



Jornada de Intercambios de Prácticas

Recrear las Prácticas y Profesiones en la encrucijada del escenario actual



29 de octubre de 2020. Córdoba. Argentina

ACTAS DE JORNADA



Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Javier Frontera

Milena Barbeito

Nicolás Ponsone

Colección *Actas*

Compiladoras

Mgter Nora Bezzone

Mgter Viviana Pasquale

Secretaría de Extensión FES

ISBN 978-987-48125-6-8

Libro digital



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial

Comité Científico

Mabres Marcela

Bezzone Nora Cristina

Lopez María Eugenia

Pasquale Viviana Andrea

Vaccarello Adriana

Abascal Miriam

Chiapero Ana

Etchegorry Mariana

Quiroga Gabriela

Mendez Stella Maris

Villagra Mariana

Anzola Mónica Noelia

García María Fernanda

Gothe María Virginia

Heredia María Carolina

Martínez María Luciana

Tobares Marcela

Zabala Verónica Karina

Comité Ejecutivo

Aldao María Cecilia

Barbero Nicolás Ignacio

Bezzone Nora Cristina

Campoli Antonella Belen

Gómez Fabian

Pasquale Viviana Andrea

Romero María Victoria

Ruiz Gabriela del Carmen

Vaccarello Adriana

Resolución Decanal N° 199/20

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



Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector

Dr. Enrique Bambozzi



Decana

Lic. Marcela Mabres

Secretaría Académica

Lic. Prof. María Eugenia Lopez

Secretaría de Posgrado e Investigación

Mgter. Lic. Miriam Abascal

Secretaría de Extensión

Mgter. Lic. Nora Bezzone

ÍNDICE

6 ▶ Prólogo

EJE

Experiencias en contexto escolares

9 ▶ Introducción.

11 ▶ Virtualidad... ¿barrera o estrategia? Experiencias, desafíos y reflexiones.

18 ▶ Tutorías “Caminos acompañados” Acompañamiento a las trayectorias de formación docente desde entornos novedosos de aprendizaje.

26 ▶ Tiempo de preguntas... Un camino hacia la construcción de nuevos aprendizajes.

33 ▶ “Recrear las Prácticas y Profesiones en la encrucijada del escenario actual” Prácticas Educativas: Experiencias en Tiempos de Pandemia.

38 ▶ Pedagogía Social y género: en clave de una educación feminista.

45 ▶ Nuevas formas de “hacer escuela” Prácticas escolares desde la virtualidad.

50 ▶ Modalidad de Educación Especial en Adultos Mayores bajo el contexto de pandemia: proceso de educación virtual en personas con discapacidad visual.

58 ▶ Entramando el tejido experiencial: prácticas docentes en contexto de pandemia.

64 ▶ El arte y la creatividad como estrategias psicopedagógicas posibilitadoras de los procesos de aprendizaje.

70 ▶ Distantemente juntos: recursos y estrategias educativas en la virtualidad.

77 ▶ Crear vínculos mediante enlaces y link: El nuevo desafío de la práctica profesional Licenciatura en Psicopedagogía

83 ▶ Educación virtual de calidad: ¿cómo sostener la enseñanza a distancia sin descuidar el bienestar emocional de los estudiantes?

91 ▶ Cuerpos en pausa.

EJE

Experiencias en contexto de salud

97 ▶ Introducción.

99 ▶ “Un cuerpo... en la complejidad de los diagnósticos”.

104 ▶ Práctica Psicomotriz en ámbito hospitalario: ¿Cómo transitarla a través de la virtualidad?

- 108** ▶ La práctica 5 en tiempos de pandemia.
- 112** ▶ Práctica 5: Eje - la intervención psicomotriz en distintos ámbitos atravesada por la virtualidad. Una práctica ¿Posible?
- 119** ▶ La experiencia de la práctica profesionalizante: desafíos, incertidumbres y aprendizajes.
- 126** ▶ La Construcción del Rol en Contexto de Pandemia (COVID-19): La Valoración/Examen Psicomotor del Sujeto.
- 133** ▶ Volver a mirar en tiempo de pandemia: Reflexiones en torno a la clínica psicopedagógica.

EJE **Experiencias en contexto diversos**

- 141** ▶ Introducción.
- 144** ▶ Encontrar(nos) a través de la literatura mediante la virtualidad.
- 151** ▶ Narrar es narrarse.
- 156** ▶ Múltiples miradas, múltiples contextos.
- 165** ▶ Inter-Prácticas: un espacio para la reflexión en interdisciplina entre la FES y la UCC.
- 172** ▶ Creatividad en línea en tiempos de pandemia.

- 178** ▶ Atravesando la experiencia de la práctica en tiempo de pandemia.
- 186** ▶ Ámbito laboral en la Discapacidad: posibles aportes desde el Modelo Social y la Pedagogía Social.

Apartado especial **Experiencias de investigación de becarias/os** **EVC CIN**

- 194** ▶ Introducción.
- 196** ▶ La percepción y la experiencia de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad y sus pares en carreras de la Universidad Provincial de Córdoba.
- 203** ▶ Prácticas de crianza en Latinoamérica: una revisión sistemática descriptiva de las publicaciones científicas de los últimos 10 años en Latinoamérica.
- 208** ▶ Accesibilidad académica y las condiciones pedagógicas-didácticas de las carreras universitarias. Percepciones de estudiantes en situación de discapacidad.
- 214** ▶ Iniciarse en investigación: la mirada de la Psicomotricidad en un proyecto de enfoque socioantropológico.

Prólogo



Las prácticas profesionalizantes caracterizaron a esta institución desde su origen hasta hoy. Se constituyeron en tanto parte de su mandato fundacional y a lo largo de los 60 años de historia del Cabred, ahora Facultad de Educación y Salud, se modificaron adecuándose a los paradigmas vigentes pero siempre han vertebrado la formación académica de las carreras de esta facultad.

Este proceso complejo que son las prácticas profesionalizantes en los territorios, implica que las y los estudiantes puedan pasar de una mirada del sentido común a observar desde marcos teóricos, participar, intervenir, analizar, reflexionar sobre la propia práctica e informar lo acontecido a partir de formatos textuales académicos.

Estas jornadas son un espacio de encuentro dialéctico: se encuentran estudiantes y docentes a partir del eje de la práctica, la escritura y la oralidad, la exposición y la escucha, las teorías y las prácticas, la institución formadora y las instituciones u organizaciones coformadoras, para que los protagonistas intercambien experiencias de prácticas que impactan en su futuro profesional y en la constitución misma de campos disciplinares complejos.

Estas actas de jornadas reconstruyen las presentaciones de ponencias y posters a partir de tres ejes: experiencias en contexto escolares, experiencias en contexto de salud, y experiencias en contexto diversos, incluyendo un apartado especial de experiencias en investigación de becarias/os EVC CIN. Las temáticas que surgen en estos trabajos están vinculadas con discapacidad e inclusión, promoción de la primera infancia: políticas y prácticas intersectoriales, acompañamiento de las trayectorias educativas en contextos formales y no formales, cultura corporal en clave de género, inclusión social e histórica, prácticas corporales, actividad física, entrenamiento y calidad de vida, la construcción de los campos disciplinares, las prácticas docentes y profesionales en la formación. Trabajos y reflexiones de estudiantes que asumen su período de formación con compromiso individual y colectivo en tanto parte de una institución pública a su vez comprometida con la sociedad de la que forma parte y la permanente mejora de sus instituciones.

Este 2020, las jornadas se desarrollaron desde la virtualidad, adecuándonos al contexto derivado por la pandemia Covid 19, de esta manera en su sexta edición implicaron un nuevo desafío, años anteriores más de 600 estudiantes, docentes e instituciones y referentes invitados recorrían los pasillos de nuestra institución, este año faltaron los cuerpos presentes, pero no la palabra reflexiva y crítica.

Les invito a recorrer estas actas que recuperan voces, ideas, reflexiones que circularon en estas VI Jornadas de Intercambio de Prácticas: recrear las prácticas y profesiones en la encrucijada del escenario actual.

Lic. Marcela Mabres

Decana normalizadora

Facultad de Educación y Salud



Eje **Experiencias en contextos escolares**

- ▶ Introducción
- ▶ Virtualidad... ¿barrera o estrategia?
Experiencias, desafíos y reflexiones
- ▶ Tutorías “Caminos acompañados”
Acompañamiento a las trayectorias de formación docente desde entornos novedosos de aprendizaje
- ▶ Tiempo de preguntas... Un camino hacia la construcción de nuevos aprendizajes
- ▶ “Recrear las Prácticas y Profesiones en la encrucijada del escenario actual”
Prácticas Educativas: Experiencias en Tiempos de Pandemia
- ▶ Pedagogía Social y género:
en clave de una educación feminista
- ▶ Nuevas formas de “hacer escuela”
Prácticas escolares desde la virtualidad
- ▶ Modalidad de Educación Especial en Adultos Mayores bajo el contexto de pandemia: proceso de educación virtual en personas con discapacidad visual
- ▶ Entramando el tejido experiencial: prácticas docentes en contexto de pandemia
- ▶ El arte y la creatividad como estrategias psicopedagógicas posibilitadoras de los procesos de aprendizaje
- ▶ Distantemente juntos: recursos y estrategias educativas en la virtualidad
- ▶ Crear vínculos mediante enlaces y link: El nuevo desafío de la práctica profesional Licenciatura en Psicopedagogía
- ▶ Educación virtual de calidad: ¿cómo sostener la enseñanza a distancia sin descuidar el bienestar emocional de los estudiantes?
- ▶ Cuerpos en pausa

Introducción



Hacer la diferencia

A veces, la vida se comporta
como el viento: desordena y arrasa.

Algo susurra, pero no se le entiende.

A su paso todo peligra; hasta aquello que tiene raíces.
Los edificios, por ejemplo: O las costumbres cotidianas.

Liliana Bodoc

No es una novedad para los lectores que en 2020 un pequeño organismo hizo la diferencia. Fue tal el poder de ese virus desconocido que trastocó todas las escenas, en todas las escalas, de un modo inimaginable. Si nuestra cotidianeidad fuera una obra de teatro podríamos pensar que pasó de ser un clásico que todos creen conocer a un drama inédito, que se va escribiendo al mismo tiempo en que se hace público. El guión de nuestra rutina debió reescribirse, el vestuario cambió, los gestos debieron medirse y coreografiarse nuevamente, los papeles de los actores debieron ser repensados para que no perdieran su identidad pero al mismo tiempo se adecuaron a los nuevos escenarios.

En el contexto educativo en general y de la formación universitaria en particular, la primera gran novedad de no poder encontrarnos los profesores y los estudiantes en espacios compartidos, se mostraba inicialmente como amenaza de imposibilidad de la transmisión. El formato instituido de la transmisión perdía una pieza clave. El covid y el consecuente aislamiento-distanciamiento de los cuerpos desafiaron la invención pedagógica (“Inventamos o erramos” nos decía el pedagogo Simón Rodríguez en 1842).

Claramente no fue la misma universidad, no fueron las mismas prácticas profesionalizantes; fueron otras las experiencias. No fueron grandilocuentes artefactos los que se necesitaron para reponer la escena del enseñar y el aprender. Un conjunto de convicciones y minúsculas acciones de los educadores hicieron la diferencia; la práctica de la enseñanza fue la misma pero completamente otra. Podríamos decir que esas acciones mostraron que:

- Se sostuvo la pregunta por la inclusión y de ella derivaron intervenciones más o menos acertadas o potentes, pero todas perfectibles orientadas por la convicción ética y política de que nadie debía quedar afuera.
- La reflexión praxeológica (Ferry, 2008), con otros, respecto a esas prácticas de enseñanza permitió su ajuste, su modificación o que se sostuvieran y socializaran, construyendo un reservorio intangible de saberes.
- Las preguntas por los impactos de las nuevas condiciones sanitarias y sociales en el ejercicio de las profesiones, ocuparon tiempo de reflexión áulica y un trabajo intenso respecto a los impactos sobre la formación de los estudiantes universitarios que esperan ejercer esas profesiones.
- Los espacios de la formación del campo de la práctica profesionalizante estuvieron atravesados por esas reflexiones y por el desafío de imaginar modos de ir ensayando el papel para el que se preparan los estudiantes.
- La práctica profesionalizante en 2020 pudo ser pensada como gesto de “estar ahí”, comprometidos con los territorios, del modo

que se iba pudiendo, tensionando los imposibles para que la distancia física no fuera distancia subjetiva.

Inmediatamente se conoció el virus la medicina nos puso sobre aviso que ataca(ría) a todos sin distinciones, pero también sabemos que una pandemia tiene efectos diferentes en los sujetos, en los territorios y grupos sociales, recrudesciendo las desiguales condiciones de cada quien. En ese contexto, la educación, como derecho que atañe a todos, requiere esfuerzos diferentes para materializarse y alcanzar a todos: políticas públicas, recursos, dispositivos, y microacciones. Ante el miedo, la incertidumbre, las desiguales y críticas condiciones de los sujetos, la respuesta institucional, de los educadores y de los estudiantes-practicantes no fue la retirada. En los trabajos de estudiantes compartidos en esta publicación se reconocen fundamentalmente esas microacciones que emprendieron a partir de las propuestas de las cátedras, como un gesto de estar ahí, haciendo la diferencia.

Lic. Prof. María Eugenia Lopez

Secretaria Académica

Facultad de Educación y Salud

Referencias bibliográficas

- Bodoc, L. (2018). *Amigos por el viento*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Rodríguez, S. (1975) [1842]. Sociedades Americanas. En *Obras Completas*, Vol. 1. Caracas: Editorial Arte.



Virtualidad... ¿barrera o estrategia? Experiencias, desafíos y reflexiones

Boyero, Camila
Giovanetti, Ana
Pereyra, Silvia
Torrejón, Soledad

Palabras claves

Escuela - Desafíos - Contexto virtual - Barreras - Estrategias

“La escuela se hace sobre la realidad, sobre las clases de sus niños, sobre sus familias y no sobre el libro de textos que no tiene en cuenta si es pobre o rico, si es mapuche o de origen italiano o español, los libros de textos son iguales. El tema es que los niños no son iguales, la propuesta educativa debe ser sensible a esta diversidad. Una buena escuela tiene que entender que el mundo de los niños hoy es su casa”. (Tonucci 2020).

Desde hace ya varios años, Francesco Tonucci, nos invita a reflexionar respecto a la premisa de pensar en el acto educativo “renunciando al aula” y ampliar nuestra mirada desafiándonos a descubrir y reinventar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El año 2020 nos atravesó y sumergió en la obligación de continuar

la escuela en casa. Pero esto es solo el principio de un sinfín de aspectos que intentaremos abordar, problematizar, y dilucidar a través de un recorrido por este nuevo escenario; siempre, desde la perspectiva de nuestra experiencia como estudiantes universitarias en proceso de prácticas docentes.

En el marco de la 6ta. Jornada de Intercambios de Prácticas “Recrear las Prácticas y Profesiones en la encrucijada del escenario actual”, de la práctica profesionalizante del cuarto año del Profesorado Universitario de Educación Especial y de los interrogantes que nos surgieron y surgen, expondremos y compartiremos, en la siguiente ponencia, cuatro experiencias completamente únicas y diferentes pero unidas por las mismas circunstancias: nuevos desafíos, nuevos escenarios, nuevas barreras.

Interrogantes orientadores:

1- ¿Qué desafíos enfrentan hoy estudiantes, familias, docentes, producto de la situación extraordinaria que nos atraviesa? La virtualidad... significó ¿una barrera o una estrategia?

2- ¿Qué estrategias se implementaron para disminuir las barreras al acceso y participación de estudiantes y su vínculo con la escuela?

3- En relación a las prácticas profesionalizantes, ¿Cuál fue el panorama en el que se desarrollaron?

Nuevos desafíos para la Educación

Una de las primeras y la principal medida que el Gobierno Nacional decretó, fue el cierre de todos los centros educativos del país, y en ese cierre colectivo, se pasaron por alto varios interrogantes: ¿Estaba preparado el sistema educativo argentino – instituciones, docentes, estudiantes – para comenzar a transitar la educación a “distancia” o “virtual”?, ¿docentes y familias tenían acceso a recursos tecnológicos: internet, computadoras, celulares, tablets, entre otros, para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje? Se tuvieron que idear e implementar estrategias que permitieran continuar garantizando el derecho a la educación de niñas, niños, jóvenes y adolescentes en un contexto sumamente complejo, que serán mencionadas a lo largo del desarrollo de la ponencia..

Una vez iniciada la práctica en las instituciones correspondientes - Instituto Helen Keller y Ckari Cay - nos encontramos con reiterados cambios que surgieron tanto desde el Ministerio de Educación como de políticas institucionales de cada centro educativo; lo que supuso un continuo reajuste y reorganización en las nuevas prácticas y modalidades que se comenzaban a implementar en toda la comunidad educativa: equipos directivos, docentes, no docentes, estudiantes y familias.

Desde el inicio de nuestra formación docente, analizamos y consideramos conceptualmente que *“las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afec-*

tan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002, p. 8). Por otro lado, tal y como lo menciona la Resolución 311 (2016) del Consejo Federal de Educación, estas barreras y obstáculos, pueden presentarse como: Barreras de acceso físico; de la comunicación; didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje; sociales/actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

A continuación, se realizará una breve descripción de las cuatro experiencias de prácticas profesionalizantes que constituyen la fuente de información y vivencias para el análisis respecto a la virtualidad, ya sea considerado como barrera o como estrategia.

Experiencia 1. Instituto Helen Keller. Nivel Inicial.

Luego de la observación de la sala de cinco años, puedo determinar que la virtualidad fue una barrera ya que muchas familias no contaban con las herramientas tecnológicas - internet, celular - para poder mantener una comunicación fluida con las docentes orientadoras y por ende conmigo como practicante, pero asimismo, aquellas familias que contaban con dichos recursos, fue una gran aliada, porque sin ella no se hubiera podido garantizar la educación a los estudiantes.

Experiencia 2. Instituto Helen Keller. Nivel Primario - Tercer y Cuarto Grado.

Durante el periodo de prácticas, las barreras presentes fueron en relación a la continuidad y fluidez de las comunicaciones

con las familias. Debido a dinámicas propias de cada familia, fue necesario reajustar la organización de envío de propuestas de actividades y devoluciones. Las secuencias planificadas, fueron enviadas y realizadas asincrónicamente y conforme a las posibilidades de cada familia.

Experiencia 3: Ckari Cay. Nivel Primario - Primer Grado

En mi observación la virtualidad aparece como barrera que implicó resignificar la práctica de enseñanza ya que las familias solo tienen la posibilidad de conectarse desde el celular y el tiempo de atención de los estudiantes era acotado. Pero también se abrieron nuevas oportunidades para experimentar nuevas formas de utilizar los recursos tecnológicos y favorecer la comunicación y participación de estudiantes y familias.

Experiencia 4: Instituto Helen Keller. Multigrado

La virtualidad en mi experiencia hizo que se presentaran claras dificultades en cuanto a la disponibilidad de tecnología acorde, conectividad, espacio y tiempo de los adultos acompañantes. Además con la particularidad de que hubo que generar un nuevo vínculo docente-estudiante, ahora mediado por la familia. Y tal cual la población que concurre al multigrado las reacciones fueron en misma consonancia, diversas. Sin embargo, es importante destacar que fue la herramienta de comunicación por excelencia donde la familia pudo no solo responder a las actividades sino expresar sus necesidades, dificultades y pareceres.

Tomando como referencia estas cuatro experiencias, se pueden clarificar las siguientes ideas:

-A pesar de que nos encontramos inmersos y en plenitud de la era de las comunicaciones, en algunos casos la continuidad y fluidez de la comunicación y vínculo entre docentes y familias, se vio obstaculizada por cuestiones relativas a los dispositivos tecnológicos.

-Para muchos docentes, este panorama implicó la oportunidad de búsqueda y encuentro con nuevas formas de proponer actividades (elaboración de contenido multimedia y audiovisual), generando un impacto positivo también en el aprovechamiento de cursos y encuentros online para el conocimiento de nuevas herramientas web y aplicaciones para el diseño y elaboración de videos.

Acciones para disminuir las barreras

En esta nueva forma de pensar y hacer en educación, el reto siempre fue sostener el vínculo entre escuela-familias para lograr que se siga garantizando el derecho del acceso a la educación.

El trabajo de campo etnográfico, es imprescindible para conocer e identificar el grupo de estudiantes: estilos de aprendizajes, motivaciones, intereses, nivel de competencias curriculares, tiempos y formas de abordaje ante diversas actividades, juego, desarrollo de los diferentes campos de conocimientos, capacidades fundamentales, entre otras; y se llevó a cabo mediante el análisis de evidencias de las actividades que los estudiantes habían trabajado hasta el momento. Es por ese motivo que se debió desarrollar una mirada atenta, minuciosa y pormenorizada, a las

evidencias que las familias enviaban, ya que algunas se reducían a fracciones de segundos o fotografías, en donde la consigna era poder observar el accionar del estudiante.

Las familias, tomaron un rol protagónico “oficiando de docentes”. Por un lado, principales pilares en el sostenimiento del vínculo entre los estudiantes y la escuela; y también por ser quienes llevarán a cabo, las propuestas educativas ofrecidas por cada docente. Cabe considerar, por otra parte, que así como surgían situaciones que impedían que las familias y los estudiantes mantuviera constante comunicación con las docentes y practicantes, hubo otros momentos donde en cada familia se podían organizar o bien contaban con mayor disponibilidad de tiempo, espacio, recursos y predisposición, y que fueron consideradas como oportunidades para aprovechar.

Asimismo, las actividades debieron ser diseñadas con lenguaje claro y concreto, con especificaciones y sugerencias de cómo debían abordarse. En esta vía para la transmisión del saber experiencial en los espacios de práctica, hubo que incorporar nuevos modos de formar, haciendo partícipe a la familia con (en palabras de Anijovich, 2017) acciones artesanales para transmitir los saberes del oficio de enseñar, cómo anticiparse, mostrar cómo se hace, mostrar buenos ejemplos.

Respecto al abordaje e implementación de recursos, se optaron por ofrecer situaciones de estilo lúdicas, empleo de materiales concretos, de uso cotidiano en el hogar, como así también recursos audio visuales tales como videos, tutoriales, imágenes interactivas, audios, entre otros.

Asimismo, el contacto y comunicación de manera virtual entre familias y docentes, también fueron respetando la dinámica de las rutinas y organización familiar.

Situación de las prácticas profesionalizantes

La escuela como tal refiere a un contexto específico, distinto de otros en los que también aprendemos (como la familia o el trabajo), un entorno social especializado que se ha consolidado a lo largo de muchísimas décadas y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo (Feldman 2010, citado por Terigi p. 244).

Es por ello que uno de los grandes desafíos al que nos enfrentamos desde el comienzo de nuestras prácticas docentes, fue el establecimiento del contacto “virtual” con docentes orientadoras, estudiantes y respectivas familias en un contexto donde la escuela estaba presente desde otros ámbitos, como la virtualidad. Sobre todo teniendo en cuenta que la importancia de efectuar la observación directa de la dinámica áulica, que surge del proceso de enseñanza-aprendizaje, radica en el valor significativo de la presencialidad.

Es por ello que el mayor desafío fue transitar nuestra última práctica profesionalizante en un nuevo contexto educativo que rompe con lo convencionalmente conocido: el virtual, puesto que era necesario hacer escuela en contextos familiares diversos donde confluyen aprendizajes espontáneos o de la vida cotidiana (Terigi, 2020); conocer y generar un vínculo con el grupo de

estudiantes y con las familias; incorporarse a las propuestas educativas de las docentes orientadoras y a los proyectos educativos institucionales generando espacios virtuales o físicos que emulen este contexto aula-escuela.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) definidas por el Portal web Aprende en línea: plataforma académica para investigación (2015) como:

“herramientas teórico conceptuales, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la forma más variada (...) en esta era podemos hablar de la computadora, de Internet, celulares, tablets, entre otras”.

Fueron las protagonistas y aliadas en este nuevo formato de enseñanza, que significó adquirir nuevas habilidades y competencias -ya sea desde las especificidades técnicas hasta habilidades y competencias para encontrar, comprender, evaluar, seleccionar y usar la información (Portal del Estado Argentino s.f.)- implicando aprender y aprehender (tanto docentes, estudiantes y familias) sobre descarga y utilización de aplicaciones, creación de contenido audiovisual y desarrollo de actividades en plataformas digitales.

El acceso a los recursos tecnológicos está delimitado por la cantidad de dispositivos disponibles para toda la familia y los tiempos de uso. Pero lo referente a la conectividad no aparece como sinónimo de estar conectado, existen condicionantes que no se relacionan sólo a la conexión a internet, sino a la fuerza de la señal como para participar de clases virtuales, el dispositivo tecnológico donde se genera la conexión y la alfabetización tecnoló-

gica. La brecha digital entendida como la distancia social que separa a quienes tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación de aquellos que no lo tienen (Cortéz Vera, 2009). Algunos de estos aspectos mencionados han aparecido como un obstáculo al momento de recibir y realizar las actividades.

Conclusión

Comenzamos el periodo de prácticas docentes con la única certeza de que iban a ser extraordinarias. Debido a las particularidades del momento que nos atraviesa, como estudiantes nos enfrentamos a grandes desafíos, pudiendo compartir y vivenciar también a los que se encontraban afrontando nuestras docentes orientadoras, respectivos estudiantes y familias.

Inicialmente nos interrogamos respecto a los desafíos que surgieron de esta nueva realidad, que no solo nos interpeló a nosotras como practicantes sino también a toda la comunidad educativa: docentes, no docentes, familias y estudiantes. Nadie estaba preparado para este cambio que vino para quedarse en algunos aspectos.

Sin dudas el ser docente, es un desafío en sí mismo, pero hoy, destacamos que el sentirse parte de la trayectoria educativa de cada estudiante, aun sin el contacto del aula, pero con el propósito de ofrecer situaciones de aprendizaje, hoy en sus hogares, es una realidad que trasciende y nos convoca a reinventarnos.

Continuando nuestra reflexión respecto al escenario en cuestión, de esta experiencia podemos destacar que la virtualidad sin dudas significó una barrera de acceso y participación. Pero, a su vez, nos sumerge en la urgencia de generar estrategias que permitan favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y esto fue algo único para nosotras, y no hablamos de la pandemia propiamente dicha, sino del hecho de valerse de las oportunidades y fortalezas que permitieron sostener las escuelas desde los hogares.

En relación a nuestro último interrogante, respecto a las prácticas profesionalizantes, este contexto nos demuestra, la importancia de focalizar en las fortalezas, valorar cada contacto, evidencia, con una mirada fuera de lo convencional.

Asimismo, los encuentros con esta clase de experiencias nos posicionan reflexivamente respecto al valor del contacto con los espacios, formas de organización, gestión y -principalmente - actores implicados en el campo de nuestra futura acción laboral. Con ello, el reconocimiento del necesario énfasis e importancia de tener en cuenta siempre, el contexto en el que se encuentra inmersa cualquier institución, aún más cada estudiante, y por sobre todo hoy, la situación que nos convoca a reinventarnos.

Para finalizar, la educación hoy más que nunca, requiere de la concepción y posicionamiento de la Inclusión como base filosófica y también práctica, de nuestro futuro rol en las aulas e instituciones educativas, y las mismas como parte de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aprende en línea: plataforma académica para investigación (2015) TIC como apoyo a la educación. Definición del concepto de TIC. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Universidad de Antioquia. Colombia. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/mod/page/view.php?id=3118>
- Corrales Huenul, A. *et al.* (2016) Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una Universidad Chilena. demandas estudiantiles – desafíos institucionales. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 16, núm. 3, pp. 1-29 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>
- Cortéz Vera J. (2009) Reseña de “¿Qué es la brecha digital?: una introducción al nuevo rostro de la desigualdad” de Raúl Flores Simental. Investigación Bibliotecológica, Vol. 23, Núm. 48, pp. 233-239 Universidad Nacional Autónoma de México. México. <https://www.redalyc.org/pdf/590/59013270011.pdf>
- Domingo, A., y Anijovich, R. (coords.). (2017) Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional. Universidad de San Andrés/AIQUE Educación. Buenos Aires. Argentina
- Kemelmajer C. 9 de abril de 2020 *Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales.* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- Observatorio Argentinos por la Educación (2020) ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a internet en Argentina? https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf
- Portal Oficial del Estado Argentino (s.f.) Alfabetización digital. Argentina.gob.ar <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/inclusiondigital/alfabetizacion>
- Pereyra G. 10 de mayo de 2020. Francesco Tonucci: “La propuesta educativa debe ser sensible a la diversidad de los niños”. El diario de la República. <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2020-5-10-8-13-0-francesco-tonucci-la-propuesta-educativa-debe-ser-sensible-a-la-diversidad-de-los-ninos>
- Resolución N° 311 (2016). Consejo Federal de Educación. Buenos Aires. República Argentina.
- Terigi F. (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido p. 243. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel ... [et al.] ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed . UNIPE: Editorial Universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Unicef (2020) Prácticas Educativas Reinventadas: Orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia - 5 desafíos 5 propuestas. Serie Los equipos de conducción frente al Covid 19: Claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia. <https://www.unicef.org/argentina/media/8731/file/5%20-%20Pr%C3%A1cticas%20educativas%20reinventadas:%20Orientar%20a%20docentes%20en%20la%20irrupci%C3%B3n%20de%20nuevas%20formas%20de%20ense%C3%B1anza%20en%20contextos%20de%20emergencia.pdf>



Tutorías “Camino acompañados” Acompañamiento a las trayectorias de formación docente desde entornos novedosos de aprendizaje

Acosta, Valeria Soledad
Britos, Cinthia Anabel
Cervelli, Antonella
Zorgniotti, Camila

Palabras claves

Educación superior - Trayectorias formativas - Acompañamiento psicopedagógico - Tutorías

Resumen

La presente ponencia aborda la experiencia realizada en el marco de la Práctica 5 correspondiente a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES) inscripta en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), cuyo eje se centra en la elaboración de proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos.

En este caso, el diseño del proyecto se enfocó en el acompañamiento de trayectorias formativas de educación superior, específicamente en campo de la formación docente inicial, a partir de la articulación con la Escuela Normal Superior Doctor Agustín Garzón Agulla.

El gran desafío tuvo que ver con planificar una intervención desde una perspectiva crítica, situada y de derecho que considere las demandas y los modos de funcionamiento particulares de la institución en virtud del contexto actual, caracterizado por la pandemia a nivel mundial de COVID-19 y las disposiciones nacionales y provinciales de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO). De esta manera, se planificó una intervención con formato de dispositivo tutorial asumiendo una modalidad virtual, para acompañar las trayectorias formativas de las y los estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y Profesorado de Educación Primaria (PEP).

Para dar cuenta de esta experiencia, realizaremos un recorrido en el que contextualizaremos algunas particularidades que hacen al marco de las prácticas en la que nos situamos como estudiantes, para luego desarrollar los aspectos vinculados al posicionamiento epistemológico y la profundización teórica que se configuraron como sustento del proyecto de intervención. Posteriormente, abordaremos cómo fueron planificadas e implementadas las estrategias diagnósticas con el fin de aproximarnos a la institución e iniciar un proceso de co construcción de la deman-

da, dando lugar a la definición y formulación de los objetivos que orientaron el diseño de la propuesta metodológica. Por último, compartiremos algunas reflexiones sobre el valor de esta experiencia formativa para continuar profundizando en los aspectos relevantes de la actuación profesional en Psicopedagogía.

Palabras iniciales

Tal como indica el Reglamento de Prácticas Profesionalizantes y Prácticas Docentes (Res. 0045/18), este campo formativo funciona articulando con diferentes instituciones de la sociedad civil. Las mismas son consideradas co-formadoras, en tanto contribuyen sustancialmente en los procesos formativos de las/los estudiantes, promoviendo un mutuo enriquecimiento e intercambio de saberes.

En esta oportunidad, el proyecto de abordaje psicopedagógico vinculado al acompañamiento de las trayectorias formativas, fue diseñado en el marco del Instituto de Educación Superior: la Escuela Normal Superior Doctor Agustín Garzón Agulla. En él funcionan los cuatro niveles educativos: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Dentro del Nivel Superior se encuentran el PEI y PEP, carreras en las cuales encausamos nuestro proyecto de intervención.

Si consideramos que las trayectorias entrelazan las relaciones entre las posiciones de los actores y el campo social en el que se mueven, como tales, implican transformaciones y temporalida-

des que requieren ser analizadas tanto en el sujeto como también en las estructuras sociales de relaciones más amplias (Bourdieu, 1997). En este sentido, hace tiempo que las trayectorias vienen siendo caracterizadas como “transicionales” (Rascován, 2016) dadas las condiciones de incertidumbre provistas por el corrimiento del Estado en el marco de un contexto neoliberal que ha desmantelado las instituciones como alojadoras y las ha desprovisto de su sentido originario, generando fracturas en las subjetividades modernas.

Al hablar de trayectorias transicionales nos referimos al carácter dinámico, abierto, discontinuo, fragmentario y simultáneo que estas suponen, es decir, a “(...) un salir y entrar de diferentes actividades, con más movimiento y menos estabilidad, a veces sin rumbo fijo.” (Rascován, 2016; p. 34). Al respecto, no cabe duda que el contexto sanitario actual ha profundizado de manera notable esta característica.

Las trayectorias formativas en educación superior no constituyen la excepción. Las brechas de desigualdad propias de este nivel se han hecho visibles y se han incrementado con las particularidades del escenario social actual. Si bien las disposiciones de ASPO y DISPO favorecen el resguardo de la salud, es indudable que las trayectorias formativas se han visto fragilizadas debido al viraje que se ha producido de los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia entornos virtuales.

De igual manera, el proyecto de abordaje psicopedagógico que nos propusimos tuvo que ser planificado e implementado desde

la virtualidad, lo que implicó un trabajo de creatividad psicopedagógica a la hora de pensar las estrategias de intervención, aventurándonos a lo novedoso, en función de atender las particularidades del contexto socio-histórico en el que nos situamos y sus traducciones específicas en el marco institucional.

En este sentido, el desafío que nos propusimos se fue articulando en base a ciertos interrogantes: desde la intervención psicopedagógica, ¿podremos colaborar con el favorecimiento de los procesos de permanencia fragilizados dadas las condiciones del contexto de educación virtualizada? ¿de qué manera? ¿cómo hacerlo a partir de la virtualidad?

Profundización teórica y posicionamiento epistemológico

El diseño del proyecto de abordaje psicopedagógico requirió de una primera instancia dedicada a profundizar en las especificidades de la Educación Superior, entendida como un subsistema preponderante del Sistema Educativo, por contribuir al desarrollo integral de la persona, el ejercicio de la ciudadanía y la inserción social (Coronado y Gómez, 2015).

La Educación Superior en nuestro país, se encuentra atravesada por una serie de problemáticas y paradojas imbricadas, configuradas a partir de los procesos de democratización, universalización y masificación del nivel, suscitados en los últimos años.

A continuación, recuperaremos los aportes de Coronado y Gó-

mez (2015) para enunciarlas. Las autoras exponen como primera problemática, la organización binaria que supone la Educación Superior, compuesta por dos tipos de organizaciones: las universidades y los institutos de educación superior. Cada tipo de institución contiene su propia lógica, lo que obstaculiza los traspasos de una a otra, y cubre demandas diferenciadas de la sociedad.

Asimismo, podría mencionarse lo referido a la ampliación de la oferta educativa desde un sentido de diversificación artificial, a veces meramente terminológica, el cual configura un confuso panorama que desinforma al momento de elegir profesiones.

Otra de las problemáticas que se identifica en este nivel tiene que ver con la desarticulación entre el nivel superior y el mundo del trabajo, producto de la ausencia de un sistema organizado que acompañe dicha transición, la cual se produce en escenarios de “crisis económica mundial, desocupación y precariedad laboral en aumento, así como la demanda creciente de mayores niveles de competencias por parte del mundo laboral” (Coronado y Gómez, 2016, citando a Aisenson, 2009; p. 24)

Lo mismo ocurre con los traspasos del nivel secundario al superior. Tal como exponen las autoras, si bien cada vez son más las/los jóvenes que llegan a la formación superior, apenas un poco más de la mitad permanece más de un semestre o ciclo lectivo y, de quienes se quedan, muchos/as interrumpen posteriormente su formación. De esta manera, el nivel se configura sobre la base de una intrincada paradoja definida por procesos de inclusión/exclusión que, al decir de Ezcurra (2011) funcionan a modo de “puerta

giratoria”. Esta autora sostiene que la exclusión se vincula con las distancias que hay entre el capital cultural esperado, el cual configura un perfil académico homogeneizador, y el capital cultural real de las/los estudiantes que llegan. Para la investigadora, estas brechas de desigualdad académica, en realidad se inscriben en brechas de desigualdad más amplias, de clase. Un punto importante a tener en cuenta es la forma en la que las instituciones conciben esta paradoja: como una problemática de las/los sujetos o como una responsabilidad de la cual le compete ocuparse, siendo fundante la posibilidad de generar propuestas de anclaje que permitan sostener las trayectorias formativas. (Ezcurra. 2011)

De lo anteriormente desarrollado, el proyecto de abordaje psicopedagógico que se diseñó, se enfocó en las problemáticas vinculadas con la permanencia en el nivel superior, en búsqueda de asumir, junto con la institución, un posicionamiento comprometido que genere propuestas de sostenimiento a las trayectorias formativas, en el marco del particular contexto que agrava los procesos de exclusión, desde una perspectiva crítica situada y de derechos.

Para esto, también fue necesario reconocer la problemática suscitada por la doble inscripción que suele caracterizar a la población destinataria, como jóvenes estudiantes y trabajadores/as, lo que supone conciliar lógicas diferenciadas, a veces, contradictorias entre sí, lo que también se ve complejizado por el escenario actual de pandemia (Coronado y Gómez, 2015).

Por último, en la profundización sobre las especificidades de

la formación docente, recuperamos los aportes de Cols (2008) quien la define como trayectoria compleja, configurada a partir de diversos aspectos: se trata de trayectorias que se engarzan con otras, anteriores y paralelas (de tipo escolar, familiar, laboral, etc), razón por la cual deben pensarse en contexto. Esto quiere decir que “es posible interpretar los itinerarios de los sujetos y los grupos en el marco del campo social y educativo más amplio en un contexto histórico dado, pero también en relación con los espacios definidos a partir de recortes meso y micro sociales” (p.3), dentro de los cuales se ubican la institución formadora y el currículum que inscribe un proyecto anticipatorio, definiendo el trayecto deseado. Sin embargo, lo “micro” está definido también por los recorridos diversos que implementan las/los estudiantes, los cuales pueden acercarse o alejarse de lo esperado. De igual manera, incluyen la construcción del oficio de estudiante de nivel superior, el cual supone un conjunto de ajustes vitales y la puesta en marcha de procesos de integración social a un nuevo contexto, como también la capacidad para apropiarse de las exigencias académicas específicas del nivel (Coronado y Gómez, 2016, citando a Tinto 1986).

Aproximación a la institución y co-construcción de la demanda

Durante la instancia de articulación con la institución, a cargo de la docente de la Práctica, se encuadró con la Regente la propuesta específica, enfocada en el acompañamiento a las trayectorias

formativas de nivel superior y se explicitó la necesidad de recoger las voces de los diferentes actores institucionales para la co-construcción de la demanda, lo que posibilitaría luego el diseño de la intervención. Asimismo, se acordó delimitar las propuestas de intervención con estudiantes de primer año, tanto del PEI como del PEP.

Este recorte se efectuó considerando la doble dificultad que interpela, particularmente, a esta población: por un lado, siguiendo los aportes de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997), reconocemos la existencia de periodos críticos en las trayectorias formativas, siendo uno de ellos los que corresponden a los momentos iniciales por ponerse en juego la construcción del oficio de estudiante de nivel superior. A esta dificultad, se suman los desafíos que impone la educación virtualizada, reconociendo la falta de acceso a internet, así como dispositivos necesarios para su uso, dejando en evidencia la profundización de la desigualdad.

Para adentrarnos en la historia de la institución y los aspectos generales que hacen a su organización, la Regente nos facilitó material audiovisual, así como marcos normativos y documentos académicos que posibilitaron una aproximación a las dinámicas y modalidades de funcionamiento propias de la institución.

A partir de esta primera aproximación, se diseñaron una serie de estrategias diagnósticas que nos permitieran profundizar en las especificidades que asumen las trayectorias formativas de primer año en esta institución particular, considerando el marco del escenario contextual ya descrito, como también en las moda-

lidades de acompañamiento implementadas hasta el momento, en función de garantizar un abordaje contextualizado y situado.

En este sentido se planificaron entrevistas virtuales abiertas con los Responsables Institucionales de Trayectorias Educativas (RITEs) y con las integrantes del gabinete psicopedagógico de la institución, teniendo en cuenta que se trata de actores institucionales cuyos roles se vinculan específicamente con el acompañamiento de las trayectorias formativas. La finalidad de estas entrevistas tuvo que ver con abordar conjuntamente posibles necesidades, inquietudes y problemáticas que contribuyeran a la construcción de la demanda.

Asimismo, se diseñó un taller con delegadas estudiantiles, representantes de los diferentes cursos, con el objetivo de recuperar las voces de quienes se configuran en las/los principales protagonistas de las trayectorias formativas, posibilitando el despliegue discursivo sobre los sentires y vivencias que las/los estudiantes de primer año venían transitando durante este año.

Al finalizar la etapa de aproximación diagnóstica pudimos identificar distintos aspectos sobre la realidad estudiantil, las experiencias del cursado virtual, dificultades y nudos críticos de las trayectorias en estudiantes de primer año. Surgieron con más frecuencia cuestiones ligadas a los vínculos con pares, dificultades para la organización de tiempos y espacios de estudio, estrategias para el aprendizaje, abordaje de contenidos académicos, instancias evaluativas y modalidades de enseñanza.

En virtud de las demandas construidas, teniendo en cuenta dichos aspectos recurrentes, se comenzó a diseñar la propuesta de acompañamiento a partir de un dispositivo tutorial para estudiantes de primer año de los PEI y PEP, con el objetivo de favorecer los procesos de permanencia. Coincidimos con los aportes de Coronado y Gómez (2015), quienes sostienen que las tutorías suponen asumir posicionamientos críticos y reflexivos, orientados a garantizar derechos y promover prácticas situadas y subjetivantes. De esta manera, las acciones tutoriales tienen “un carácter netamente educativo, intencional y mediado por un marco de referencia teórico que le da consistencia, es promotora de aprendizajes significativos, de salud, de vínculos, de redes, de bienestar y de compromiso con el propio proyecto académico, laboral, personal y social” (p. 114).

Desde este punto de vista, el dispositivo tutorial nos permitiría promover procesos de reflexión metacognitivos en relación a los propios aprendizajes de las y los estudiantes, como también identificar los aspectos recurrentes que se desplegaran en sus trayectorias formativas y las modalidades de acompañamiento que se requirieran.

Planificación de la intervención

Para organizar la intervención de acompañamiento tutorial, se diseñaron una serie de etapas. En primer lugar, se elaboró un instrumento de admisión para registrar los datos personales de

la/el estudiante que solicite acompañamiento, motivo de consulta explícito y disponibilidad de días, horarios, recursos tecnológicos y conectividad.

En segundo lugar, se elaboró un instrumento que permitiera registrar los aspectos significativos del proceso de acompañamiento. Éste fue construido en base a los aspectos sistematizados de un trabajo de escritura que realizamos a comienzo año sobre las propias trayectorias de educación superior, en formato de narrativas, articulado con los recorridos teóricos abordados y con los aspectos recurrentes identificados en la instancia de aproximación diagnóstica. De esta manera, se elaboraron las categorías que organizarían el instrumento de registro, para luego facilitar la sistematización, el análisis y la reflexión sobre los aspectos recurrentes que se desplegaran en las trayectorias formativas de las/los estudiantes de primer año y las modalidades de acompañamiento que se requirieran.

En tercer lugar, se diseñó un flyer con la información pertinente, para difundir la propuesta a través de los diferentes canales de comunicación institucional y, de esta manera, socializar la propuesta tutorial con las y los estudiantes de primer año, facilitando el primer contacto, lo que daría lugar al proceso de admisión y de acompañamiento propiamente dicho.

El acompañamiento tutorial fue pensado a partir de encuadres flexibles, que consideraran las situaciones particulares de las/los estudiantes, particularmente en relación al engarce de sus trayectorias formativas con otro tipo de trayectorias (familiares,

laborales, recreativas, etc) en el marco del contexto actual y la sobrecarga de actividades académicas durante la segunda etapa del año, signada por definiciones ministeriales e institucionales sobre los procesos de evaluación, acreditación y calendarización de los diferentes trayectos formativos.

En este sentido, los encuadres fueron propuestos posibilitando abordajes individuales o grupales y el establecimiento de acuerdos entre el/la/los/las estudiantes/s y la tutora correspondiente, en torno a los días, horarios, duración de los encuentros y medio por el cual se llevarían a cabo (plataforma de Meet, videollamada de Whatsapp, etc). Asimismo, en función de las demandas particulares que se fueran configurando, el acompañamiento previó una serie de tareas a desempeñar, tales como: apoyo en los procesos de lectura, escritura y oralidad académica como también en el uso de Tics; orientación en la comprensión de consignas; colaboración en la instrumentalización de técnicas de estudio; acompañamiento en la organización de la agenda académica como también de estudio, apoyo en la preparación de exámenes; orientación en relación a aspectos vocacionales; colaboración en la identificación de redes de apoyo, etc.

Por último, es necesario aclarar que se encuentra en proceso de elaboración el diseño de la evaluación del proyecto de abordaje psicopedagógico, con el fin valorar la intervención y, de esta manera, posibilitar su revisión y enriquecimiento en futuras instancias de articulación con la institución.

Reflexiones finales

Para terminar, cabe explicitar que el proceso de acompañamiento aún se encuentra en curso, teniendo en cuenta algunas dificultades del contexto actual que fueron dilatando la implementación de la propuesta.

Sin embargo, consideramos pertinente recuperar algunas reflexiones en torno a esta práctica. En primera instancia, reconociendo que nos encontramos atravesando la última experiencia de nuestra trayectoria, lo que implica de cierta manera un movimiento en retrospectiva sobre otras experiencias transitadas durante los años de formación, consideramos que hemos podido adentrarnos en las especificidades de un campo de intervención poco explorado desde las propuestas de enseñanza en Psicopedagogía.

Por otra parte, esta experiencia nos ha permitido profundizar y ensayar los aspectos técnicos de la intervención, vinculados a la instrumentalización de los aspectos transferenciales y contra-transferenciales que se ponen en juego, a partir de las instancias de co-visión y supervisión.

De igual manera, no permitió continuar complejizando nuestro posicionamiento ético y epistemológico como futuras profesionales, profundizando sobre los modos de intervenir en Psicopedagogía desde perspectivas críticas, situadas y de derecho, a partir de instancias de problematización que promovieron procesos de construcción subjetiva y colectiva en torno a la actuación profesional, en pos de generar prácticas subjetivantes y transformadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD.
- Coronado, M. y Gómez Boulin, M. J. (2015). Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires, Argentina: Los polvorines.
- Rascován, S. (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.



Tiempo de preguntas... Un camino hacia la construcción de nuevos aprendizajes

**Pezzolo, María Luz
De Lorenzi, Paola
Socoliche, Belén**

Palabras claves

Psicopedagogía Clínica- Pandemia- Sujeto- Tecnología- Aprendizaje.

Resumen

El siguiente trabajo surge en el marco de las prácticas psicopedagógicas de cuarto año de la carrera de Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, en el cual se compartirán reflexiones, y algunos interrogantes, surgidos del trabajo terapéutico con un paciente mediados por la virtualidad en tiempos de pandemia provocada por el Covid-19, para exponer en las 6tas Jornadas de Práctica. La realidad de hoy nos desafía a creer que como futuras profesionales podemos. desde una posición ética

ayudar al otro, dar lugar al diálogo, ponerle nombre a lo que nos pasa, llevar a cabo acciones que posibiliten el despliegue de angustias y la construcción de lazos sociales. Debemos asumir un compromiso con la sociedad y trabajar de manera conjunta para atender las necesidades de los sujetos en situación de aprendizaje.

Introducción

El siguiente trabajo surge en el marco de las prácticas psicopedagógicas de cuarto año de la carrera de Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, en el cual se compartirán reflexiones, y algunos interrogantes, surgidos del trabajo terapéutico con un paciente mediados por la virtualidad en tiempos de pandemia provocada por el Covid-19, para exponer en las 6tas Jornadas de Práctica.

La psicopedagogía, disciplina que se ocupa del estudio del sujeto en situación de aprendizaje, nos convoca a pensar en cada persona como única, particular, atravesada por una historia y por una subjetividad, que también presenta características singulares, ya que es el resultado de diferentes procesos de significación e interpretación que, en base a nuestra propia experiencia, hacemos del mundo que nos rodea. Pero, ¿qué sucede con nuestra subjetividad, ciertamente singular, cuando nos encontramos socialmente atravesados por situaciones globales, que se vuelven comunes a todas las personas?

La actual pandemia que sacude al mundo genera conmoción por la enorme incertidumbre que representa y sin lugar a dudas, impacta en nuestra subjetividad. No contamos con historias o experiencias que nos ayuden a anticipar el desenlace de esta situación o a soportar la angustia que nos provocan los interrogantes, el no saber y, más aún, el saber que no sabemos... Sentimientos que, en estas circunstancias, se vuelven comunes, se globalizan y nos atraviesan como sociedad.

Estamos desprovistos de respuestas, y el problema demanda que seamos creativos, que busquemos nuevas formas de entender y de relacionarnos con el mundo y con la vida que en él habita. Pero, ¿contamos con los suficientes recursos simbólicos para procesar, comprender y enfrentar esta nueva realidad que nos toca vivir?

Lo que hemos transitado hasta aquí como sociedad, esta nueva experiencia de “cuarentena”, nos ha demostrado que, en medio del aislamiento, resurge la necesidad de construir lazos sociales, nos pone en evidencia que el sujeto no es tal sin lo social, ya que, en la vida de todo sujeto la presencia del otro es constitutiva, es constructiva. Pero, en tiempo de aislamiento ¿Cómo se hace lazo? ¿Cómo se construyen lazos? ¿Cómo se sostienen?

Este es uno de los grandes desafíos que se presenta y se hace visible en esta situación actual a todos los profesionales abocados a la salud y la educación, donde se deben reinventar y repensar nuevas prácticas para construir y sostener esos lazos de manera “on line”, y los psicopedagogos no son ajenos a esta situación,

ya que deben seguir acompañando a los sujetos en situación de aprendizaje a través de la virtualidad, sin desconocer el complejo contexto actual de incertidumbre, de cambios, de malestar, de angustia por el futuro incierto, que nos atraviesa a todos y ciertamente nos condiciona.

Hoy más que nunca necesitamos de esos espacios de encuentro, para sostener y sostenernos, para ayudar y orientar, con profesionales que, mediante diferentes dispositivos de intervención acompañen a los sujetos, sin desconocer la singularidad de cada uno.

“¿Cómo transformar nuestro hacer?”

Como mencionamos anteriormente, esta situación actual que nos toca vivir nos atraviesa y nos interpela social e individualmente, y demanda que repensemos y reinventemos los modos de relacionarnos con los demás. Los psicopedagogos no están exentos de esto, sino que, muy por el contrario, se encuentran transformando y reelaborando los modos de intervenir para seguir acompañando y sosteniendo a los sujetos que están en tratamiento psicopedagógico. Como todo fenómeno complejo, la pandemia, al igual que el aprendizaje, demanda un trabajo en equipo, interdisciplinario, para que de manera conjunta se puedan abordar la mayor cantidad de aspectos o dimensiones del mismo, y así poder entre todos complementarnos y contribuir a la construcción de un saber que nos permita enfrentar esta situación tan dramática, y seguir acompañando a los sujetos en situación de aprendizaje (con y aún) en pandemia.

Tal es el ejemplo del equipo interdisciplinario de la FES (DIPES) que, mediados por la virtualidad, se “reúnen” para pensar diferentes intervenciones para continuar el trabajo terapéutico que vienen realizando con sus pacientes pre-pandemia.

Silvia Shlemenson plantea que los terapeutas realizan un proceso reflexivo sobre cómo y por qué intervenir en cada momento atendiendo a *“las particularidades psíquicas y dinámicas de las modalidades de aprendizajes que prevalente en el paciente, el tipo de conflictos históricos y actuales que motivaron sus resoluciones y formas de investimento del conocimiento que actúan restringiendo sus aprendizajes”* (Shlemenson 2016). Nos referiremos aquí al caso de un niño al que llamaremos “B”, con el cual el equipo de profesionales, entre ellos una de las profesoras de este espacio curricular viene trabajando desde hace algunos años, y que ha sido la situación que abordamos desde la práctica clínica. Para dar continuidad al tratamiento se comunican periódicamente con el paciente y su familia mediante mensajes, llamadas y videollamadas, así como también con la docente del grado al que asiste el niño.

El abordaje gira en torno a los ejes niño, familia y docente, y se van pensando y desarrollando diferentes estrategias de intervención con cada uno, desde un posicionamiento clínico que está centrado en aquello que sucede en cada encuentro y con los vínculos transferenciales puestos en juego. Pero, ¿es posible hablar de “sesiones psicopedagógicas” con este niño, en esta modalidad virtual que se está desplegando? Consideramos que sí desde otro

encuadre, y que si bien las sesiones con B son difíciles de desarrollar, debido a que se producen por videollamada y desde el interior de su hogar, con todas las interrupciones y distracciones que ello supone (ruidos, hermano que juega con él, madre que le sugiere respuestas), pone a los profesionales a trabajar en otro escenario, en un punto ingresar en el ámbito familiar, antes presente solo en el discurso de los sujetos y, seguir construyendo y sosteniendo con cada encuentro los lazos con el niño y, a su vez seguir trabajando para que se produzca el despliegue de sus capacidades intelectuales, que pueda vincularse y apropiarse de los objetos de conocimiento, aún cuando mediados por este contexto, el conocimiento se transmite de manera diferente, como lo afirma Mónica Cambursano (2020): *“La transmisión del conocimiento se juega de otra manera, la voz, la calidez, la mirada que hacía hue-lla en el aprendizaje se juega de otra manera,”* como así también los vínculos, que se encuentran temporalmente restringidos.

En relación a la familia, ante la demanda de una madre que dice sentirse desbordada por la responsabilidad que implica en este contexto el cuidado del hogar, de los niños y las tareas escolares con B, se realizan señalamientos en cuanto a la importancia de la organización familiar, de planificar y mantener una rutina donde se distribuyan y organicen los tiempos, momentos y espacios en los que cada uno pueda desarrollar sus actividades. También se les sugiere que realicen alguna salida recreativa con el niño. Consideramos que el señalamiento en cuanto a la organización familiar resulta de vital importancia ya que en estos últimos meses, y, en corto tiempo, las costumbres, rutinas y hábitos de to-

dos nosotros se han modificado de manera significativa, y, si bien cada niño, cada familia lo vive de manera diferente, la posibilidad de establecer cierto orden y organización nos puede ayudar a resguardarnos de la angustia que provoca la desorganización, el caos, el cambio, ya que “el orden contiene”. (González, 2001).

A su vez, el equipo manifiesta la importancia de coincidir con los contenidos y metodologías utilizadas por la docente con los que emplea la familia y atiende la preocupación de los padres ante un “posible retroceso” en los aprendizajes de B, repensando posibles nuevos encuentros e intentando sostener a estos padres que aparecen angustiados ante el temor o la incertidumbre de estar realizando o no las acciones adecuadas para con su hijo. De esta forma los profesionales intervienen planteando consignas pertinentes a las problemáticas específicas.

En cuanto al eje de trabajo con la docente, se mantiene la comunicación con la misma regularmente para dialogar sobre B y los modos de su aprendizaje y saber cómo se están desarrollando las actividades escolares y el vínculo con la familia del niño en este tiempo de cuarentena. La maestra se manifiesta agotada por el exceso de trabajo que le demanda la virtualidad y se trata de apoyarla recordándole que cuenta con los profesionales del equipo para lo que necesite con B.

En relación al trabajo con el niño, se realizan videollamadas entre la psicopedagoga y él en las cuales se conversa sobre asuntos de la vida cotidiana, la familia, la escuela (B le “muestra” a la psicopedagoga que ha aprendido las vocales, repite sílabas que

dicta su mamá, y realiza el conteo de algunos números) y se desarrollan diferentes juegos (con juguetes, juegos de mesa, bloques), que provocan risas en el niño y cierta complicidad entre ambos. Esto último, al igual que el despliegue de la angustia de la figura parental, nos permite evidenciar que, aún mediados por la virtualidad, la transferencia en el trabajo terapéutico sigue operando y sosteniendo los encuentros, posibilitando que se pueda llevar a cabo el tratamiento clínico psicopedagógico.

Esta situación excepcional de aislamiento social, preventivo y obligatorio, nos desafía a transformar y repensar también esta relación transferencial entre terapeuta-paciente, cuya instauración en el marco del tratamiento clínico resulta fundamental, ya que actúa como motor y posibilitador de la “cura”, priorizando, tal como lo plantea Achával, Carolina que se trata de *“el acompañamiento a los sujetos en su diversidad de problemáticas, en nuestro caso nos enredamos en los asuntos del aprender y las exigencias de las escuelas, procurando sostener a los niños/as y a los padres o sus acompañantes en un momento muy particular, en el que todos de a ratos perdemos la brújula, pero apuntamos a preservar la vida y defender los derechos de los más desprotegidos”* (Achával, 2020).

Largo camino por recorrer...

El aprendizaje, el acto de aprender, es inherente a todos los seres humanos y se hace presente en el transcurso de nuestra vida. Se modifican los contextos, los modos, los tiempos, pero el aprender,

al igual que la constitución subjetiva, son procesos que acontecen, ocurren. Y esta nueva experiencia que estamos transitando, en contexto de pandemia y aislamiento social, pone en evidencia la necesidad de crear nuevas prácticas para hacer frente y responder a nuevos interrogantes que posibiliten ir al encuentro de un saber, para recrear distintas formas de aprender y resurge, además, la necesidad de construcción de lazos sociales, lazos que se conviertan en un medio, un camino posible para acompañarnos mutuamente y de esa manera poder soportar la soledad y angustia provocadas en muchos por el aislamiento.

Margaret Med, en su texto sobre el comienzo de la civilización nos habla de la importancia de la presencia y ayuda de un otro en nuestra vida. Las personas, desde que nacemos necesitamos de ese otro para poder sobrevivir y valerlos por nosotros mismos. La realidad social nos golpea a todos y requiere que podamos asumirla como sujetos críticos, partícipes y pensadores de lo que nos sucede.

La pandemia y el malestar que ella provoca son productoras de subjetividad, tal vez podamos percibir lo que nos pasa como una posibilidad de transformación, una oportunidad de aprender nuevos modos de pensar, de sentir, de relacionarnos. Podríamos apostar por una nueva subjetividad que supere las fronteras del individualismo y nos ayude a recuperar el humanismo, la solidaridad, a despertar un sentimiento de preocupación por los demás y a construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva. Como afirma Skliar “no se trata de contenidos sino de continentes, no

es una cuestión de formato sino de urgente presencia. Y no es un problema de estar – ocupados sino de estar – juntos”.

Desde nuestro punto de vista, esta situación de pandemia requiere y posibilita que construyamos nuevos y variados aprendizajes, ya que el aislamiento nos obligó a tener que, por ejemplo, investigar por nuestra cuenta, aprender tareas desde nuestra casa, dar lugar a la lectura, a crear, a imaginar, a motivar la creatividad, a reflexionar. Donde los alumnos de las escuelas, si bien quizás no están abordando todos los contenidos, están transitando otro tipo de experiencias y aprendizajes, como por ejemplo diferentes habilidades, tareas del hogar, a esperar, ser pacientes, revalorizar la escuela, y donde los adultos deberíamos aprender de ellos y de la flexibilidad y tolerancia con la que están transitando esta cuarentena.

Como estudiantes y futuras psicopedagogas, consideramos que esta situación inédita nos proporciona una oportunidad más para posicionarnos en la vida como aprendices, y también nos ha permitido descubrir que aún en los contextos más desfavorables es posible reinventar, recrear los modos de intervenir y sostener el trabajo terapéutico, para posibilitar que el aprendizaje, que se encuentra obturado en el sujeto por diversos motivos, se produzca. Cabe destacar que, en el caso que aquí compartimos, los recursos materiales y tecnológicos han propiciado el despliegue de este nuevo modo virtual de hacer psicopedagogía clínica, lo que no es generalizable a todos los casos, no solo porque no todas las familias cuentan con conectividad, sino porque cada paciente es

singular. Con B de algún modo se viene manteniendo el trabajo iniciado presencialmente en años anteriores.

La realidad de hoy nos desafía a creer que como futuras profesionales podemos, desde una posición ética ayudar al otro, dar lugar al diálogo, ponerle nombre a lo que nos pasa, llevar a cabo acciones que posibiliten el despliegue de angustias y la construcción de lazos sociales. Debemos asumir un compromiso con la sociedad y trabajar de manera conjunta para atender las necesidades de los sujetos en situación de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Achával, Carolina. Psicopedagogía clínica “on line”. Texto presentado a la FAP en el marco del Premio anual 17 de septiembre edición 2020.
- Cambursano, Monica (2020). Charla en Colegio Profesional Psicopedagogos Córdoba - ESCENARIOS PSICOPEDAGÓGICOS EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO. Transmitido el 24/6.
- Cipriano, María. (2007) Cap. 10. Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje. En Schlemenson, S. (comp) Niños que no aprenden. Editorial Paidós.
- Luque Disandro, Cristina y Cambursano, Mónica. (2019). Psicopedagogía clínica: experiencias en escena. Acerca de la regularidad de las experiencias tempranas. Editorial Brujas.
- González, Liliana (2001). Aprender psicopedagogía antes y después del síntoma. De la escuela de reeducación a la psicopedagogía clínica. Ediciones del Boulevard.



“Recrear las Prácticas y Profesiones en la encrucijada del escenario actual” Prácticas Educativas: Experiencias en Tiempos de Pandemia

Buoni Sosa, Maite
Scarlatto, Julieta
Torres, Mónica
Valle Rossi, María Selene

Palabras claves

Prácticas educativas- Desafíos- Aprendizajes - Reflexión

Introducción

No se puede negar que la pandemia irrumpió en el ámbito educativo sin pedir permiso, lo inmediato, lo inesperado, desestabiliza y en ocasiones genera caos. Frente al caos no es fácil planificar estratégicamente y, durante la espera de la calma, para que los docentes pudieran revisar la planificación de la Práctica Docente 4, diseñando los nuevos formatos, ahí estábamos nosotras, las practicantes, con toda nuestra carga de ansiedades.

Suponíamos o ya sabíamos, que nuestro rol, tal como lo concebíamos, se vería interpelado desde el momento que el lugar don-

de realizaríamos nuestras prácticas, la escuela, el aula, en una relación con los estudiantes en la presencialidad, difícilmente se concretaría. Recuperando palabras de Foucault (1967), se daba un pasaje de umbral, el aula hoy se desdibuja, nuestra casa, la casa de los alumnos, sería el “espacio otro”.

Sabemos que lo inesperado desestabiliza, pero obliga a ponerse en alerta, y ahí radicaba nuestro desafío como practicantes en un contexto inesperado, el virtual. Teníamos que encontrar el equilibrio, reponernos al igual que muchos a ese imprevisto, porque quien logra reponerse frente a ese imprevisto, es aquel que en el obstáculo encuentra la oportunidad.

Es por eso que pretendemos a través de esta ponencia contarles cuáles fueron los obstáculos o retos que se fueron presentando en nuestro “nuevo ámbito de prácticas” y como los sorteamos transformándolos en oportunidad.

Desarrollo

No se puede cuantificar esta experiencia sin decir que nos permitió un intercambio que estableció vínculos distintos a los que se dan en la presencialidad. Hubo que considerar un conjunto de procesos, tomar decisiones y ejecutar acciones que permitieran llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y posterior evaluación.

En un primer momento creemos que el miedo y el desconcierto fue el común denominador en todas y todos los estudiantes, pro-

fesores, practicantes, pero también fue el detonante de situaciones, intercambios y aprendizajes que se construyeron en frente de una pantalla, un escenario muy diferente del cual estábamos acostumbrados.

Ya fuera de nuestra zona de confort, nos encontramos con realidades que de no ser por esta situación de aislamiento social no hubiéramos podido experimentar, como la de estar dentro de la vivienda de los estudiantes y ser parte de sus historias personales en alguno de los casos. Ines Dussel afirma al respecto: “el espacio de las prácticas puede observar y aprender de todas estas experiencias que se están desarrollando. Pero eso implica dejar de pensar el campo de la práctica como “ir a un lugar”, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto.”

Pudimos ver como la institución estableció vínculos favorables con los estudiantes y familias para fomentar el sentido de pertenencia convirtiendo a los elementos y agentes disponibles para tal fin, donde el transporte pasó a formar parte activa e importante en la vida en la escuela no solo llevando los módulos alimenticios sino distribuyendo material pedagógico y haciéndose portador también de requerimientos y preguntas por parte de estudiantes y docentes.

Pensar en planificar en este contexto derivó a varias interrogantes, ¿cómo son las clases, estas tienen un inicio, un desarrollo y un final, se envían solamente actividades?, ¿cómo se enseñan

los temas nuevos?. Gvirtz y Palamidessi (1998) definen a la planificación como “una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica.”; ¿cómo lo íbamos a lograr si la realidad que conocíamos ya no estaba, y la nueva realidad es desconocida? Ante esta interrogante, hoy una vez finalizada nuestra práctica, podemos decir que fue difícil, sin embargo logramos superar el desafío con muchas idas y vueltas entre el docente orientador, la docente de práctica y nosotras. Supimos aprovechar la ayuda que nos brindaron, las llamadas y cada mensaje que enviábamos cargados de interrogantes para ellos.

Lo que nos llevó a un nuevo desafío, el cual fue planificar sin haber podido observar previamente al grupo, desconociendo intereses y necesidades lo cual se volvió sumamente dificultoso, y más aún pensar en un grupo tan heterogéneo, la falta de contacto y cotidianidad que se genera en el periodo de observación del grupo nos llevó a cambiar nuestros criterios; como dice Dussel (2020) “...que los criterios vayan algunos pasos más lejos que las preguntas habituales...tendrían que pasar por preguntas genuinas, honestas...”. Todo lo que la docente pudo compartir con nosotros al respecto de los estudiantes, se convirtió en nuestro nuevo periodo de observación, cada pregunta se pensó con el fin de conocer a los estudiantes, su forma de trabajo y de los recursos que tenían disponibles.

Otro desafío de nuestra práctica fue generado por las nuevas necesidades que plantea el distanciamiento social como: la incorporación de las redes sociales a la vida de la escuela, que en nues-

tro caso favorecieron la colaboración entre pares. Los alumnos ya dominaban el manejo de ellas en especial las video llamadas y los mensajes de audio ante la inmediatez de una duda, sobre esto Inés Dussel afirma que “pensar en las ventajas del correo y del WhatsApp o Facebook (o sus sucedáneos en los años que vengán) muestra también que hay que aprender a desarrollar otros modos de hacer escuela con las tecnologías que están disponibles”. Otra variable a tener en cuenta con la cual nos enfrentamos fue la conectividad la cual fue un elemento determinante a la hora de elegir el modo y el medio del envío de las actividades.

Se evaluaron las fortalezas y las debilidades del grupo de estudiantes en cuanto a la accesibilidad. Estas se identificaron durante el período de adaptación a la virtualidad, y se llevaron adelante acciones para garantizar la circulación de materiales en formatos accesibles tales como las actividades con pictogramas, videos y tutoriales muy cortos subtítulos y en lengua de señas, clases en formatos de videos explicativos (que contenían imagen, audio y la imagen del docente), se realizó la interpretación en Lengua de Señas del material, incorporándose al video original. Y, en otros casos se optó por las clases en vivo (zoom u otra herramienta). El desafío lo encontramos al momento de emplear programas de edición que no conocíamos y que tuvimos que aprender a utilizarlos para poder brindarles a los estudiantes la mejor accesibilidad para la comprensión del contenido; todo fue enviado mediante WhatsApp ya que la mayoría de los estudiantes trabajaban con el paquete de datos del teléfono familiar, no contaban con una conexión de WiFi.

Las actividades en conjunto cobraron un significado y un significado en el aquí y ahora en la vida de los estudiantes que fueron parte de nuestra práctica, pues todas ellas fueron pensadas para promover mayores posibilidades de autonomía y participación respetando las singularidades de cada uno de ellos y valorando sus vivencias. Esto permitió que se pudieran articular o revisar en base a acciones comunes y acompañar su implementación. El ir y venir hizo replantearnos los tiempos de espera. Ya no veíamos una respuesta de nuestras actividades en el momento, ahora tuvimos que esperar para ver las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

Un tema que también surge para la reflexión es el que tuvimos que enfrentar en la evaluación, desde Educación 2020 presentan un documento con una serie de recomendaciones para evaluar en tiempos de Covid-19, más allá de calificar, pero no es fácil hacerlo para muchas comunidades educativas y ciertamente lo es más en el contexto de la situación actual.

Es un proceso que generalmente sucede al final de los procesos enseñanza-aprendizaje pero en este momento nos tocó formar parte de algo distinto, diferente en donde se plantean interrogantes (¿cómo realizarla? ¿cómo asegurar la equidad en este proceso?) que fueron resolviéndose sobre la marcha con la entrega de las devoluciones de evidencias de los estudiantes, en donde el proceso que realizaron se ajustaba a la necesidad de tener una visión compartida y justa de cómo progresaba su aprendizaje. La oportunidad que nos brindó la virtualidad de entrar en sus casas

nos ayudó a poder brindarles las herramientas a las cuales tuvieron mayor acceso fácilmente para poder llevar a cabo su proceso de aprendizaje.

Conclusión

Como futuros profesionales que se están formando, esta experiencia nos ha dejado un saber que no tiene precedencia, un saber que nos hizo dar un medio giro en nuestra forma de ver, hacer y vivir nuestra práctica. Este giro, que nadie planeó y nos encontró desprevenidos, nos permitió reorganizarnos y hacer una nueva práctica sin precedentes, basada desde una experiencia extraordinaria.

Anijovich y Capeletti definen la reflexión como un proceso que pone en duda nuestras certezas, que intenta enlazar fenómenos que no tienen relación, o que éstas no son visibles; como un proceso que articula aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce lo diverso y busca formular más preguntas que respuestas. Al reflexionar sobre nuestras prácticas, pudimos ver que la situación de aislamiento derivada de la pandemia nos llevó a volver a moldear, organizar nuestros saberes y buscar nuevas estrategias que generalmente no forman parte activa del hacer en el aula (como las clases por video llamada, el editar videos que presentan los contenidos de la clase), repensar lo que hacemos, mirar nuestra práctica e interpelarnos, preguntarnos.

Nuestro quehacer en terreno, requiere una re-construcción continua que supone la habilitación de procesos reflexivos (otra

pista para repensar el lugar y papel de las prácticas). Significa capitalizar las experiencias para convertirlas en el objeto de esa reflexión, tomándolas como insumo de la propia práctica.

Queremos concluir, reflejando lo que vivimos en esta etapa a través de las palabras de Contreras Domingo, J. (2010):

El saber que necesitamos para vivir y para vivir- nos como docentes es aquel que está unido a nosotros que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos incorporados. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive. Asimismo, considera que la formación del profesorado puede llegar a constituir una experiencia, ya que es algo que lo afecta y transforma (pp. 63).

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH R y CAPELLETTI G. (2018) “La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones.”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, junio 2018, pp. 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
- CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ (2010) “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, agosto, pp. 61-81 Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- DUSSEL, I., (2020) “La formación docente y los desafíos de la pandemia”, Revista científica EFI. DGES, Volumen 6. N° 10.
- EDUCACIÓN 2020, (MAYO 2020) “EDUCAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA Parte 3: Recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19”, Organización de la Sociedad Civil que trabaja para asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para los niños, niñas y jóvenes en Chile. Enlace a página web Educación 2020
- FOUCAULT, M (1967) “Los espacios otros”, conferencia pronunciada en el Centre d’Études architecturales el 14 de marzo de 1967 y publicada en Architecture, Mouvement, Continuité, n° 5, octubre 1984, págs. 46-49. Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno, publicada en revista Astrágalo, n° 7, septiembre de 1997.
- GVIRTZ, S Y PALAMIDESSI, M. “El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza”. Grupo Editor Aique, 1998, Capital Federal.



Pedagogía Social y género: en clave de una educación feminista

**Ferrer Inés Monserrat
Garay Flores María Paula
Macchiavelli Catalina**

Palabras claves

Pedagogía Social – Educación – Género – Feminismo.

Resumen

En la siguiente ponencia nos proponemos abordar las implicancias de la Pedagogía Social en relación a la perspectiva de género, poniendo en tensión los distintos paradigmas acerca de los roles de género y las relaciones asimétricas de poder que se ejercen en relación al mismo, haciendo foco en la práctica educativa en el ámbito formal, con el objetivo de aproximarnos a la construcción de herramientas que posibiliten procesos emancipatorios en clave de una educación social crítica y feminista.

Para esta tarea retomaremos algunos aportes teóricos que nos permitan esclarecer la complejidad del funcionamiento de estas relaciones en el entramado social, y cómo se ven reflejadas en la práctica educativa formal particularmente. Nociones tales como

sistema sexo- género y performatividad de género, nos servirán como puntos de anclaje para problematizar los paradigmas tradicionales que han dominado a lo largo de la historia. A partir de lo cual pondremos en discusión el modo en que la práctica educativa puede asumir la reproducción de los estereotipos hegemónicos al servicio de la perpetuación del orden social establecido, o bien, puede dirigirse hacia la construcción de procesos emancipatorios y liberadores que contribuyan a la formación de relaciones horizontales desde un paradigma humanizador.

La educación, en tanto práctica social, es generadora de múltiples sentidos, y por lo tanto, susceptible de ser resignificada. El ámbito escolar se convierte en un terreno de disputas entre diferentes versiones que moldean nuestra concepción de las sexualidades, los cuerpos, los deseos y las identidades. Se trata de un campo de tensión crítica, un territorio de disputas, de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas y ciertos deseos. De esta manera, la educación, desde una perspectiva de género, es territorio permanente de discusión pedagógica.

En este sentido, el abordaje de una Pedagogía Social Feminista supone la posibilidad de volvernos sujetos y sujetas de nuestra propia marcha, protagonistas en la transformación de nuestra realidad y en la construcción colectiva de mundo más justo y menos desigual. No podemos pensar en una Pedagogía Social que desconozca el género como un vector de la desigualdad. Por

ese motivo, desde esta disciplina apostamos por construir nuevos horizontes de comprensión desde los cuales poder pensarnos y resignificar nuestras prácticas en relación al género.

Implicancias de la Pedagogía Social en relación a la perspectiva de género

A lo largo de nuestra formación académica nos hemos visto interpeladas por la perspectiva de género, a partir de lo cual creemos fundamental desde la Pedagogía Social, problematizar acerca de las relaciones de poder vinculadas al género, desde las cuales comencemos a generar discursos y prácticas que apunten a la deconstrucción y construcción de nuevos horizontes de comprensión que tiendan a la diversidad, multiplicidad y desarrollo de relaciones horizontales.

En el marco de la Cátedra Práctica III de la carrera de Lic. en Pedagogía Social, nos proponemos en el siguiente trabajo recuperar algunas nociones que nos permitan, desde nuestro campo disciplinar, reflexionar y cuestionar acerca de los distintos paradigmas vinculados a los roles de género y el lugar asignado a la mujer en nuestro orden social, particularmente en las instituciones educativas, con el objetivo de aproximarnos a la construcción de herramientas que posibiliten procesos emancipatorios.

El feminismo ha sostenido, en clave de género, una pregunta esencial frente al saber instituido: ¿Quién habla en esa teoría; bajo qué condiciones sociales, económicas y políticas formula ese

discurso; para quién y cómo ese conocimiento circula y es usado en el marco de relaciones asimétricas de poder?

Sistema sexo-género y performatividad de género

Eduardo Mattio expresa que, en 1949, Simone de Beauvoir publicaba *El segundo sexo*, un libro que sería verdaderamente inspirador para la teoría y la praxis feminista de la segunda mitad del siglo pasado. Uno de sus pasajes más memorables señala: “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino” (Beauvoir, 2007: 207). Más allá de lo que Beauvoir haya querido significar con esa afirmación –particularmente, con la distinción entre la hembra biológicamente natural y la mujer culturalmente constituida a partir de aquella–, lo cierto es que muchas autoras feministas encontraron allí una distinción que se volvería fundamental para el feminismo de la segunda ola: la distinción entre sexo y género (Haraway, 1995: 221; Butler, 2001: 142-143). Como señala Judith Butler, ese conocido pasaje permitió suponer al feminismo (1) que el sexo es un atributo biológico, dado, necesario, inmutablemente fáctico –ser macho, ser hembra–; (2) que ser humano equivale a ser sexuado; (3) que el “género”, en cambio, es “la construcción cultural variable del sexo” –ser varón, ser mujer–; y por consiguiente, (4) que la categoría “mujeres”, entonces, “es un logro cultural variable,

un conjunto de significados que se adoptan o utilizan dentro de un campo cultural”. Con lo cual, queda claro que “nadie nace con un género: el género siempre es adquirido” (Butler, 2001: 142-143). En otras palabras, la distinción tradicional que el feminismo defendió entre sexo y género supone concebir que los cuerpos nacen sexuados, es decir, vienen a este mundo como machos o hembras y que sólo por un proceso de socialización, históricamente variable, son constituidos respectivamente como varones y mujeres (Mattio, 2012).

Butler (2007) expresa que los géneros femenino y masculino impuestos por la heteronormatividad informan al sexo y el sujeto “actúa” (performance) de manera de encajar en el modelo de la heterosexualidad obligatoria. “Siendo una situación cultural, el cuerpo natural concebido como sexo natural cae bajo sospechas, y los límites interpretativos de la anatomía diferenciada quedan restringidos al peso de las instituciones culturales”. La autora señala que el género es una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden. La performatividad de género es una práctica social, una reiteración continua y constante en la que la normativa de género se negocia. En la performatividad de género, el sujeto no es dueño de su género, sino que se ve obligado a ‘actuar’ el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye.

Entonces, si la construcción del género tiene que ver con una práctica social que se produce y reproduce a través de las distintas instituciones culturales, se hace evidente cómo entran en juego aquí las prácticas educativas en la perpetuación de las lógicas

heteronormativas. Desde la Pedagogía Social buscamos derribar estos mandatos, a partir de la visualización y problematización de estas lógicas, para la construcción de nuevos horizontes de comprensión.

Una supuesta performatividad alternativa permite la desidentificación con los géneros hegemónicos y la construcción de nuevos discursos que puedan definir nuevas identidades. Por eso es que, bajo esta perspectiva, se procede a construir una nueva subjetividad femenina, a resignificar el sujeto femenino teniendo en cuenta que las mujeres no somos una realidad monolítica, sino que dependemos de las múltiples experiencias y variables que se superponen como la clase, raza, preferencia sexual o estilo de vida. El sujeto no puede ser definido de una vez y para siempre, sino que es múltiple, se transforma y tiene un final abierto.

En este sentido, desde la Pedagogía Social Crítica proponemos superar las barreras de los dos géneros hegemónicos que son funcionales al sistema, y adoptar una identidad cambiante, nómada, que no puede ser encasillada o clasificada en forma permanente. Cada persona puede devenir otro género en tanto rompa con la performatividad de género normativo y se construya a través de una nueva performatividad como un género nuevo. Desde la Pedagogía Social apostamos por adoptar una visión integral del sujeto, en tanto sujeto actuante, pensante, deseante, diverso, reconociendo que hay tantas construcciones identitarias y sexualidades como personas en el mundo. Debemos tener en cuenta las relaciones de poder en las que se encuentra inmerso, así como la

complejidad de los procesos socioculturales, para poder desde allí problematizar y construir nuevas miradas.

Discusiones en torno al género en la práctica educativa formal

Partimos de considerar que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. Nuestra elección de análisis en torno al ámbito escolar formal no es caprichosa, sino que responde al hecho de que, si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran sólo las escuelas, sino también las familias, las normas, las leyes y los modelos comunicacionales dominantes, el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones, que responde al dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular. (Ojeda, 2019)

Siguiendo a Graciela Morgade (2011), la pedagogía es la teoría de la educación, y dado que la educación es una práctica social compleja, la pedagogía teoriza acerca de cuestiones variadas, tales como: la direccionalidad y los límites de la acción educativa; las dimensiones macro y micropolíticas, societales y culturales implicadas; las concepciones epistemológicas respecto del saber, del enseñar y del aprender; etc. En este sentido, las diferentes tradiciones de la pedagogía implicaron siempre una concepción de sujeto, que desarrollaremos a continuación.

La pedagogía moderna produjo un ideal corporal dominante

sobre el cual se fundaron doctrinas pedagógicas. Cuerpos blancos, dimórficos, heterosexuales, simétricos, saludables y productivos, obedientes en sus gestos y miradas, pulcros y aseados en sus vestimentas, racionales y geométricos en su silueta, jerárquicos en función al deseo, clase social, color de piel, religión, etc. La construcción de este cuerpo ideal se asentó en la lógica de la mismidad, produciendo, a su vez, otredades que la afirmaran ya sea como normal, verdadero o deseable, o excluyendo y omitiendo otras formas posibles de pensar, conceptualizar y, sobre todo, de experimentar la corporalidad, incluyendo su dimensión sexual e identitaria. (Ojeda, 2019).

Así, la escuela moderna, en su formato pedagógico con sus discursos disciplinares, se ha erigido sobre una matriz de pensamiento heterosexual y sexista, resultando ser uno de los mecanismos sociales más importantes y potentes que regularía la distribución de rasgos y características diferenciales y desiguales a varones y a mujeres, conformando un “orden corporal escolar” generizado y heterosexualizado, a partir de la delimitación de ciertas reglas, prácticas y saberes (Scharagrodsky, 2007). El modelo biologicista moderno, que tuvo vigencia durante gran parte del siglo XX, centró la enseñanza de la sexualidad a sus aspectos anatomofisiológicos. Desde este planteamiento, queda cristalizada una forma específica sobre la sexualidad: heterosexual, coito-centrada y con fines reproductivos; una sexualidad encerrada en la pareja y el vínculo matrimonial, o bien, la estigmatización y discriminación de grupos de sexualidades otras, diversas, que no encajan en el modelo heteronormativo.

La pedagogía crítica, por su parte, comienza paulatinamente a tener en cuenta el género como un vector de la desigualdad, por un lado, en la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro, en la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum (Ojeda, 2019). Cuestiona las relaciones de poder en torno al género y propone una educación que reconoce el carácter integral de los cuerpos que se encuentran en el ámbito escolar. Una educación que reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante.

Seguir una Pedagogía Social Crítica en diálogo con las pedagogías feministas, son puntos de partida epistemológicos, políticos y pedagógicos, que reconocen la importancia del lenguaje, los discursos y las relaciones de poder a la hora de conceptualizar, significar y producir efectos en los cuerpos, sexualidades, deseos, sensibilidades y placeres.

Hacia la construcción de una Pedagogía Social Feminista

El abordaje de una Pedagogía Social en clave feminista, supone una manera de pensar una pedagogía de las oprimidas, oprimidos, de las/los siempre ofendidas/os de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta; que en palabras de Claudia Korol (2007), nos permita volvernos sujetos y sujetas de nuestra propia marcha. Se trata de una pedagogía que actúa no como un límite, sino como una

apertura, como una manera de nombrar una posición en la batalla cultural que cuestiona al conjunto de relaciones de poder. Toma del feminismo varios ejes para pensar nuestras perspectivas políticas: la crítica a la dominación capitalista y patriarcal, el cuestionamiento a la cultura androcéntrica, la deconstrucción de las categorías duales y binarias, la búsqueda de horizontalidad y autonomía, y la valoración del diálogo en la práctica política. Una pedagogía que tiende a desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario; recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, apostando por la posibilidad de rehacer los caminos y criticando una y otra vez las certezas del punto de partida.

Nos referimos a una pedagogía que reivindica el valor de la memoria histórica en la construcción de sujetos colectivos, en la medida en que la memoria recrea desde el presente las identidades desgarradas por la cultura hegemónica del capitalismo. Es una pedagogía feminista que tiene una de sus claves en el encuentro de la memoria no sólo de las opresiones, sino también de las resistencias. Así, se recrean las identidades colectivas como puentes y espacios para la construcción de nuestras subjetividades, haciéndolas desafiantes del orden individualista organizado desde la dominación.

La “práctica de la libertad” es, sobretodo, la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la

invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra y la represión de nuestros actos subversivos.

Reflexiones finales

La educación, en tanto práctica social, es generadora de múltiples sentidos. Se trata de un campo de tensión crítica, un territorio de disputas, de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas y ciertos deseos. Por tanto, el ámbito escolar se convierte en un terreno de disputas entre diferentes versiones que moldean nuestra concepción de las sexualidades, los cuerpos, los deseos y las identidades. De esta manera, la educación formal, desde una perspectiva de género, es territorio permanente de discusión pedagógica.

La frase “lo personal es político” apela a las dimensiones pedagógicas y culturales de las revoluciones. Modificar las situaciones de opresión de las mujeres y disidencias, no se relaciona solamente con la posibilidad de generar vínculos más placenteros, sino también con la oportunidad de crear movimientos en los que se anticipe la experiencia de otros modos de relacionarnos y organizarnos, a partir de una profunda transformación de la cultura violenta del poder, así como de las instituciones que reproducen estas lógicas hegemónicas, dentro de las cuales se encuentran las escuelas.

Desde la Pedagogía Social adoptamos una visión de sujeto integral, reconociendo su construcción sexual e identitaria, diversa y múltiple. Visualizamos las relaciones asimétricas que tradicionalmente se han establecido entre hombres y mujeres, tomándolas como puntos de anclaje para deconstruir las prácticas educativas dominantes y excluyentes. A partir de lo cual, poder construir relaciones educativas horizontales, emancipadoras, donde el eje central sea el reconocimiento del sujeto en todas sus dimensiones, y que, sin la perspectiva de género y las pedagogías feministas, no son posibles de comprender de manera integral. Aquí es donde podemos articular la relación entre Pedagogía Social y feminismo, dado que no podemos pensar en una Pedagogía Social que desconozca el género como un vector de la desigualdad. Por ese motivo, desde esta disciplina apostamos por construir nuevos horizontes de comprensión desde los cuales poder pensarnos y resignificar nuestras prácticas en relación al género.

Desde este lugar, el desafío consiste en abrir nuestros espacios al encuentro, al sostén, al diálogo, recreando una pedagogía del abrazo, de la ternura. Se trata de feminismos populares y compañeros, que hacen de la esperanza no una ilusión mágica, sino una acción colectiva tendiente a revolucionar las subjetividades aplastadas por las derrotas del capitalismo patriarcal. Feminismos que se atreven a hacer de las muchas maneras de amar y ser amadas, lugares políticos, corporalidades disidentes, rebeldes, celebrantes, que no disocian el deseo y la felicidad de la lucha cotidiana por cambiar el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Flores, V. (2015) ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Buenos Aires, Argentina.
- Korol, C. (2007) Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Mattio E. (2012) ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En: Morán Faúndes, J. M; Sgró Ruata, M. C. y Vaggiones J. M. (edits.) Sexualidades, desigualdades y derechos. Ciencia, Derecho y Sociedad. UNC.
- Morgade, G. (2011) Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2014) Cuerpo, educación y liderazgo político: una mirada desde el género y los estudios feministas. Buenos Aires: Flacso.
- Ojeda C., Scharagrodsky P., y Zemaitis S. (2019) Apuntes para una educación escolar de la sexualidad: una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- Zadu I. (2009) Crítica a la deconstrucción reaccionaria del movimiento de mujeres: Sexo/Género y la confusión del Género. Periódico Socialismo o Barbarie ed. 23/24, Buenos Aires, Argentina.



Nuevas formas de “hacer escuela” Prácticas escolares desde la virtualidad

Agüero Rivadero Valeria

Nasif Rocio

Vargas Rocio

Zamudio Sabrina

Palabras claves

Escuela - Familia - Vínculos - Virtualidad

Resumen

En el presente escrito se realiza un análisis en torno a la educación en tiempos de pandemia, este año lectivo ha atravesado cambios con respecto a los modos de “hacer escuela”, lo que repercute no solo en la escuela sino también en los niños y en sus familias. Es por ello que el foco de análisis se centrará en los vínculos que se construyen entre la escuela y la familia, otorgándole hoy a la familia el rol de medidores en el proceso de aprendizaje, y posicionándose como el “puente” en la relación docente-alumno.

Introducción

A partir de la propuesta de la cátedra de Práctica IV: EJE: Intervenciones Psicopedagógicas, perteneciente al cuarto año de la carrera Lic. en Psicopedagogía, se elaboró una ponencia destinada a estudiantes y profesores de la Facultad de Educación y Salud de todas las carreras, miembros de instituciones co-formadoras, egresados y comunidad en general de la Facultad de educación y salud: “Dr. Domingo Cabred”, para ser presentada en la jornada de intercambios de prácticas N°6 de dicha facultad.

En el presente escrito realizamos una reflexión referente a la educación en confinamiento y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia, dirigiendo nuestro análisis hacia el vínculo Familia-Escuela, el cual ha tomado gran relevancia en los tiempos actuales. Para ello tomamos como referencia los aportes teóricos y conferencias, trabajados a lo largo del año, en relación con los discursos desplegados por docentes y directivos de una escuela pública de nivel primario, de la zona sur de la ciudad de Córdoba, recuperados a partir de registros de entrevistas llevadas a cabo de manera virtual.

Siendo la escuela, un espacio de subjetivación, como la describe Elisa Emma Azar (pp. 142), en tanto constituye un lugar en el que se ofrece un tejido social donde los niños puedan construir sus enlaces con la cultura; es un espacio y tiempo donde devenir sujetos de educación, sujetos humanos dispuestos a ocupar un lugar ofrecido para la humanización, nos surge la pregunta: ¿Cómo se constituyen los vínculos en la escuela en tiempos de pandemia

y virtualidad, teniendo en cuenta que las trayectorias personales, realidades sociales, culturales e históricas son diferentes en cada sujeto?

Desarrollo de la experiencia

Durante el ciclo lectivo 2020 hemos atravesado por una situación de emergencia sanitaria debido al surgimiento de un nuevo virus (COVID-19) que trajo como consecuencia una serie de transformaciones en los modos de relación e interacción social, tanto la familia como la escuela requieren adaptación y flexibilidad al cambio. Uno de los cambios más evidentes, reflejo de esta situación, se produjo en el espacio físico de las instituciones educativas, que debió trasladarse a los hogares, poniendo de manifiesto diversas problemáticas, como las desigualdades socioeconómicas, y de conectividad siendo que la escuela surgió funcionando en modalidad virtual.

El hecho de que no todos tengan acceso a los mismos recursos tecnológicos y de conectividad, dificulta sostener el aula en un espacio de virtualidad, por ello puede pensarse en términos de desigualdad social. A raíz de ello, y teniendo presente que el aula es un espacio constituido por sujetos de edades cronológicas similares donde cada sujeto es particular, nos resulta interesante recuperar el concepto de “flexibilidad” aportado por Rebeca Anijovich, ya que pensar en estos términos implicaría dejar de entender al aula como un todo homogéneo, y pensar en una escuela para diferentes, poniendo énfasis en la coexistencia de diversos

modos de pensamiento, estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, así como realidades sociales y bagaje histórico.

Entender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque de trabajo en aulas heterogéneas permite reconocer diversos modos de aprender, intereses, fortalezas y/o debilidades, etc. Este hecho lo vemos reflejado en los registros de entrevistas provenientes de una escuela de la zona sur de la ciudad con la que se trabajó, la comunidad de la misma manifestó la implementación de diversas estrategias para que los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan lograrse, teniendo presente diversas problemáticas para el acceso a la educación; los objetivos de los métodos empleados por los docentes tuvieron la intención de facilitar la trayectoria escolar considerando para tal fin las situaciones particulares de cada familia.

La nueva forma de “hacer escuela” ha afectado también en el estado de ánimo y emocional, tanto individual como colectivo; al respecto los miembros de la comunidad escolar, alumnos, docentes, directivos y padres han expresado sentir un abanico de emociones y sentimientos, también pudieron notar en las familias preocupación y malestar por la situación escolar de sus hijos, pero el malestar no solo era de los padres sino que los niños también se sintieron ansiosos y agotados.

Estos comentarios se desplegaron reiteradamente, por ello, pasar la escuela al espacio doméstico implicó un esfuerzo tanto de la familia como de la escuela, un trabajo de vínculos entre cuerpo, tecnologías y pedagogía, intentando dar lugar a las aventuras

intelectuales, al encuentro, una relación de apoyo para afrontar lo mejor posible el momento actual.

Los miembros que conforman la escuela de nuestro análisis, encuentran que esta pandemia ha permitido fortalecer el vínculo entre las familias y la institución, evidencian por parte de las familias el esfuerzo y trabajo conjunto a través de plataformas virtuales como whatsapp y facebook, estos medios han servido para generar mayor interacción y modificar la relación entre ambas, permitiendo que la distancia que había con las familias se “achique”. Si bien antes exista un contacto, surgió ahora la posibilidad de conocer las problemáticas que afectan a cada grupo familiar en particular debido a que los papás presentan preocupación por salvar las dudas de los chicos, y tienen un rol fundamental en la resolución de tareas, siendo llevadas a cabo conjuntamente por las familias con el niño. Ellos cumplen hoy el papel de mediadores en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que posibilitan la relación entre docentes y alumnos; la directora de la institución manifestó la buena disposición a las propuestas escolares por parte de las familias, aunque en algunos casos la trayectoria escolar de los padres no haya sido culminada.

Si bien los responsables de los niños muestran compromiso a la hora de ayudarlos con la resolución de actividades escolares, es evidente que no pueden cumplir el rol que los docentes desempeñan en la escuela, ni tampoco reemplazar la función y aprendizajes que se dan en estas instituciones, espacio donde se formalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se transmiten

a las nuevas generaciones los conocimientos culturales válidos para la sociedad y en donde el sujeto se hace social constituyéndose en su diferencia con otros.

El desempeño docente y el esfuerzo que realizan para sostener “algo” de la escuela es para destacar, ya que han empleado diversas metodologías para el trabajo de los estudiantes y para que el aprendizaje sea posible, siempre teniendo en cuenta situaciones particulares como los recursos tecnológicos disponibles de cada familia, y de acuerdo a ello facilitando el tiempo de entrega de actividades, etc.

Si bien el uso de herramientas digitales es necesario para que el aprendizaje en estos contextos tenga lugar, no tiene la misma posibilidad ni el clima producido en la escuela, este entorno sirve para el encuentro pero es el docente quien tiene y debe motivar e invitar a sus estudiantes para que los saberes sean posibles; al respecto consideramos los aportes de Baquero, quien emplea el concepto de ‘educabilidad’, el mismo considera importante tener en cuenta las singularidades de los sujetos y situaciones educativas específicas, así las propuestas pedagógicas podrán ser modificadas conforme se van evaluando las propuestas en torno a lo que se va aprendiendo y al espacio escolar, hoy trasladado al espacio familiar.

Por último, a la hora de pensar cómo evaluar lo diverso, la propuesta es a través de la “evaluación formativa y retroalimentación”, considerando por un lado, el trabajo de los estudiantes para evidenciar su aprendizaje, la construcción de su capacidad

de analizar, reflexionar, autorregularse; y por el otro, que los docentes deben recolectar estas evidencias que responden con los objetivos planteados y así valorar los avances y logros ofreciendo preguntas, sugerencias y contribuyendo a la autonomía de cada estudiante. El planteo que hacen directivos y docentes en las entrevistas es el de acompañar a los estudiantes en esto de a “evaluación formativa”, desde la confianza sobre sus posibilidades, este proceso favoreció el acercar la familia a la escuela desde un vínculo de confianza y apoyo mutuo.

A modo de cierre retomamos una frase que Larrosa recupera de Freire en el conversatorio ‘El oficio docente y la escuela por venir. Conversaciones desde el escenario actual’, “Si algo queda de estas páginas, por lo menos esperamos que permanezca”, creemos que lo que debe conservarse y permanecer de esta situación es el modo en que docentes y familias, con sus múltiples particularidades están trabajando conjuntamente y realizando esfuerzos para que el saber tenga lugar, construyendo redes para que los alumnos, quienes son los protagonistas sigan aprendiendo. No debe perderse ese especial vínculo, resultado del confinamiento, el cual provocó que en la distancia haya cercanía, posibilitando a los docentes el “hacer escuela”, permitiendo que los niños conozcan el mundo y no pierdan la transmisión de cultura y conocimiento, objetivo principal de la escuela.

Como estudiantes de 4° año de esta carrera, sentimos que muchas de las experiencias que se narraban en las entrevistas, nos representan. Cursar en el ciclo lectivo 2020, implicó todo un

desafío; adaptarse a nuevas rutinas, al cursado virtual, para el cual nadie estaba preparado y donde cada integrante del grupo, como también compañeras de la práctica, atravesamos diferentes dificultades, ya sea por trabajo, falta de conectividad o recursos tecnológicos, ocupaciones en los hogares, etc. Por esto es importante destacar el compromiso y la empatía de las docentes, quienes modificaron rutinas en su enseñanza, buscaron adecuar la propuesta de práctica, los modos de organización y se mostraron a disposición para resolver dudas y acompañarnos facilitando nuestro cursado y nuestra experiencia como estudiantes; proponiendo, en la medida de nuestras posibilidades, espacios de trabajo compartido para recrear nuevas oportunidades en estos tiempos distintos, que implicó aciertos, errores, pero sobretodo un gran esfuerzo para que el oficio de enseñar y aprender siga estando presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Capítulo 1. Aulas heterogéneas y equidad. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R. (2020) Conferencia. “¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? Evaluar procesos y retroalimentar sin presencialidad”. Instituto del Rosario. Profesorado Gabriela Mistral.
- Azar, E. (2016) *Entendimiento y Aprendizaje escolar. Relaciones entre la historia de intercambios comunicativos y la disponibilidad para el aprendizaje de contenidos escolares*. Capítulo 4. Las relaciones vinculares. Educc.
- Baquero, R. (2007) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas de psicología educacional*. Capítulo V. Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. Buenos Aires. Noveduc.
- Bixio, C. (2000) *Enseñar a aprender*. Capítulo 2 Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Rosario. Santa Fe. Homo Sapiens.
- Masschelein, J. Larrosa, J. Dussel, I. (2020) Conversatorio: “*El oficio docente y la escuela por venir. Conversaciones desde el escenario actual*”. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.



Modalidad de Educación Especial en Adultos Mayores bajo el contexto de pandemia: proceso de educación virtual en personas con discapacidad visual

Alegre Erica
Gomez Cecilia
Ríos María Soledad
Zárate Victoria

Palabras claves

Prácticas pedagógicas - Educación Especial- Adultos Mayores- Discapacidad visual- Modalidad Virtualidad- Pandemia- Distanciamiento.

Resumen

El presente trabajo surge a partir del recorrido realizado desde la cátedra Práctica Docente 3: Prácticas y residencia en el Centro de Recursos Educativos Julián Baquero (JB), el cual fue llevado a cabo desde la modalidad virtual debido a la aparición a nivel mundial de la enfermedad Covid-19. Por consiguiente, se dispuso el “Aislamiento, Preventivo, Social y Obligatorio” (Decreto N°297/20).

Es por ello que el propósito de este trabajo es analizar y dar cuenta del desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje desde la virtualidad, atendiendo a las diversas estrategias, recursos y ajustes realizados a lo largo de este recorrido, teniendo en cuenta que se trabaja con adultos mayores quienes no suelen estar familiarizados con las nuevas tecnologías o es posible que no tengan acceso a las mismas.

A partir de la información obtenida durante el recorrido realizado en el Centro de Recursos Educativos JB se menciona que la plataforma utilizada con mayor frecuencia fue WhatsApp para la continuidad de las clases. Esta, además de ser un medio de comunicación, fue un medio para generar un vínculo con el estudiante y también positivamente con las familias, ya que ante la necesidad de contar con otra persona que asista al adulto mayor a utilizar los nuevos recursos tecnológicos, se pudo visualizar una participación activa y colaborativa por parte de los mismos, generando un progreso significativo por parte del estudiante.

Por otro lado, cabe mencionar la importancia que adquiere el Taller de TIC -Tecnologías de Información y Comunicación- (perteneciente al Centro JB) a esta situación de adversidad, donde la virtualidad se vuelve parte del día a día tanto en lo escolar, laboral, social, cultural etc., y es por ello que muchos adultos comienzan su recorrido en dicha área.

Introducción

El 11 de marzo de 2020, en Ginebra, la Organización Mundial de la Salud caracterizó a la enfermedad COVID-19 como pande-

mia. Este evento trajo como consecuencia el dictado del decreto N°297/20, por el cual se dispuso el “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) en todo el territorio argentino a partir del día 19 de marzo del corriente año.

Esta pandemia y el ASPO generaron un enorme impacto en el desarrollo de las actividades institucionales públicas, privadas y académicas-profesionales de los diversos ámbitos educativos.

Esos cambios se ven reflejados en los formatos que llevaron a cabo estas instituciones para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes, las cuales debieron ser abordadas desde la virtualidad.

Cabe destacar, que las clases bajo el formato virtual están siendo desarrolladas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país, desde esa fecha hasta la actualidad. Es por eso que la unidad curricular: Práctica Docente 3 de la carrera del Profesorado Universitario de Educación Especial también se vio atravesada por dicho formato, lo cual se convirtió en un enorme desafío para nuestro rol como estudiantes practicantes.

Por lo cual, elegimos para esta ponencia hacer visible las herramientas que se utilizaron para el desarrollo de las clases e intervenciones, como así también las estrategias que se utilizaron y cómo se materializaron desde la virtualidad.

Otro punto importante que se desarrollará es la articulación de las áreas en las que intervenimos y la construcción de la transversalidad del área TIC con las demás.

Proceso de educación virtual: “Volver a comenzar”

La situación educativa actual se encuentra atravesada por el aislamiento social, preventivo y obligatorio lo que produjo el traslado de las aulas a los hogares de las personas implicadas en el sistema educativo de una manera diferente a la que se conoce y en una época desbordada de incertidumbres en donde el trabajo de enseñar pone un esfuerzo tanto intelectual como emocional por quienes están comprometidos con la tarea de enseñar. Además teniendo en cuenta la existencia de una desigualdad social, podríamos pensar que la modalidad virtual es un recurso accesible solo para una minoría por lo que, tal y como lo explica el investigador del CONICET Nicolás Welschinger, “la crisis del coronavirus no hace más que acentuarlo al punto de la obiedad” y esto es un gran desafío para los docentes ya que deben adaptarse a la modalidad de trabajo y a los medios con los que cuenta cada estudiante.

De este modo el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la virtualidad con los estudiantes del Julian Bauqero, dió apertura a nuevas estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde en cada planificación se debieron tomar no sólo los contenidos pedagógicos y curriculares sino que también la cotidianeidad de los involucrados, ya que como se menciona anteriormente el aula se trasladó a sus hogares.

Retomando los aportes de Nicolás Welschinger, es probable que esta situación de virtualización potencie las desigualdades ya existentes y por lo tanto es indispensable la creatividad del docente quien deberá hacer frente a esta emergencia y deberá

generar propuestas de trabajo integrales. Estas se pudieron ver reflejadas en el área de Apoyos específicos¹ (rehabilitación visual) en donde para el desarrollo de las actividades se tuvo en cuenta el desenvolvimiento de los estudiantes en sus casas. Es decir que se tomaron en cuenta aspectos cotidianos para la obtención de datos necesarios en cuanto a los alcances visuales que tienen los estudiantes para el desarrollo de las actividades. Así mismo, las demás áreas como artes visuales y TICs también debieron considerar estos aspectos, en donde el rol del área de TICs cumplió un papel fundamental convirtiéndose en un factor importante para el desarrollo pleno de las clases como así también para la accesibilidad cognitiva² de los estudiantes con discapacidad.

Accesibilidad y Virtualidad

La modalidad virtual nos lleva al gran desafío de generar un vínculo favorable y de confianza con los estudiantes, lo cual es un

1. Se refieren a las herramientas que hacen posible la inclusión, por ejemplo, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, la máquina braille, las tecnologías asistidas, entre otros. De todos modos, un recurso por sí solo no constituye un apoyo, solo pasa a serlo cuando éste es activado por un agente (persona o grupo) con intencionalidad o propósito educativo. (Fascículo 13, 2014, p.9)

2. Se hace referencia a Accesibilidad cognitiva, a partir de lo mencionado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Art. 9:

f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información;

g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, p.11)

pilar fundamental para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza/ aprendizaje. De esta manera, se tuvo que orientar un nuevo modo de comunicación, mediante el uso y aprendizaje de las nuevas tecnologías, las cuales facilitaron el contacto del estudiante, la familia y los docentes. Como bien mencionamos, este nuevo canal se convirtió en el medio principal para estar en contacto con los estudiantes y dar continuidad al dictado de las clases del ciclo lectivo correspondiente.

La plataforma utilizada con mayor frecuencia y a la que se le dio uso fue Whatapp. Esta aplicación, de fácil acceso y de público conocimiento, permitió el intercambio de videollamadas, audios e imágenes con las actividades realizadas por los estudiantes.

Además, esta plataforma permite el intercambio inmediato entre docente y estudiante y también cuenta con herramientas de accesibilidad para la población de estudiantes que comprende la institución. Es decir que, dadas las características visuales, esta aplicación permite que se pueda usar con el “tema oscuro”, el cual brinda la posibilidad de tener un fondo oscuro (negro) en las pantallas de los dispositivos y sus letras en color blanco. Y también permite regular el tamaño de la fuente (letras) como así también el envío de material grabado, tanto en audios como audiovisuales. Estos aspectos son fundamentales y se deben tener en cuenta para la planificación de actividades para las personas con discapacidad visual.

Según el Artículo 9 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, cuando se habla de Accesibilidad nos estamos refiriendo a lo siguiente:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso... (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006, p.10)

Por otro lado, en el caso de estudiantes que no contaran con dispositivos como celular, tablet y/o computadoras se utilizó el recurso tecnológico de teléfono de línea pero teniendo como alternativa el Whatsapp de algún familiar en caso de que sea necesario otorgarle a los estudiantes videos ilustrativos o audios. Esta situación da cuenta de los enormes desafíos que debieron surfear los docente para el dictado de clases y también para la continuidad de las mismas, y de esta manera evitar la deserción escolar. Así mismo, cabe destacar la creatividad que pusieron en práctica nuestros docentes, porque tal como menciona el pedagogo Tonucci (2020), en una entrevista realizada en el medio *Educación 3.0*, “la situación excepcional permite y favorece la experimentación y valoración de los resultados”.

Otro ejemplo de esos desafíos de la labor docente se pudo observar en el área de arte que, sumado al recurso del whatsapp como medio de comunicación, la docente utilizó el mail como recurso tecnológico para el envío del material bibliográfico, tareas y recepción de trabajos. Esa herramienta es utilizada y adaptada por cada estudiante según sus necesidades, ya sea con lectores de pantalla o modificando el tamaño de la letra (aumento) para su lectura.

El rol de la familia del Adulto mayor con discapacidad Visual

Llegar a los diferentes hogares de los estudiantes se hizo posible gracias a las nuevas tecnologías y también al apoyo y acompañamiento de la familia, convirtiéndose esta en un pilar fundamental al momento de ejecutar las actividades con el estudiante con discapacidad visual y quienes también mostraron motivación y apertura para aprender junto a ellos. La Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional de la Provincia de Córdoba en el año 2013 crea el Programa “Escuelas, Familias y Comunidad” en donde explicita que la familia y la escuela son instituciones sociales con una larga historia de encuentros y desencuentros. También destacan que las experiencias escolares significativas son creadas para profundizar la relación con las familias, convocándolas a participar de forma activa de manera corresponsable, transformando las relaciones sociales en las que se desarrollan los procesos formativos de los estudian-

tes. “Por esto es importante profundizar las acciones para promover múltiples relaciones entre escuela y familias, que favorezcan procesos de mutua legitimación y encuentro”. (Escuelas, Familias, Comunidad; Año 2013)

A partir de la experiencia que atravesamos podemos dar cuenta de que la familia cumple un rol fundamental en la trayectoria educativa de los estudiantes, tanto para la comunicación como para mediar el vínculo entre docente/estudiante y que de esta manera se refuerza su rol dentro del trabajo en equipo colaborativo para el desempeño del estudiante.

También podemos decir que gracias al vínculo pedagógico que se logró y se sostiene entre la institución educativa y las familias, estos estudiantes que abarcan la población de adultos mayores, tuvieron grandes progresos y aprendizajes significativos desde sus hogares priorizando y cuidando su salud ya que, por el rango etario, forman parte del grupo de personas en riesgo y así cuando se retomen las clases en la presencialidad se encuentren todos en los distintos espacios de la institución.

Teniendo en cuenta los aportes de la Propuesta Curricular del Ciclo Básico del Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos (2011), desde el contexto educativo, esta población a la cual hacemos referencia, se trata de sujetos que no sólo varían aspectos en cuanto a la edad, sino también aspectos tales como trayectorias sociales, educativas y políticas, situaciones específicas por las que atraviesan, etc. A pesar que la educación formal toma la adultez pedagógica desde la carencia y no desde las habilidades y capa-

ciudades de dicha población, creemos en la necesidad de abordar cada una de las planificaciones teniendo en cuenta la historia de cada sujeto y dentro de esa historia queda plenamente involucrado el rol de la familia.

La importancia del taller de TICs en la actualidad

En primer lugar, queremos destacar que las TIC hacen referencia al dominio de herramientas digitales, medios audiovisuales, internet, multimedia, interactividad, comunicación, redes sociales, entre otros. Actualmente atraviesan todos los ámbitos sociales (escolar, laboral, cultural, etc). Es por eso que es fundamental que una persona con discapacidad y su entorno deben conocerlas para eliminar barreras; favoreciendo la comunicación, la información, la inclusión laboral, formación académica, esparcimiento y ocio, para potenciar su independencia y autonomía

Este taller que conforma una de las áreas que ofrece el JB se convirtió en una necesidad para comunicarse o dar las clases bajo el contexto de ASPO y de esta manera podemos decir que es el andamiaje principal para el funcionamiento de la modalidad virtual.

En el espacio donde se trabaja el uso de recursos es una de las áreas que se desarrolla en el Centro de Recursos; ciclos lectivos anteriores los estudiantes podían elegir cursarla o no, pero cuando decretan el ASPO la institución los invita a participar del área, siempre y cuando ellos tengan los medios tecnológicos (dispositi-

vos), disponibilidad horaria y contención de las familias, a fin de fortalecer los lazos de comunicación.

Según aportes obtenidos por parte del instituto JB, los objetivos generales del taller son:

- Acercar las nuevas tecnologías a las personas que asisten a la institución y que puedan involucrarse e integrarse en la sociedad.
- Acceder a tecnologías para lectura y escritura de textos, por ejemplo: uso de talkback en el celular, etc.

Este taller trabaja constantemente las capacidades fundamentales:

- Oralidad, lectura y escritura
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas
- Pensamiento crítico y creativo

Cabe destacar que los docentes lograron reinventarse en el oficio de enseñar para dar continuidad al proceso de enseñanza/aprendizaje de sus estudiantes, flexibilizando el uso de diferentes recursos virtuales según la disponibilidad de cada uno (videollamadas y llamadas por whatsapp, audios, llamadas en línea, etc). De esta manera, hoy las Tics cumplen un papel importante y esencial en la educabilidad de los estudiantes.

Muchas veces los adultos mayores no son usuarios frecuentes de ellas, pero ante esta situación se observó la necesidad por hacer uso de las mismas para poder comunicarse con sus familias, despertando el interés y la motivación en los estudiantes.

Conclusión

Cuando comenzó la construcción de este trabajo consideramos los objetivos presentes en la Jornada de Intercambio de Prácticas, en el escenario actual, lo cual nos lleva a promover las fortalezas que adquirimos en este nuevo formato de Prácticas Docentes desde la virtualidad.

Así mismo, nos preguntamos lo siguiente “*¿es posible llevar a cabo el formato de clases virtuales con adultos mayores?*” y de este modo fuimos construyendo y articulando cada una de nuestras experiencias.

Es necesario destacar que cada una realizó sus prácticas en diferentes áreas del JB, es por eso que nos encontramos en la necesidad de poder hacer significativa esta experiencia y convertirla en un aporte bibliográfico para luego compartirla con otros estudiantes. También consideramos que de esta manera se puede profesionalizar la práctica que realizamos bajo este contexto de virtualidad.

Formular este documento de difusión académica nos permite generar espacios de intercambio con estudiantes y cuerpo docente de la Facultad de Educación y Salud, ya sea en la Jornada de Prácticas u otros espacios que así lo requiera.

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio tomó por sorpresa a todo el sistema educativo que como se mencionó al principio tuvo que reorganizarse y “volver a comenzar” tarea difícil pero no

imposible, consideramos que hasta el momento a pesar de algunas adversidades se llegaron a grandes logros y se puede trabajar de manera conjunta para lograr una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, E. (2020). *Informe de reflexión individual sobre el recorrido de prácticas en el Centro de Recursos Educativos para personas con discapacidad Julián Baquero*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1H941BCrOdmh0KIvHMneGV1C5TbxcQn4I/view?usp=sharing>
- Centro de Recursos Educativos Julián Baquero.(2019). Taller de Tics. Disponible en: <https://paulacv05.wixsite.com/misitiojulianbaquero/taller-de-tic-s>
- Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006). Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Decreto N° 792/2020, *Boletín Oficial de la República Argentina*. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/235931/20201012>
- Fascículo N° 13 – Construyendo miradas sobre la educación (2014). Obtenido de: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_13_especial2.pdf
- Gomez, C. (2020). *Informe de reflexión individual sobre el recorrido de prácticas en el Centro de Recursos Educativos para personas con discapacidad Julián Baquero*. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1F7XJRbDTG7VJlBwX7dAZHijNX0Bo_RGW/view?usp=sharing
- Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos. (2011). Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_CB-NivSec.pdf
- Ríos, S. (2020). Informe de reflexión individual sobre el recorrido de prácticas en el Centro de Recursos Educativos para personas con discapacidad Julián Baquero. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1_5_0Vgz1KilmLVoYmfrxCEH1eZYGQ0PYt-CIRkrLzI/edit
- SPIYCE- Escuelas, Familias y Comunidad (2013). Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/EFC/EscFamCom.php#gsc.tab=0>
- Tonucci, F. (3 de Mayo de 2020). Francesco Tonucci: “El error es seguir como antes de la crisis: con lecciones y deberes para casa”. (S. Vallesco, Entrevistador). Disponible en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-el-error-es-seguir-como-antes-de-la-crisis-con-lecciones-y-deberes/>
- Zárate, V. (2020). *Informe de reflexión individual sobre el recorrido de prácticas en el Centro de Recursos Educativos para personas con discapacidad Julián Baquero*. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1TZdR-QZcLNFD1fMOaQ8N1roHTvQ-n4cD-g5W3ARFWApo/edit?usp=sharing>



Entramando el tejido experiencial: prácticas docentes en contexto de pandemia

Banegas, Jesica

Font, Nahela

Gambandé, Lucía María

Leiva Mora, Daniela

Pedraza, Mariana Teresa

Palabras claves

Práctica docente - Trabajo en equipo - Trayectorias educativas - Diversidad - Escenarios educativos en pandemia

Resumen

En el contexto socio-sanitario actual, las trayectorias educativas se han visto impactadas por un nuevo escenario educativo. En el marco de la práctica docente, pudimos mirar la realidad desde un posicionamiento más concreto y situado para la construcción de nuestro rol. A partir de ello, destacamos como fundamental el trabajo en equipo, como la principal forma de interactuar e inter-

cambiar experiencias y posicionamientos, enriqueciéndonos tanto en lo positivo como en lo negativo, en nuestra subjetividad y la capitalización de saberes. Desde ese lugar, pudimos mirar las diversas propuestas pedagógicas tomando como referencia el Diseño Universal del Aprendizaje, poniendo el foco en las situaciones de enseñanza, considerando las barreras en el acceso a la participación y al aprendizaje. Al considerar la singularidad-diversidad de cada estudiante, sostenemos que en este contexto son las familias quienes también ofician de puente entre el conocimiento y los estudiantes. De alguna manera, este “practicar” se convierte en huella experiencial dentro de un entramado, que es parte de construir nuestro ser-hacer docente.

El inicio de muchos inicios: la práctica docente

En esta ponencia queremos compartir el camino recorrido en la cátedra Práctica Docente III y Residencia en Educación Especial, durante el contexto socio-sanitario de pandemia, de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (A.S.P.O). Acompañamos las trayectorias educativas de estudiantes, de nivel primario y secundario, en escuelas de modalidad especial. Miramos una realidad muy inesperada, por lo tanto muy diferente a lo que creímos que podría ser: un contexto virtual, marcado por las desigualdades en el acceso a los recursos, que impactó de diversas maneras en los escenarios socio-educativos.

Nuestras prácticas tuvieron “lugar” en un espacio-aula-virtual y en un “tiempo” que se fue desarrollando -sincrónico/asincrónico-

en los diferentes encuentros con estudiantes, familias, docentes, instituciones. Fue nuestro primer acercamiento real y concreto a lo específico del rol docente. Situado en una escuela, entendida como territorio, que abre un escenario. Entendemos, siguiendo a Martínez (2020), que el territorio escolar es una trama relacional, donde la escuela se define por las relaciones que va construyendo al interior-exterior de su relación y especificidad.

Haremos foco en los puntos más relevantes de nuestras prácticas presentados en dos grandes apartados con títulos orientadores. En primer lugar, se desarrolla el trabajo en equipo con pares, con docentes, con familias, dentro de las instituciones. Continuamos relacionando las propuestas de intervención docente que tuvimos la oportunidad de desarrollar, en consonancia con el marco teórico que venimos construyendo en nuestro trayecto, tomando aspectos del Diseño Universal para el Aprendizaje, en correspondencia con las capacidades fundamentales y la construcción de trayectorias educativas. Finalmente se considera la experiencia vivenciada desde una reflexión grupal, para interiorizar y profundizar los saberes del ser-hacer docente, en nuestro rol particular.

Trabajo con pares: una oportunidad para aprender con otros

Transitar la práctica es un proceso de construcción de experiencias compartidas con/entre: compañeros, docentes, estudiantes y familias, instituciones. Nuestro ser-hacer docente existe dentro de

un contexto social, por lo tanto, los cambios de la sociedad generan nuevas necesidades y desafíos.

Trabajar en equipo implica siempre un objetivo común, aportando desde nuestra subjetividad a la subjetividad en el encuentro con otros. El trabajo en equipo requiere de valorar las experiencias, saberes, trayectorias, inquietudes de cada uno de los involucrados, para enriquecernos, sabiendo que el trabajo colaborativo implica a un otro, y su deseo de participar. Así, cada uno de los integrantes de una pareja pedagógica puede aportar sus saberes, experiencias y habilidades permitiendo el enriquecimiento de todos y el logro de metas y proyectos compartidos.

Toda trayectoria educativa, de acuerdo a Greco y Nicastro (2012), implica sujetos en situación de acompañamiento. Consideramos que el trabajo en equipo en las prácticas virtuales en instituciones de modalidad especial y a lo largo de toda la trayectoria educativa es indispensable. Implica poder mirarnos y apoyarnos en el otro para reflexionar, profundizar y transformar las prácticas: ayuda a enfrentar diferentes situaciones, tanto positivas como negativas.

El pensamiento es práctica y acción, se genera en soledad y en espacios compartidos; habilita a sostenerse con otros, es lo que anticipa y da lugar a los nuevos pensamientos y conocimientos. Implica “armar” escenas, dispositivos por medio de espacios abiertos a la duda, las preguntas y la multiplicidad de ideas. De esta manera, como menciona Azzerboni y Harf (2003), el intercambio con pares a veces es más enriquecedor que el vínculo

docente-estudiante: una persona que aprende es un sujeto activo que interviene y participa, generando con/entre otros distintas interacciones significativas para los procesos de aprendizaje.

También en ocasiones, al interior de una pareja pedagógica pueden generarse conflictos, “incomodidad”: muchas veces los problemas surgen porque no somos capaces de respetar la otra perspectiva, pudiendo caer en situaciones de descalificación que impiden la intervención creativa, imponiendo cierto distanciamiento de los sujetos implicados. De alguna manera, al pasar por alto el trabajo con otros, podemos convertirnos en una barrera en nuestro ser-hacer docente.

Para que el trabajo en equipo sea una realidad posible, creemos fundamental que es necesario estar dispuestas y abiertas a una escucha activa, que facilite y potencie el diálogo para la revisión, la reconstrucción y una constante negociación, generando riquezas en este proceso de intercambio. Lo propio se convierte en compartido.

La diversidad en la planificación: un momento del ser-hacer docente, otro momento de la enseñanza situada...

A partir de las lecturas, observaciones y análisis, seguimos afirmando que cada persona aprende de una forma única y diferente al resto. En el transcurso de nuestras prácticas tuvimos la oportunidad y el gran desafío de construir propuestas pedagógicas te-

niendo en cuenta: la singularidad de los estudiantes que presentan la diversidad en el aula virtual, el contexto de aislamiento, la disponibilidad de dispositivos y conectividad, las posibilidades y limitaciones de las familias de acceder a las propuestas y las planificaciones docentes de cada institución.

Para desarrollar nuestras propuestas de intervención tomamos como punto de referencia y de apoyo el Diseño Universal del 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. Sostenemos que posicionarnos desde esta perspectiva permite superar ciertas barreras en el acceso a la participación y al aprendizaje. Se hace énfasis en las estrategias, medios, materiales en particular y en el diseño curricular en general. Podemos pensar un proceso de enseñanza para todos, aceptando la diversidad en cada proceso de aprendizaje, proponiendo una visión superadora a la mirada de individualización pedagógica.

Las múltiples formas de representación nos permiten garantizar la accesibilidad a la información y a la cultura. Considerar la singularidad-diversidad de cada estudiante en las múltiples formas de expresión. El compromiso y la motivación para el aprendizaje también parte del vínculo con los docentes desde su subjetividad. Por esta razón, se hace fundamental reflexionar en el ser hacer docente para que las creencias sobre las posibilidades reales de aprendizaje estén teñidas de confianza en los estudiantes. De esta manera, el aula se convierte en un espacio donde todos pue-

den progresar, desde su potencial real, siendo la enseñanza la cual debe modificarse, pudiendo mirar la diversidad de los sujetos.

En nuestras propuestas, es a partir de las capacidades fundamentales que se presentan diversas situaciones de enseñanza que promuevan a los estudiantes a, progresivamente y con mayor autonomía, construir su propio proceso de aprender en relación a lo significativo desde sus posibilidades, necesidades e intereses.

En relación al grupo-clase, consideramos al territorio educativo desde el paradigma de la complejidad, para poder acercarnos a contextos complejos, con escenarios heterogéneos y múltiples. De aquí, se deriva también la importancia de la trayectoria educativa integral, como posibilidad de multiplicidad de formas de atravesar la experiencia educativa. Poniendo de manifiesto la necesidad del trabajo interactivo entre los diferentes actores del sistema educativo.

Aquí se destaca la importancia de la familia, ya que en muchos casos, oficia de mediador para llegar a los estudiantes. Se posicionan como andamiajes como sistemas de apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje como refiere Burnner (Guilar, 2009). La familia participa como el interlocutor del accionar docente, para generar vínculos de afecto hacia el otro, permitiendo construir relaciones significativas con el saber, para transferir a su contexto próximo lo trabajado. Siendo importante tener en cuenta a cada familia, sus realidades y posibilidades, al momento de planificar.

A lo largo de nuestra trayectoria de prácticas fueron surgiendo interrogantes e inquietudes pudiendo dar cuenta de la capitaliza-

ción de saberes práctico-teóricos desarrollados hasta el momento. Y a pesar del gran desafío que implicó, comprendimos aún más, que la atención a la diversidad es un enfoque educativo basado en el respeto a las diferencias individuales, en el marco de respuestas a las necesidades colectivas.

Sabemos que estos son nuestros primeros pasos en este aprendizaje continuo que es el ser hacer docente, y esperamos seguir avanzando, aprendiendo y progresando, para garantizar el derecho a la educación de calidad para todas las personas.

A modo de reflexión (O del inacabable proceso de pensar-se)

Como protagonistas de este escenario socio-educativo tan particular, se convierte en huella experiencial este entramado que se fue construyendo, sedimentando, practicando. Uno de los mayores aprendizajes es poder posicionarse como (futuras) docentes mediadoras entre los estudiantes y la cultura, potenciando las capacidades y habilidades. El poder de reflexionar sobre las experiencias, devuelve una mirada rica en intercambios y proposiciones para descubrir nuevas formas de posicionarse, siempre en el respeto a la diversidad, en pos de garantizar trayectorias educativas integrales.

Cuando hablamos de trayectorias educativas nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, un itinerario en proceso, que implica a sujetos en situación de acompañamiento.

Por esto, nos consideramos practicantes aprendiendo a construir también nuestro oficio de ser estudiantes: con inquietudes, curiosidades, y deseos de seguir aprendiendo sobre el rol docente.

Este proceso de practicar nos llenó de vivencias, experiencias, aprendizajes y sentires... La posibilidad de análisis y reflexión, de alguna manera, está limitada a la forma en que podemos mirar, en un determinado espacio-tiempo de realidad educativa. Seguramente la práctica continuará entramándose, re-descubriendo aquello que elegimos mirar, con otras maneras de ser-hacer docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogeneas. Capítulos 3 y 5. Paidós. Bs. As. Arbey A, Sánchez U. (2010). Pautas para diseñar ponencias o presentaciones académicas e investigativas. Asociación del Secretariado Profesional de
- Bautista A. Muñoz K. Pellegrino V. y Sánchez Sharon F Guia. (2009). La ponencia para la elaboración de una ponencia. Madrid. Universidad de los Andes.
- Echeita G. Muñoz Y Sandoval M. y Simón C. (septiembre 2014 - febrero 2015) Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva - Vol 8, N° 2 págs. 25-48.
- Greco M. y Nicastro S. (2012) “Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en formación. Capítulo 1: “Trayectorias y formación en el contexto educativo”. Editorial: Homosapiens.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva” a la “Revolución cultural”. Educere, 13 (44), 235-241. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Revista Virtual Universidad Católica del Norte N° 30. Fundación Universitaria Católica del Norte. Colombia.
- Martinez M. (2020) Los virtuales de la escuela. rededitorial.com.ar, revista Ignorantes. Recuperado el 15 de octubre de 2020 de, <http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>
- Pastor, C. A., Sánchez Serrano J.M., Zubillaga del Río, A. (2014) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. (S/D)



El arte y la creatividad como estrategias psicopedagógicas posibilitadoras de los procesos de aprendizaje

Borla, Aldana
Carboni, Romina Constanza
Figini, Jéssica
Sanchez, Cintia Aluminé

Palabras claves

Arte - Creatividad - Virtualidad - Pluralidad de aprendizaje
- Intervención psicopedagógica

Resumen

En el marco de la Práctica V con eje en la Educación Especial en su relación con el Arte, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, el foco de intervención fue puesto sobre la resignificación del concepto de arte y creatividad en relación con el quehacer psicopedagógico. El eje de la siguiente ponencia está vinculado a las concepciones de arte y creatividad, ya que al tenerlas en cuenta como estrategias de intervención, resultan facilitadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, ante los tiempos actuales de pandemia y virtualidad, las intervenciones psicope-

dagógicas pensadas desde aspectos creativos permiten visibilizar y dar paso a la pluralidad de aprendizajes de los sujetos.

Introducción

La presente ponencia surge del interés de escribir sobre los diversos modos que presenta el aprender, a partir del recorrido realizado como estudiantes y practicantes del quinto año de la carrera de la licenciatura en psicopedagogía, en la Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba durante el año 2020. Lo que pudimos construir a lo largo de los años de cursado nos permite reflexionar acerca de ese objeto de estudio de la psicopedagogía, denominado como *procesos de aprendizajes*, y la pluralidad en que estos se presentan.

La experiencia de la práctica profesionalizante se llevó a cabo en una escuela con modalidad especial de la ciudad de Córdoba, a través de videollamadas con docentes y estudiantes, y al mismo tiempo, con la participación en un grupo de facebook del colegio donde los profesores comparten diferentes actividades semanales y los estudiantes pueden enviar las resoluciones.

Encuentros y re-encuentros creativos

El rol de la psicopedagogía

Desde sus inicios, la psicopedagogía se pregunta por el aprender. Allá por la década de 1960, cuando comienza a surgir esta disciplina, se interrogaba sobre aquellos modos de no-aprender que

no encajaban con la “norma”, con lo esperable. A medida que se iba desarrollando, complejizando y nutriendo con diversos aportes teóricos, la psicopedagogía fue interpelando un universo mayor de aprendizajes, de sujetos, de ámbitos.

Hoy, podemos decir que esta disciplina estudia y trabaja con los modos plurales del aprender, donde pueda surgir lo singular, lo propio de cada sujeto, donde pueda hacerse presente la palabra, el deseo, el jugar, el imaginar, el vínculo con los objetos de conocimiento y con otros sujetos. Así, los profesionales de psicopedagogía se encargan de ofrecer un espacio donde esto pueda ser posible, siempre considerando las particularidades de la situación, la persona, el aprendizaje, el contexto, y a su vez, teniendo en cuenta lo que le pasa a sí mismo como profesional.

Actualmente, aún en este contexto de pandemia, podemos ver una psicopedagogía que avanza y se pregunta constantemente sobre cómo construir estrategias e intervenciones que habiliten el aprendizaje saludable de los diversos sujetos. Entonces, como futuras profesionales y teniendo en cuenta la presente situación, es que comenzamos a indagar sobre cómo podría intervenir la psicopedagogía en el ámbito educativo a través de una pantalla, de un audio, de un video; y al mismo tiempo permitir el despliegue de la subjetividad de los destinatarios de esas intervenciones.

Frente a esto, Gómez (2017) propone la importancia de contemplar la utilidad de las nuevas tecnologías y las posibilidades de comunicación que estas promueven, para poder *“lograr continuidades de intercambios expresivos que sostengan la trans-*

misión de la cultura, la construcción de novedosas posibilidades de acción, así como de creaciones expresivas actuales que integren las históricas” (p. 37). Siguiendo a esta autora, podemos agregar que las intervenciones desde esta modalidad que se presenta como nueva, deberán propiciar el acompañamiento, el asesoramiento y considerar las formas particulares que adquiere el aprendizaje en los sujetos.

Por consiguiente, González (2001) plantea que es necesario *“pensarnos como artesanos”* (p.18) en nuestras intervenciones, para posibilitar espacios que permitan investigar las diferentes modalidades de aprendizaje que se ponen en juego en las escenas que convocan el acto de aprender. Entonces, la labor del psicopedagogo requiere un trabajo de investigación que pueda observar lo singular de cada sujeto, propio de la dimensión subjetiva; ya que atendemos a los modos diversos de aprender de cada sujeto, que presenta una particular modalidad de crear, imaginar, representar y construir conocimiento. Si el núcleo de la psicopedagogía está en reconocer la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje para poder enriquecer los procesos simbólicos, será fundamental que las intervenciones psicopedagógicas abarquen dispositivos creativos que favorezcan las producciones subjetivas.

Por su parte, Mayorga (2017) menciona una analogía entre los mineros y la psicopedagogía, en donde ambos exploran tesoros en espacios profundos, pero la divergencia *“es que lo hacemos sin cascos para poder estar permeables a todo y dejar flotar la atención”* (p.77). Para esto, también debe flotar la creatividad por

parte del profesional para denudar aspectos simbólicos que son meramente del orden singular. Pero para que esto acontezca ¿no será necesario que el psicopedagogo se interpele primero sobre su propia creatividad?. Así, podríamos pensar que en este trabajo se conforman diferentes mixturas que expresan arte, entonces el quehacer psicopedagógico es arte.

El arte y la creatividad como estrategias de intervención psicopedagógica

Siguiendo a Mayorga (2010), podemos considerar que el arte *“es liberador, el arte ofrece modos creativos y singulares de mirar el mundo, ofrece un lugar genuino con conocimientos distintos y posibilita el acceso a un mundo diferente del que circula habitualmente por las escuelas”* (p. 16). Por esto, la psicopedagogía entendida como arte, permite un espacio de encuentro con lo novedoso que enriquece los procesos simbólicos y propicia un nuevo modo de vinculación con los objetos de conocimiento. Como sostiene Augustowsky (2012) el arte en la escuela significa conocer y crear actividades donde los estudiantes puedan construir *“sentidos propios para repensarse y recrearse individual y colectivamente a través del arte”* (p.15). Por lo tanto, consideramos al arte como un medio de expresión, relacionado con la creatividad y la imaginación, teniendo una mirada clínica que implique ver y comprender a los sujetos en su integridad y su particularidad. Además, la creatividad es entendida por Mayorga (s/f) como un *“proceso de producción de novedad significativo para el propio*

funcionamiento subjetivo” (p. 13); y podemos pensar que tiene que ver con la construcción de sentidos novedosos a través de la experiencia, a partir del encuentro con un Otro.

Así mismo, se puede comprender que el arte y la creatividad “trabajan de la mano”, con un mismo fin: la estimulación de los procesos de aprendizaje de los sujetos en cuestión, siendo herramientas y estrategias para este proceso y, por ende, utilizadas por los profesionales. Ya que, cómo plantea el psicólogo croata Mihály Csikszentmihalyi, la estimulación de la creatividad favorece el desarrollo cognitivo e interpersonal, destacando los factores individuales del sujeto que contribuyen a este proceso creativo, teniendo en cuenta sus intereses, habilidades, destrezas y conocimientos que poseen. En otras palabras, según Barquero y Gamez Tenorio (2013) quienes profundizaron sobre el autor croata, se puede entender a la creatividad como *“un proceso de construcción de nuevas posibilidades que facilita el aprendizaje y la expresión natural de la mente y el cuerpo a partir de toda su integralidad”* (p. 1). Por tal razón, es posible considerarla como un facilitador del aprendizaje y, por ende, un medio de expresión para llevar a cabo dicho proceso.

Desde la psicopedagogía se busca habilitar espacios que promuevan lugares saludables para el aprendizaje, a partir de la ruptura con lo que se presenta como repetitivo. Así, se invita a los sujetos a que puedan transitar el aprendizaje y mirarlo de otros modos, más creativos, por medio del humor, de preguntas, de la imaginación.

Experiencia de la práctica profesionalizante

La práctica se llevó a cabo a través de la observación participante de una practicante de cada grupo, por medio de videollamadas de WhatsApp con los estudiantes y uno o dos docentes a cargo, pertenecientes a un curso del nivel secundario; el cual posee una cantidad de diez alumnos inscriptos. El instrumento utilizado fueron las videollamadas y la elaboración de registros de las mismas. Al inicio de esta experiencia, las reuniones virtuales estaban destinadas para fortalecer el vínculo entre los jóvenes y que puedan estar comunicados entre ellos. Sin embargo, a partir del segundo cuatrimestre, las llamadas comenzaron a realizarse con el propósito de acompañar, guiar y ayudar a los chicos si así lo requerían, con las actividades y tareas propuestas por los docentes.

A raíz de esta experiencia, se pudo observar la dificultad de conexión por parte de los estudiantes a las llamadas, y se evidenció una desmotivación y desinterés tanto en la realización de las tareas y la conexión en los encuentros virtuales. Es por estas razones y desde una mirada psicopedagógica que debemos considerar destacar de gran importancia la utilización de estas estrategias, el arte y la creatividad, para promover la motivación y el interés en los estudiantes.

Llevar a cabo dichas estrategias en la intervención psicopedagógica como medios de expresión, procesos de conocer lo novedoso y diferente, permitiendo habilitar espacios donde a través del arte se pueda leer, escribir, narrar, jugar, dibujar, pensar, crear, sentir. Así, el arte se presenta como una estrategia de la psicope-

dagogía para poder intervenir ante diversos sujetos en situación de aprendizaje. Por eso, perseguimos como objetivo proponer una intervención psicopedagógica que invite a los estudiantes a poner en juego su motivación y estimular su entusiasmo ante estos tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio que nos atraviesa. Para esto, presentamos diversas propuestas de intervención psicopedagógicas que plantean situaciones lúdicas, incluyendo diferentes ejes que ponen en juego la expresión corporal, las imágenes y palabras, emociones, que posibiliten fortalecer la producción simbólica de los jóvenes.

En definitiva, pensar los encuentros virtuales que permitan trabajar con los valores de cooperación, creatividad, superación, posibilitando un nuevo acercamiento con los contenidos curriculares, y al mismo tiempo, el reencuentro con un otro. Por lo tanto, se busca, a través del arte y la creatividad, combinar el sentir, desear y hacer en los recursos que se ofrecen, involucrando a los estudiantes desde sus tiempos subjetivos.

Reflexiones finales

A modo de cierre, como practicantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía transitando el último año de la misma, dentro de la cátedra práctica V: “La educación especial en su relación con el arte”, podemos plantear que esta experiencia que enfrentamos implicó un desafío en muchos aspectos. Ya que habitualmente transitábamos el campo al cual asistíamos a observar, que en este caso, se vio afectado por el contexto de aislamiento social,

preventivo y obligatorio. Es en estos tiempos en que debemos reencontrarnos “haciendo cuerpos” de otros modos, a través de una pantalla y de manera virtual, ya que es un dispositivo el medio por el cual se visualizan las diversas subjetividades y significados.

Así, nos enfrentamos a este gran desafío de poder observar “el cuerpo”, lo subjetivo y los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la virtualidad, encontrándose estos aspectos en anonimato, ya que no se expresan de igual forma que si lo pudiéramos observar en la presencialidad; y además, podríamos visualizar el contexto en que estos aspectos transcurren, siendo la virtualidad un impedimento para esto.

Todo lo expresado anteriormente nos permite seguir pensando sobre ¿cómo habilitar, desde la psicopedagogía, espacios de encuentro con otros para que se haga presente la subjetividad de cada uno? ¿Cómo construir intervenciones psicopedagógicas que posibiliten la circulación del deseo, la expresión de las subjetividades y permitan los aprendizajes? Por esto, consideramos que nuestro quehacer psicopedagógico es arte.

BIBLIOGRAFÍA

- Augustowsky, G. (2012). *Introducción & Capítulo I: El arte como experiencia*. En: El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Barquero, S. & Gámez Tenorio, M. (2013). *El fluir y la creatividad de Csikszentmihalyi*. Universidad Católica de Costa Rica. <https://psicoeducat2013.wordpress.com/2014/02/06/el-fluir-y-la-creatividad-de-csikszentmihalyi/>
- Gómez, S. (2017). *Psicopedagogía: indagaciones e intervenciones*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- González, L. (2001). *De la escuela de reeducación a la psicopedagogía clínica*. En Aprender: Psicopedagogía antes y después del síntoma. Córdoba: Ediciones del Boulevard. Mayorga, A. & otros. (2010). *Arte interactivo, ayudar a mirar*. Revista La Fuente N° 44.
- Mayorga, A. (s/f). “*Creatividad, Subjetividad y Aprendizaje*”. En: Revista Psicopedagógica del Colegio de Psicopedagogos de Córdoba.



Distantemente juntos: recursos y estrategias educativas en la virtualidad

Brahim Cynthia
Ilenich Dámaris
Scagnetti Fiorella
Tulian Valentina

Palabras claves

Recursos - Estrategias - Virtualidad - Pandemia - Docencia

Resumen

El propósito de esta ponencia es compartir nuestra experiencia de Práctica Docente 4 focalizando en los recursos y estrategias tecnológicas empleadas y observadas, para beneficio de otros docentes.

“En los momentos de crisis, sólo la imaginación
es más importante que el conocimiento”
Albert Einstein

Introducción

Debido al aislamiento social, preventivo y obligatorio como medida de protección ante el Covid-19, la educación ha tenido que ajustarse a un nuevo escenario formativo. Como todos sabemos, la pandemia sacó a relucir la profunda desigualdad existente en nuestro país en materia educativa. Sin embargo, aún en este contexto aparentemente desalentador, los docentes han utilizado y reinventado tanto estrategias como recursos educativos en pos de lograr un aprendizaje de calidad.

Es cierto que estas propuestas de educación no presencial no logran “cubrir lo mismo que se hubiera podido hacer en las escuelas” (UNICEF, 2020), sin embargo en su última práctica docente las estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Especial han percibido algunos recursos y estrategias llevados a cabo por docentes desde la virtualidad. Este escenario desafió a todos a transformar los recursos tecnológicos disponibles en apoyos accesibles, entendiendo que los recursos por sí mismos no constituyen un apoyo, más bien requieren de un agente que los “active” con un fin y propósito educativo.

La presente ponencia se basa en las observaciones e intervenciones participantes que llevamos a cabo en el presente año lectivo, desde la virtualidad, en Escuelas Especiales de nivel Primario y Secundario tanto de gestión estatal como privada. Al intervenir en diferentes instituciones cada una de las practicantes obtuvo una vivencia distinta, pero hallamos características en común en cuanto a las estrategias y recursos que se utilizaron en las mismas. Entrelazando estas experiencias realizamos el siguiente análisis y posterior reflexión.

Agradecemos al equipo de cátedra de Práctica docente 4 por permitirnos el acceso a estas distintas instituciones y por el acompañamiento constante que recibimos en el transcurso de este recorrido.

Desarrollo: “De la presencialidad a la virtualidad: la búsqueda de recursos y estrategias durante la pandemia”

Las escuelas han quedado vacías y las casas se han convertido no solo en espacios donde se aprenden valores sino que, al mismo tiempo, se transformaron en nuevos escenarios de aprendizaje formal e informal. “¿Y ahora qué hacemos?” se preguntaron muchos docentes al verse obligados a dictar sus clases con un formato totalmente diferente al habitual. Desde las experiencias educativas observadas y las intervenciones realizadas en el marco de las prácticas docentes del año lectivo, fue posible observar y diseñar recursos que contribuyen a un escenario virtual de aprendizaje y sostener el vínculo entre docentes y estudiantes.

“En este contexto, corresponde considerar que los recursos tecnológicos no reemplazarán la labor educativa” (Talavera & Junior, 2020), pero sí se pueden convertir en una herramienta fundamental para generar un significativo proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta que debemos garantizar el derecho a la educación, ya sea de manera presencial o virtual, resulta imprescindible incorporar las tecnologías para enseñar, pero ¿cómo convertimos estos medios en recursos y estrategias útiles para todos los estudiantes con el fin de promover sus aprendizajes desde casa?

Al realizar prácticas presenciales durante tres años sin tener experiencias en clases virtuales, también compartimos la incertidumbre mencionada anteriormente, sin embargo, en nuestras vivencias del presente año y gracias al apoyo de las docentes, pudimos dar cuenta de que “no debemos caer en el error de pretender utilizar las mismas prácticas de la presencialidad en la virtualidad” (Szpiniak, 2020). Sabemos que son escenarios totalmente atípicos, cada estudiante tiene circunstancias particulares, por lo que nuestras prácticas deben ser diferentes.

La variedad de recursos y estrategias que se utilicen ha de ser sumamente amplia, ya que por un lado, el alumnado es diverso y no todos se benefician con lo mismo, pero por otro lado, cada contexto en el que este estudiante se desarrolla es particular. Hay estrategias que serán sumamente enriquecedoras para algunos estudiantes, como los encuentros sincrónicos por plataformas virtuales, pero pueden ser contraproducentes para quienes no

tienen dispositivos o conexión a Internet para acceder a estos encuentros.

A raíz de esto, tanto docentes como practicantes tuvimos la tarea de transformar y diseñar diversas actividades y/o recursos accesibles que respeten los tiempos, los ritmos, las dinámicas y las situaciones de cada estudiante a fin de lograr aprendizajes de calidad. En estos meses donde la escuela ha ingresado a los hogares, nos hemos dado cuenta más que antes que la figura docente es irremplazable. Pero no hablamos del docente como mero transmisor de conocimientos, más bien del docente que acompaña, que orienta y que genera vínculos. Por eso es “muy necesario, tal vez más que antes, mantener los vínculos y la cercanía en la distancia” (UNICEF, 2020). Esto implica un docente que aumente la disponibilidad para que sus estudiantes puedan consultar y sacarse dudas, espacios de encuentro donde los compañeros se vean, se reconozcan y trabajen juntos. En las escuelas donde hicimos las prácticas, las videollamadas que los docentes realizaban con los estudiantes (y sus familias) tenían principalmente este objetivo; saber cómo están, que puedan saludarse entre ellos, repasar contenidos vistos en la semana, entre otros.

Al hablar de esta estrategia de enseñanza en la virtualidad, Szpiniak (2020) menciona que los encuentros por videoconferencia posibilitan una “retroalimentación inmediata” y también permiten que las dudas se resuelvan en menor tiempo que otros medios asincrónicos. Estas videollamadas están pensadas para reuniones ricas en interacción, entendiendo esta como una actividad dialógica para realizar el proceso de construcción de conocimientos.

Teniendo en cuenta que la posibilidad de realizar encuentros sincrónicos no siempre está presente, el docente debe buscar otras estrategias y diversos recursos que permitan que las clases sean más inclusivas, como plantea Szpiniak (2020). Por este motivo, es esencial destacar la importancia de la accesibilidad en el diseño y desarrollo de las actividades, no solo en el plano de la tecnología sino también en la comunicación.

En cuanto a los recursos tecnológicos, posibilitar la entrega de materiales mediante diversos medios facilita su distribución y, sobre todo, su acceso. A lo largo de nuestras experiencias en las instituciones pudimos trabajar con diversos formatos que responden a las situaciones y necesidades de cada estudiante. Algunos de ellos fueron: Presentaciones en Power Point, videos, GIF, imágenes, documentos de Word, entre otros. Por ejemplo, en una de las escuelas a las que asistieron las practicantes, llevaban a cabo las clases virtuales en base a una explicación con Power Point o Prezzi, los cuales contenían material teórico. Al culminar cada clase se enviaban las consignas trabajadas con los estudiantes que pudieron acceder a la clase virtual y los Power Point o Prezzi utilizados, cada uno con su explicación a través de la voz de la practicante. El objetivo era lograr que todos los estudiantes tengan acceso de la misma manera a las actividades y contenidos.

Se pudo observar la eficacia de esta estrategia debido a que aquellos estudiantes que se encontraban presentes en la clase respondieron de manera positiva, buscando participar de las actividades y se realizaba una retroalimentación constante entre

practicante y estudiante. Por otra parte el alumnado que no pudo estar presente, enviaba de manera inmediata registros (fotos, videos) de sus actividades realizadas a las docentes.

Asimismo, a lo largo de las semanas fue necesario “que los docentes revisen continuamente sus metodologías” puesto que, en algunas ocasiones, algunos recursos que se creían oportunos a las clases y a las necesidades mencionadas, no fueron útiles para el grupo, motivo por el cual se debía “apostar por la innovación metodológica constantemente” (Szpiniak, 2020).

Al mismo tiempo, basándonos en el diseño de las clases desde la accesibilidad, fue primordial atender un aspecto clave: La comunicación. Sabemos que en las aulas nos encontramos con estudiantes que poseen diversas formas de comunicarse y no porque nos encontremos en un contexto singular debemos descuidar esta cuestión. En virtud de ello, en una experiencia, los videos utilizados donde se explicaban las actividades a realizar se encontraban acompañados de audios, imágenes, pictogramas y Lengua de Señas para que todos puedan acceder al contenido del mismo.

En relación a la comunicación, también se observó en algunas experiencias cómo la planificación de los contenidos fue flexible y se adaptó a las necesidades de los estudiantes, tal como lo menciona una nota de opinión de Morell:

“La situación es confusa para todos en la casa, en su dinámica muchos órdenes están cambiados, los horarios, no se ven con los compañeros, están ‘aislados’, ‘encerrados’, expectantes a la mirada del otro, ofuscados, contrariados, no pueden manifestar lo que

les pasa de manera simple en sus modos y reacciones, poder procesar la situación implica recurrir a diversos recursos simbólicos (el juego, el dibujo, el cuento, etc.) y brindarles la posibilidad de expresarse dentro de sus posibilidades, es importante saber escuchar y leer lo que tienen para decir” (pp. 2020).

Ante esta situación confusa, algunas docentes manifestaron la importancia de sostener los apoyos comunicativos y reorganizar la rutina. Esto se manifestó en sus planificaciones, abordando temas relacionados a la comunicación expresiva.

Antes de implementar estrategias y apoyos, fue importante la comunicación fluida con la familia. Después de conocer la realidad del estudiante, se acompañó mediante audios e imágenes en el grupo de whatsapp con el objetivo de organizar los horarios de los estudiantes (hora de levantarse, momento de realizar las actividades, momento de divertirse). Otro aspecto relacionado con la comunicación docente-familia es que al conocer esta realidad, los docentes se mostraron comprensivos cuando no recibían respuestas inmediatas de ciertas clases o actividades. Demostraron un respeto por el tiempo de las familias al no presionarlos constantemente por la resolución de las actividades, más bien fueron pacientes y así la respuesta fue más positiva.

Unido a esto, también es importante pensar en la familia del estudiante cuando se diseñan los recursos, como menciona Talavera y Junior:

“Es necesario repensar la función de la familia y su relación con la escuela, aún más en esta época de pandemia en donde las

familias han asumido la responsabilidad principal de enseñar a sus hijos en casa con las indicaciones o instrucciones impartidas por los docentes desde la distancia; esto en el mejor de los casos” (2020).

En las observaciones e intervenciones del nivel primario, se evidenció que la familia es la vía por la que el estudiante obtiene las actividades, videollamadas, etc. Pensar en la familia al momento de escoger los recursos es crucial. Algunas experiencias que lo manifiestan son: realizar videos explicativos para los padres mostrando estrategias que pueden utilizar o tutoriales sobre cómo descargar aplicaciones para ciertas actividades. En ciertos videos explicativos fue necesario realizar la actividad junto a alguien más que simule ser el estudiante, ya que de esta manera se dejaban explícitas estrategias de manera clara para los padres. Otro recurso que benefició a las familias fue adjuntar a los videos explicativos una imagen con otras opciones de resolución, en caso de que el estudiante no deseara realizar la actividad del modo propuesto inicialmente, la familia podría optar otra alternativa.

Estos recursos pueden atenuar los sentimientos que atraviesan a las familias, mencionados por la psicóloga Morell:

“Los padres también manifiestan su angustia al verse confusos sus roles, algunos ponen de manifiesto el no saber ni poder, estar limitados para ayudar a sus hijos en las tareas y lo perciben con excesivas exigencias, agudizando su intrusión en la autonomía de los hijos” (2020)

Repensar a la familia en este proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar, implica escuchar las necesidades de la misma. En las prácticas se pudo observar cómo en los meses correspondientes a dichas prácticas, los recursos se adaptaron a cada familia. Por ejemplo, en una institución, al comienzo de la virtualidad se enviaban videos con la fecha y el clima, pero al correr los meses la participación de la familia disminuyó, por lo que se tomó la decisión de mandar la fecha y el clima en formato GIF y redujeron la duración de los videos de las actividades. En otra de las escuelas, la docente subía algunos videos a youtube para que no le ocupen espacio en los teléfonos de los padres. Estas estrategias responden a las que menciona Szpiniak, citado anteriormente, como el hecho de utilizar herramientas que sean accesibles desde diferentes dispositivos o diseñar materiales que sean los más “livianos posibles” y posibilitar la entrega de los materiales mediante otros medios (por ejemplo, al enviarles las actividades impresas a los hogares de los estudiantes que no tuvieran acceso a internet).

Conclusión

El ser docentes desde la virtualidad, exige enriquecer el rol, y como menciona Szpiniak “demanda formación pedagógica, tecnológica, mucho tiempo y dedicación” (Szpiniak, 2020). La situación educativa cambió con tanta rapidez que es difícil pensar que un docente estuviese preparado para garantizar el derecho a la educación a través de la virtualidad. En las prácticas observamos que el trabajo en equipo contribuye a que este cambio se pueda

sobrellevar y los recursos diseñados sean más completos. En algunas experiencias el mecanismo de trabajo consistía de un equipo de tres (3) docentes, llegando a la conclusión que esta labor colaborativa favorece a los estudiantes y los docentes pueden formarse mediante la experiencia de sus colegas.

En estos meses de arduo trabajo, tanto de parte de los docentes como de las familias, pudimos comprobar que con herramientas muy sencillas, bien diseñadas y utilizadas, se pueden lograr aprendizajes de calidad. Ver las actividades resueltas, o leer mensajes de los padres comentando que cierta actividad fue muy útil, que una estrategia brindada por el docente fue favorable, etc., nos deja a todos; docentes practicantes y familias, la sensación de que sí se puede. De una forma totalmente diferente e inesperada, pero se puede.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, C. (2020). *Acompañar la tarea del equipo docente, las familias y las y los estudiantes en casa*. Buenos aires: Unicef.org. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8431/file/Serie-Conduccion-Covid-2.pdf>
- Kemelmajer, C. (2020) *Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Conicet.gov.ar. Recuperado de: <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- Ministerio de Educación de la Nación (2009) *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones*. Coordinado por Daniel López. 1a ed- Buenos Aires.bnm.me.gov.ar. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>
- Morell, M. A. (2020) *Reflexiones sobre la praxis y la Educación Especial en tiempos de Pandemia*. Nota de opinión: Diario El Independiente. elindependiente.com.ar. Recuperado de: <https://www.elindependiente.com.ar/pagina.php?id=246720>
- Porlán, R (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad. España: [Revistas.uca.es](http://revistas.uca.es). Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/6168/6358>
- Szpiniak, A.F (2020) Estrategias de enseñanza en la virtualidad. Universidad Nacional de Río Cuarto: evelia.unrc.edu.ar. Recuperado de: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/EstrategiasEnsenanzaEnLaVirtualidad.html>
- Talavera, H; Junior, F. (2020) *La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI*. CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales.Venezuela: grupocieg.org. Recuperado de: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)



Crear vínculos mediante enlaces y link: El nuevo desafío de la práctica profesional Licenciatura en Psicopedagogía

Jacobo, Agustina
Piccinin Marina Gabriela
Schaefer Zenteno, Danisa

Palabras claves

Intervención - Participación - Derechos - Jovenes - Prácticas

Resumen

En el marco de la situación actual que transitamos como sociedad, de aislamiento/distanciamiento social preventivo; se busca repensar y construir el espacio de la Práctica V de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

Es necesario reflexionar y resignificarlas modalidades y ejes sobre los cuales se abordará la práctica, para así evitar que en la virtualidad aparezcan obstáculos que dificulten el aprender.

Lo anteriormente planteado permite visualizar, una situación que habilita nuevas experiencias y nuevas formas de enseñar y aprender, afectando así, de manera directa el ámbito educativo de la formación profesional. Con esta ponencia nos proponemos socializar nuestra experiencia en torno a la elaboración de una propuesta de intervención y la construcción de la planificación para su desarrollo.

El proyecto que elaboramos está dirigido a jóvenes adolescentes que cursan el último año de la escuela secundaria; se intenta, a través de un espacio de escucha y participación, que se asegure la inclusión, protección y promoción de los derechos humanos. El espacio propuesto tiene como finalidad interpelar otras formas de habitar y construir un lugar para alojar la subjetividad, para lo cual consideramos la complejidad que el contexto actual implica. Desde esta perspectiva, se busca habilitar espacios que brinden acompañamiento y promuevan la libertad de expresión de los estudiantes.

Introducción

A partir del cursado de manera virtual en el ciclo lectivo 2020, en el marco de la cátedra de Práctica V de la carrera de Lic. en Psicopedagogía, se trabajó con el eje “proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos”. El mismo, permite hacer foco en la construcción de proyectos para poder llevar a cabo diversas intervenciones.

Por tal motivo, es necesario definir a los mismos en el marco de las maneras de planificar el campo de lo social, educativo y de la salud. Se trata entonces, de una anticipación ligada a flexibles decisiones, que parten de la construcción de un supuesto, la identificación de una demanda o un “estado de situación”, para dar inicio a la práctica profesional. Se considera que la intervención psicopedagógica se materializa en la escritura del proyecto; en simultáneo, da cuenta del proceso de gestión de la intervención de la misma.

A partir de lo propuesto por Garay (2016) se cuestiona los usos del concepto de prácticas cuando se refieren a lo que “se hace” en el campo profesional y separa teóricamente “práctica” de “intervención”. La autora explicita su opción por la categoría intervención cuando se hace referencia al campo empírico.

Ante el contexto actual de “aislamiento y distanciamiento preventivo social obligatorio”, surgieron ciertos obstáculos para llevar a cabo la práctica cómo se realiza generalmente en la trayectoria académica presencial. Por eso, fue necesario repensar y deconstruir las intervenciones y el eje de la misma, adaptándola a una modalidad virtual que implicó una serie de cambios tanto para los enseñantes, como para los aprendientes.

Las intervenciones, según el eje de la práctica, están dirigidas a jóvenes. Así fue cómo, desde un comienzo, se trabajó partiendo de la narración sobre experiencias de los estudiantes de la cátedra en el transcurso de la adolescencia; aquí se logró poner en tensión no sólo el concepto de adolescencia sino también, espec-

tos e ideas que hacen o se tienen sobre la misma. Todo esto, llevó a realizar una construcción sobre el concepto y sus características, retomando aportes teóricos de diferentes cátedras.

A modo de continuación, se da inicio a la propuesta que se presenta. La misma, está dirigida a un grupo de jóvenes estudiantes de sexto año de la localidad de Alta Gracia; con el fin de abrir un espacio en donde se promueva la participación de los sujetos, teniendo en cuenta los derechos humanos y la importancia que generan estos espacios de acompañamiento para cada estudiante.

Desarrollo

En un principio la idea del proyecto surge a partir de los propósitos expuestos por parte del Forum Infancias, quienes tienen como finalidad, defender y promocionar los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, contra la patologización y medicalización de las infancias. El Forum se constituye por un grupo de profesionales de la salud, la educación y las ciencias sociales, preocupados por el auge que ha tomado en los últimos años la patologización y medicalización de la infancia. En ese marco, se piensa en la posibilidad de un proyecto para la promoción de la participación de adolescentes y jóvenes.

Luego de profundizar en los contenidos teóricos y concretar el posible espacio de participación con el director de educación de la localidad de Alta Gracia. La propuesta planteada, se piensa a partir del análisis situacional que se realiza sobre un grupo de

estudiantes que se encuentra atravesando cierta incertidumbre ante la situación actual que hoy los convoca.

En primer lugar, con respecto a la virtualidad, que hoy nos interpela, y exige pensar la práctica profesionalizante, se coincide con la autora Garay (2016) en “Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes”. La autora utiliza el concepto técnico de intervención para referirse a la práctica profesionalizante y la define al expresar: “Intervención es un modo de praxis, de acción con sentido”. En consecuencia, la entendemos como intervención, porque se construye a partir de necesidades y demandas de otros, en un marco de relaciones de dominación y determinadas de sentidos provenientes de los sujetos. En este proceso de intervención se da el interjuego de la demanda del sujeto y el sujeto que interviene, donde hay una demanda que requiere ser develada. Por eso hay que tener en cuenta los niveles de implicación (poder) y sobreimplicación (emociones).

Gomez (2017) expresa que existe una forma particular de entender a los sujetos, destinatarios de las intervenciones. Por ello, es preciso entender que aun cuando se hagan esfuerzos, necesarios, de objetivación, va a haber cierta implicación subjetiva, lo que nos lleva a considerar las intervenciones desde una racionalidad intersubjetiva, racionalidad limitada que se ha construido en las trayectorias de la vida.

En segundo lugar, el análisis institucional es fundamental, ya que permite una contextualización, en la cual se puede visualizar

el contexto donde se localizan las acciones a intervenir; es decir, que se tienen en cuenta aspectos relacionados que permiten comprender la demanda para elaborar posibles estrategias de intervención.

Según los aportes de Nirenberg (2013) se comprende que al momento de planificar es necesario situarse desde diferentes enfoques, los cuales denomina como “enfoque de necesidades” y “enfoque de derechos”. Al pensar la propuesta, se retoma el segundo enfoque, ya que atiende y defiende los derechos que le corresponden a los sujetos con los cuales se piensa trabajar.

En tercer lugar, siguiendo el objetivo del proyecto de participación, está estrechamente relacionado con los derechos humanos. Tal como lo plantea la Convención sobre los Derechos del Niño, en donde se expone el derecho que tienen los niños y jóvenes de expresar sus opiniones, de ser escuchados, el derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas, a la libertad de pensamiento, a la libertad de asociación y de celebrar reuniones, a participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Siguiendo los aportes de la autora Nirenberg (2013) define al proyecto; como conjunto de actividades orientadas a resolver un problema determinado en un espacio definido. Así mismo estas intervenciones poseen ciertos atributos que tienen que ver con el carácter equitativo, donde el objetivo es disminuir las brechas existentes, permitiendo la igualdad de oportunidades. De carácter integral, es decir, de ampliar la mirada. La articulación entre las actividades, programas y proyectos, abre un abanico de acciones, que permiten el carácter asociativo de entretejer redes entre ins-

tituciones y actores. Sin reducir el proyecto sólo al carácter de lo asistencial sino también al preventivo y promocional. Y por último de carácter participativo de actores implicados. Donde la participación se entiende desde tres modos, axiológica (valores), epistemológica (conocimiento de la realidad) y pragmática (eficacia de intervenciones).

Es importante también, tomar los aportes de Escolar (2010) cuando menciona que, en la intervención, el profesional se encuentra absolutamente comprometido. Nada es neutro en el análisis que realiza y es fundamental poder tomar conciencia de esto “para contribuir a que nuestras intervenciones sean lo menos alienantes posible”.

De esta manera, es que se intenta abrir un espacio de participación para estudiantes de sexto año de la ciudad de Alta Gracia, quienes atraviesan una situación de incertidumbre ante la existencia de la pandemia, en donde existen dificultades para construir experiencias o rituales que se llevan a cabo en el cursado de su último año de secundaria.

Las actividades planteadas, están vinculadas desde la virtualidad, de modo que promuevan el encuentro con el otro, en pos de co-pensar y cooperar. Además, se busca lograr una reflexión, respecto al marco legal que asegura la inclusión, la protección y promoción de los derechos humanos en general, en particular de niños, niñas, adolescentes. Proponemos la utilización de las redes que usualmente utilizan los adolescentes, para convocarlos al trabajo colectivo. Para esto se propondrán encuentros en los cuales

los enlaces y links promuevan el encuentro intersubjetivo y la posibilidad de construir vínculos.

Por último, el propósito de esta intervención, es lograr habilitar un espacio de acompañamiento, para que los adolescentes puedan reconocerse como sujetos de derechos y participen de un encuentro virtual en donde se promueva la expresión y construcción colectiva. Buscamos que los jóvenes puedan expresar sus opiniones, haciendo valer el derecho a ser escuchado y así, empoderarse y reconocerse como sujetos activos, dentro de los espacios en los cuales participan.

Conclusiones

A modo de cierre, consideramos interesante remarcar la idea que plantea el texto “Diálogo de saberes sobre participación infantil” (Caraveo y Stoopan, 2001) cuando afirma que no existe una, sino diversas adolescencias y juventudes cuyas características varían según sus condiciones de vida. En palabras de Alvarado (1994)

la juventud no es sólo un conjunto heterogéneo de grupos de edad sino básicamente una etapa del desarrollo de los individuos que está estrechamente vinculada a las condiciones históricas, económicas, políticas y culturales de una sociedad dada; por ello, más que referirnos a la juventud en términos abstractos, es más adecuado hablar de las juventudes como grupos sociales con realidades específicas de acuerdo a sus estratos socioeconómicos de origen, su ocupación, su residencia y sus pautas conductuales (p. 60).

Como los jóvenes viven en un constante proceso caracterizado por la incertidumbre, la duda, el miedo y las expectativas que depositan en ellos los integrantes de su entorno/ contexto social, resulta importante, en este sentido, generar un espacio de acompañamiento, escucha y participación que habilite el desarrollo de experiencias compartidas.

Para concluir esta ponencia, mencionamos, desde el lugar de estudiantes, cómo se vivió el transcurso de estas prácticas; siendo conscientes que las nuevas transformaciones presentaron obstáculos y dificultades en todos los espacios, ámbitos, roles, etc. Desde esta perspectiva, pensamos estas prácticas como una experiencia que enriquece no solo el conocimiento particular de cada una, sino también, sirve para repensar y construir el quehacer psicopedagógico bajo este nuevo contexto.

El lugar de la experiencia somos nosotros mismos. Lo que nos pasa, tiene que ver con la reflexividad, la subjetividad, y la transformación. La reflexividad tiene que ver con que el sujeto sale de sí mismo para ir hacia afuera, pero también de retorno. En la experiencia uno tiene que salir de sí mismo, encontrar algo que no es yo, pero al mismo tiempo tiene que rebotar en uno de manera que ese algo deja en uno una marca, te afecta de alguna manera. La subjetividad refiere a que el lugar de la experiencia es el sujeto, es siempre subjetiva. (Larrosa, 2010, p 90).

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S. (1994). La familia y la juventud', en *Jorge Morales, Lágrimas, risas y ardor. Situación y perspectivas de la cultura infantil y juvenil en México*". Ediciones del Plumicornio
- Caraveo, Y. y Stoopan, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Garay, L. (2016). *Las prácticas psicopedagógicas entre los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes*. Pilquen - Sección psicopedagogía, 13(2), 72-80
- Larrosa , J. (2010). *Sobre la experiencia*. Aloma
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas - Planes - Programas - Proyectos*. Noveduc.



Educación virtual de calidad: ¿cómo sostener la enseñanza a distancia sin descuidar el bienestar emocional de los estudiantes?

Caballero, Pamela Eliana
De Dios, Jimena
Gastón, Laura Vanesa
Montiel, Emilse Noemi
Soria, Erika Dayana

Palabras claves

Pandemia – Escuela - Enseñanza/Aprendizaje - Bienestar emocional – Educación Emocional.

Resumen

El escrito reflexiona sobre una de las problemáticas observadas en el transcurso de Práctica Docente 3, las cuales se llevaron a cabo en un contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio a raíz de una pandemia mundial. Ante esta situación se ven afectados varios factores, por un lado la escuela, lugar simbólico

donde se tejen vínculos intersubjetivos, como así también el proceso de enseñanza-aprendizaje que son procesos complejos donde involucran vínculos de reciprocidad, deseos y búsquedas, pero lo más preocupante es el bienestar emocional de los estudiantes. El bienestar emocional lo constituyen el conjunto de sensaciones positivas derivadas de un funcionamiento mental que nos capacita para hacer frente o adaptarnos a las situaciones y demandas ambientales. Al igual que ocurre con la salud física, la salud mental puede variar a lo largo de la vida. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano; es decir, el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida.

Introducción

En el marco de la formación profesional, el espacio curricular correspondiente al tercer año del Profesorado Universitario de Educación Especial: “Práctica Docente 3: Eje 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 una situación de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), por esta razón se han realizado de modalidad virtual.

La pandemia ha requerido cuarentenas, cierre de escuelas, distanciamiento social y pérdida de entornos familiares. La res-

tricción del movimiento, la interrupción de las rutinas, la reducción de las interacciones sociales y la privación de los métodos de aprendizajes tradicionales han dado como resultado una mayor presión, estrés y ansiedad en las personas jóvenes, sus familias y sus comunidades. (Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis (2020).)

A partir de las vivencias en dichas prácticas, se observaron diferentes problemáticas para poder analizar, una de las más frecuentes y preocupante fue el bienestar emocional de los estudiantes, el de sus familias, y el de los docentes, que se reflejaba en ciertos momentos o circunstancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más allá de que la educación emocional forme o no parte del currículum, es un factor esencial para que esta se desarrolle en el contexto educativo, contar con un profesor bien formado, que sepa gestionar sus propias emociones y que esté preparado para que los y las estudiantes adquieran las habilidades socioemocionales necesarias para afrontar diversas situaciones. De aquí se desprende la importancia de incorporar la educación emocional como metodología de enseñanza en las escuelas, entendida la misma, como una estrategia educativa de promoción de la salud que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de las personas mediante el desarrollo de habilidades emocionales.

Por esta razón, este escrito presenta un análisis sobre cómo influye el contexto actual en el bienestar emocional de los estudiantes y cuáles son las necesidades que presentan para enfrentar

este proceso. El propósito del mismo, es pensar en la importancia de incluir la educación emocional en el currículum, con el fin de formar a toda la comunidad educativa en competencias socioemocionales que pudieran ayudar a mejorar la enseñanza-aprendizaje durante la crisis sanitaria y a futuro.

Desarrollo

Dimensión Socio Afectiva: Acciones y Reacciones

La escuela es un lugar simbólico donde se tejen vínculos intersubjetivos. Enseñar y aprender son procesos complejos que involucran vínculos de reciprocidad, deseos y búsquedas; más aún la situación de crisis producto de la pandemia, aumenta la necesidad de acompañamiento y apoyo socio afectivo a los estudiantes y sus familias.

Es importante anticipar posibles angustias y temores que se generan ante situaciones percibidas como de excesiva demanda y se tornan preocupación. Los estudiantes se extrañan, y esto afecta su ánimo e interfiere en la experiencia de aprender. ***“El 22,5% de las y los adolescentes de entre 13 y 17 años se siente asustado; el 15,7%, deprimido, y el 6,3%, angustiado frente a la incertidumbre que genera el contexto actual (UNICEF, 2020b).”***

Por otro lado, para las familias la suspensión de la escuela genera múltiples tensiones; pues reclaman sentirse presionadas a asumir ciertas tareas para las que no están capacitadas, que requieren mucho tiempo de dedicación o bien, que no logran apoyarlos dentro de los ritmos que la escuela exige.

Isabelino Siade (2020) observa que docentes y directivos suelen tomar caminos erróneos al momento de llevar a cabo acciones escolares en contexto de aislamiento, pues al desconocer la dinámica familiar de cada hogar, se basan en supuestos que no se pueden comprobar. Además hace referencia a los equipos docentes en cuanto a que ***“hay sensaciones encontradas y posicionamientos subjetivos dispares, pero en muchos de los relatos predomina la angustia y la desolación. Buena parte de las y los docentes se sienten agobiados por el exceso de trabajo”*** (Isabelino Siade, 2020, p 37)

Sentimientos o sensaciones como las antes mencionadas se vieron reflejadas en las prácticas, independientemente de la Institución o de la edad de los estudiantes observados. Un claro ejemplo fue la falta de motivación ante las actividades presentadas por los docentes, retraso en la presentación de evidencias, ausencias de los estudiantes en las videollamadas, entre otras.

En una reciente encuesta de Educación 2020 (29 abril 2020, en Chile), se les preguntó a los estudiantes que, de manera voluntaria, decidieron contestar el cuestionario online de 23 preguntas. ***¿Qué emociones representan mejor tu estado de ánimo?*** El resultado: un 63% indicó sentir aburrimiento, un 41% manifestó sentir ansiedad o estrés, seguido por frustración y molestia (35%); mientras que un 21% dijo sentir tranquilidad y sólo un 3% indicó sentirse **“feliz” de estar en casa**¹.

1. Informe de resultados #Estamos conectados: “Testimonios y experiencia de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria”. Abril 2020. <http://educacion2020.cl/estudios/>

Emociones negativas son considerablemente más reportadas por los niños, niñas y jóvenes.

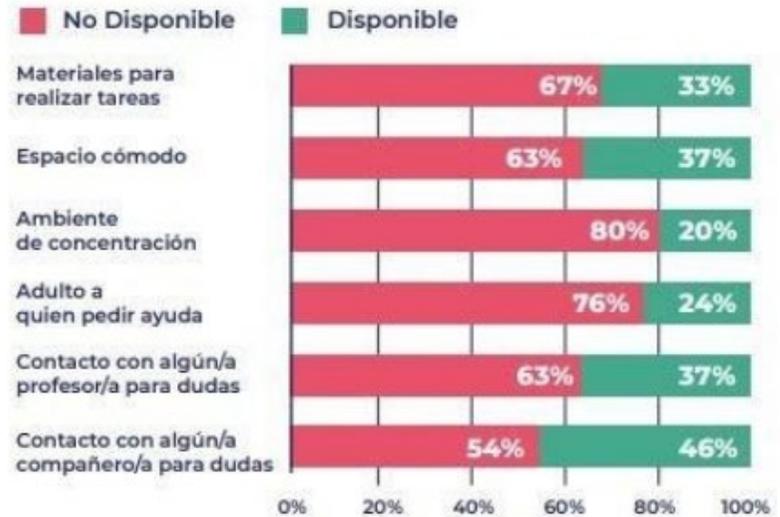
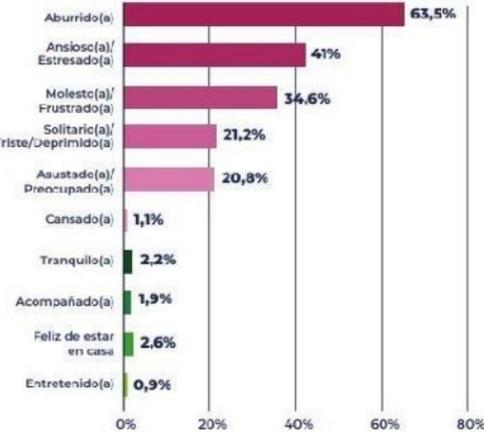


"Triste, mi mamá no entiende nuestra materia, tengo que ayudarle a mi hermanito con sus tareas, no tenemos wifi tampoco computador, vivo en el campo lejos de donde pueda recargar mi celular".
Mujer, 18 años.

"Asustado porque puedo quedar reprobando porque no entiendo la materia."
Hombre, 16 años.



[Estudiantes]
Pensando en cómo te has sentido estos últimos días, ¿qué emociones representan mejor tu estado de ánimo?



Otra de las preguntas realizadas en la encuesta fue: *“Pensando en si tuvieras que hacer tus labores escolares desde casa, ¿cuáles de las siguientes condiciones SI tienes disponibles?”* Más de la mitad de los estudiantes reportaron estar en falta en todas las variables expuestas; particularmente un 80% reportó la falta de un “ambiente de concentración”, la ausencia de un “adulto a quien pedir ayuda” alcanzó el 76% y la condición que está más presente es el “contacto con algún/a compañero/a para dudas”. De todos modos, son menos de la mitad de los estudiantes que sí cuentan con esta facilidad.²

Entonces, luego de conocer estas cifras es importante preguntarnos ¿Qué importancia tiene la educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Realmente se está teniendo en cuenta al estudiante en este proceso? O mejor dicho ¿Se tienen en cuenta las emociones de los niños, jóvenes y adolescentes?

2. Informe de resultados #Estamos conectados: “Testimonios y experiencia de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria”. Abril 2020. <http://educacion2020.cl/estudios/>

Educación emocional

En este tiempo, afortunadamente, ha adquirido relevancia o, al menos, se está hablando más, de educación emocional. Cada día la educación, en sus distintos niveles y ámbitos, constata la necesidad de que la educación emocional se instaure como parte del currículo escolar y aporte sus múltiples beneficios a la formación de las futuras generaciones y del profesorado que las acompañe en su proceso formativo.

Bisquerra y Perez (2012) definen la educación emocional como: *“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.”*³

Para autores como Steiner y Perry (1998) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: *“la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”*⁴.

3. Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). *“Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica”*. Revista de la Asociación de Inspectores de España nº16.

4. Steiner, V. y Perry, R. (1998). “La educación emocional”. Editor: Javier Vergara. Buenos Aires.

Por su parte Greenberg (2000) sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

Pero... ¿Qué son las emociones?

Francisco Mora, Doctor en medicina y en Neurociencia, define emoción de la siguiente manera: *“La emoción es ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja “a vivir”, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. Circuitos que, mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos, en alerta, y nos ayudan a distinguir estímulos importantes para nuestra supervivencia”*⁵

Entendiendo que las emociones forman parte esencial de nuestra vida y nos impulsan de forma permanente en ella, pasaremos a indagar sobre otro concepto fundamental: las competencias emocionales, las cuales deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación

5. Mora, F. (2011). *“¿Qué son las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.”* Barcelona. Página 14.

a lo largo del siglo XX. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano; es decir, el desarrollo integral de la persona.

Ahora bien, existen cinco competencias emocionales fundamentales:

- **Conciencia emocional:** Consiste en reconocer las emociones propias y de las demás personas.
- **Regulación emocional:** Implica responder adecuadamente a las emociones experimentadas.
- **Autonomía emocional:** Se refiere a la capacidad de que nos afecten demasiado los estímulos externos, equilibrando sensibilidad e invulnerabilidad.
- **Competencia social:** Implica tener habilidades sociales que faciliten las relaciones interpersonales, ya que están relacionadas directamente con las emociones.
- **Habilidades de vida para el bienestar:** Consisten en un conjunto de habilidades, valores y actitudes que contribuyen al bienestar personal y social.

Toda esta teoría, apunta a que la educación emocional de los individuos debería iniciarse desde el nacimiento y estar presente a lo largo de la vida. Para ello los programas formativos han de desplegar la práctica, y no la explicación cognitiva, en cada uno de los niveles educativos obligatorios. La educación emocional se perfila, así como una innovación educativa esencial que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.

El bienestar socioemocional durante la pandemia

La continuidad de la escolaridad en este tiempo de excepción y los modos de implementar su práctica nos interpela día a día y lo que preocupa es la desigualdad socio-económica que conlleva limitaciones de acceso a los recursos tecnológicos, libros y materiales escolares. En esta crisis, podemos detenernos y preguntarnos a qué apuntamos con las tareas escolares ahora y cómo sostener una experiencia educativa por fuera de la escena grupal. ¿Les está resultando posible a las maestras y a los maestros acompañar a sus alumnos y alumnas en sus trayectorias escolares? ¿Es importante la cantidad de tareas? ¿Hay que cumplir con la misma cantidad de trabajos que se hacen en la escuela? ¿Los contenidos tienen que ser los mismos o necesitamos dar lugar a temas que nos atraviesan en este momento?

Se debe repensar la necesidad de incluir en la propuesta educativa lo emocional, que genere el diálogo sobre lo que están atravesando, que den lugar también a la construcción de lazos entre los compañeros y las compañeras. El lazo de cada alumna/o con su docente y el lazo entre las niñas y los niños del grado, que circulen sus producciones, que escriban una carta al resto de sus compañeras y compañeros contando qué hacen todos los días y cómo les están resultando las tareas y que esa carta le llegue a todo el grupo, es decir abrir espacios de intercambios, idas y vueltas, preguntas y respuestas. En nuestro paso por las prácticas, hemos observado que se utilizan las videollamadas grupales por plataforma de whatsapp, llamadas por teléfonos, por medio de

los módulos de PAICOR (programa de asistencia integral Córdoba) como recurso para sostener los vínculos en este periodo de pandemia.

Ya que lo emocional atraviesa al sujeto en todos sus aspectos y está ligado a factores subjetivos, la emoción es un recurso por el cual, el individuo procura expresar el significado que le otorga a un estímulo aceptado, lo que implica que las emociones remiten a lo que significan, y en su caso incluyen el significado que se le da a la totalidad de las relaciones de la realidad humana, a las relaciones con las demás personas y con el mundo, abarca sus diferentes dimensiones bio-psico-sociales.

Conclusión

La educación emocional debe ser un proceso intencional y sistemático, sin embargo, en la actualidad por lo general se deja al azar la educación emocional de los ciudadanos, con consecuencias más o menos desastrosas. Goleman (1996) propone como una posible solución forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante.

Creemos que es importante destacar que, desarrollar habilidades de aprendizaje socioemocional (ASE) pueden dar herramientas que ayuden para abordar las situaciones estresantes y de aburrimiento con calma y respuestas emocionalmente reguladas y fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones y

medidas mejor informadas. El miedo y el estrés tienen un impacto negativo en la salud y la habilidad para aprender. Para todos los estudiantes, sean jóvenes o mayores, el aprendizaje se ve afectado por el estrés y la inseguridad, cuando la mente se encuentra conectada socialmente y segura emocionalmente, se puede concentrar en el contenido académico y comprometerse con el aprendizaje.

Por su parte, se pudo observar que una de las consecuencias observables de que los procesos emocionales no están siendo atendidos de manera adecuada es que se ha registrado una tasa alta de deserción importante en sistemas de enseñanza virtual; dicho fenómeno tiene una relación directa con la motivación y la emoción de los estudiantes.

De esta forma, consideramos que se podría dar apoyo a los estudiantes, a sus familias y a los docentes quienes a esta altura del año también se sienten desmotivados por la no respuesta de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Arslan, S. & Demirtas, Z. (2016). “Aprendizaje socioemocional y disposición al pensamiento crítico”. Estudio Psicológico.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). “Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica”. Revista de la Asociación de Inspectores de España [en línea], nº16. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/34>
- Eder Espinosa (2019). “Experiencia de investigación Multidisciplinar. Aprendizaje integrado: investigación, conocimiento y práctica” ENCUESTA - <http://educacion2020.cl/estudios/>
- Goleman, D. (1996). “La inteligencia emocional”. Buenos Aires. Editor: Javier Vergara.
- Greenberg, L. (2000). “Emociones: una guía interna” <https://oei.cl/uploads/files/news/publications/257/resignificando-la-escuela7.pdf>
- <https://www.unicef.org/argentina/media/8436/file/Serie-Conduc-cion-Covid-3.pdf>
- Marconi, Laura (2019) “La importancia de las emociones en la educación”.
- Mora, F. (2011). “¿Qué son las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.”
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). “La educación emocional” Buenos Aires. Editor: Javier Vergara.



Cuerpos en pausa

Bassetti Acuña, Valentina

Rico Peña, Agustina

Rivara, Martina

Palabras claves

Enseñanza - Aprendizaje – Cuerpo – Distancia – Psicopedagogía

Resumen

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, regulados por el habla y 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. Hoy en día esto no sucede.

Esta situación, que es producto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio a partir de marzo 2020, ha provocado la ausencia del encuentro con el otro desde lo corporal, repercutiendo así en la construcción de aprendizajes significativos dentro de las aulas.

En consecuencia de lo expresado, muchos alumnos se encuentran “desconectados” de la escuela, produciéndose así un impacto

directo en sus trayectorias educativas. ¿De qué manera puede la Psicopedagogía alivianar las dificultades que se presentan a la hora de enseñar y aprender desde la separación de los cuerpos?

Desde la cátedra de Práctica IV – Eje: Intervenciones Psicopedagógicas, esta pregunta ha tomado una re-significación como hilo conductor para pensar el abordaje con escuelas primarias de carácter público de la Ciudad de Córdoba. Una de las instituciones está ubicada en un barrio de zona sur, cuya población -en su mayoría- no dispone de los recursos tecnológicos necesarios para acortar la brecha que físicamente los separa.

Ante la complejidad de tal panorama, las intervenciones por parte de la cátedra consistieron en realizar videollamadas y encuentros virtuales por plataformas con la directora y docentes, para conocer con mayor profundidad de qué manera la escuela transitaba estas nuevas modalidades educativas que la pandemia, de algún modo, impuso.

Así, el conocimiento psicopedagógico junto con el de las docentes, permitió comprender la situación que se pretendía y pensar en posibles estrategias que apunten a superar las barreras que impiden el encuentro de los cuerpos dentro del aula.

El cuerpo es gestos, es miradas y movimientos. Es caricias y desplazamientos. Es identidad. Es un universo infinito de posibilidades. Además, facilita la relación del sujeto con los objetos y demás sujetos, componente esencial en la acción comunicativa. Hoy todo ello se encuentra ausente por el aislamiento en primera instancia y en segundo lugar por la propuesta de “una cura” que

ataca el vínculo con el otro y atenta contra la salud mental.

Es por esta razón, que uno de los desafíos más urgentes de la escuela hoy, es encontrar modos de traspasar las pantallas que comunican a docentes y alumnos en esta “lucha” entre la distancia y el cuerpo. Ello implica abandonar las concepciones que lo desligan del pensar y el sentir, para empezar a hablar del cuerpo en tanto emociones, sensaciones, deseos y sentires que se despliegan en el aprender.

Ante la nueva realidad que las condiciones de pandemia imponen, el desequilibrio y la incertidumbre se han convertido en los grandes protagonistas de la vida humana. El campo del aprendizaje ha sido uno de los más afectados en relación a la necesidad de configurar nuevos “lazos virtuales”.

Los niños que no van a la escuela en este momento, están en medio de una situación indeseable, ya que el único papel que hoy no ha cambiado su escenario de despliegue es el de hijos, situación que si ha ocurrido con el de alumnos, compañeros o amigos. Parece ser, que otros roles, otros vínculos están suspendidos, desdibujados, mezclados.

La escuela es un lugar de emancipación de los niños respecto de su familia. El aula es el escenario en donde los cuerpos entran en acción, regulados por el habla y 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. Hoy en día esto no sucede.

Esta situación, que es producto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, ha provocado la ausencia del encuentro con el otro desde lo corporal, repercutiendo así en la construcción de aprendizajes significativos dentro de las aulas; esos aprendizajes que complejizan estructuras previas de los cuales el sujeto realmente logra apropiarse. El cuerpo facilita la relación del sujeto con los objetos y demás sujetos, componente esencial en la acción comunicativa, puente hacia el despliegue del entendimiento.

Siguiendo esta línea, el entendimiento es aquello que surge en el “entre” de la acción comunicativa docente-alumno, en una trama que capacita al sujeto para apropiarse de lo que el otro le ofrece como conocimiento. Se trata de una construcción inconsciente llevada a cabo en el encuentro entre sujeto enseñante y aprendiente, sus hábitos y conocimientos previos producto de sus experiencias personales.

El no contar con el despliegue de esta dimensión a la que tradicionalmente los sujetos acostumbran, pone de relieve la importancia de la presencia de otro “hecho cuerpo” en un vínculo sostenido por un entramado de lo afectivo y lo cognitivo, que hace a la producción de subjetividad. En ese sentido, el Lic. Valiotti, en la conferencia “Escenarios Psicopedagógicos en Tiempos de Pandemia” dictada por el Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, realiza su aporte en cuanto a la importancia de poner “el cuerpo vivo” en una relación en donde el componente transferencial tiene un rol nodal.

En consecuencia de lo expresado, muchos alumnos se encuentran “desconectados” de la escuela, produciéndose así un impac-

to directo en sus trayectorias educativas. Esto invita a pensar en una reformulación del espacio, valioso para el desarrollo psíquico, personal y social de los sujetos, ya que ocupa un lugar íntimo y público. A partir de estos planteos, sería interesante pensar de qué manera se puede lograr que “la escuela siga siendo escuela”, pese a estos nuevos modos de enseñar y aprender. Entonces... ¿De qué manera puede la Psicopedagogía alivianar las dificultades que se presentan a la hora de enseñar y aprender desde la separación de los cuerpos?

Desde la cátedra de Práctica IV – Eje: Intervenciones Psicopedagógicas, esta pregunta ha tomado una re-significación como eje para pensar el abordaje con escuelas primarias de carácter público de la Ciudad de Córdoba. Una de las instituciones está ubicada en un barrio de zona sur, cuya población -en su mayoría- no dispone de los recursos tecnológicos necesarios para acortar la brecha que físicamente los separa.

De hecho, en los primeros momentos, tanto el equipo docente como el directivo, reconocieron que muchas familias no se reportaban con la escuela, no devolvían las actividades resueltas ni se comunicaban. Ante dicha situación, eligieron asistir a sus domicilios y se encontraron con distintas realidades: padres analfabetos que no podían ayudar a sus hijos con las tareas, familias con dificultades de conectividad y grandes problemas económicos.

La directora cuenta que el día que entregan PAICor, aprovecha para hablar con aquellos alumnos, entregarles actividades o ver cómo les está yendo. Es ese el único momento que ella y los do-

centes tienen para acercarse un poco más. Al respecto, cuenta que lo que más le preocupa, es esta situación de no tener manera de llegar a aquellos niños que “lo único que tenían era la escuela” y en este momento se encuentran privados de ella.

Ante la complejidad de tal panorama, las intervenciones por parte de la cátedra consistieron en realizar videoconferencias con la directora primero y con las docentes después, para conocer con mayor profundidad de qué manera la escuela transitaba estas nuevas modalidades educativas que la pandemia, de algún modo, impuso.

El posicionamiento adoptado para llevar a cabo esta tarea, fue el Modelo Educativo de Orientación. En esa línea, se apuntó a una “asesoría para el cambio” u orientación, de acuerdo a lo que Isabel Solé sostiene en su libro “Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica”. Según su postura, “la tarea de asesoramiento puede considerarse como un proceso de construcción conjunta que implica al psicopedagogo y a los profesores de un centro que abordan una tarea conjuntamente, proceso en el que cada cual participa desde su formación” (pág. 63)

Entonces, este proceso implica tanto a los asesores como a los subsistemas de la escuela (equipo directivo y equipo docente). Cuando se menciona esta idea de construcción conjunta, se hace referencia a que la tarea a realizar se aborda en equipo, cada uno desde su formación particular, experiencias, conocimientos, emociones y sentimientos que la situación les genera.

Así, el conocimiento psicopedagógico junto con el de las docentes, permitió comprender la situación que se pretendía y pensar en posibles estrategias que apunten a superar las barreras que impiden el encuentro de los cuerpos dentro del aula.

Al mencionar el aspecto del cuerpo, sería interesante citar a Dolto, quien detalla que no hay que confundir la imagen del cuerpo con el esquema corporal. Éste último hace referencia a lo que anatómicamente es igual a todos los sujetos, mientras que la primera es propia de cada quien, ligada a la historia simbólica. En ese sentido, se puede decir que todo se inscribe en el soma. Éste acompaña a la constitución del sujeto y su psiqué.

Desde esta perspectiva es que se debería pensar el impacto psicológico que implica el nuevo ordenamiento escolar, impuesto para garantizar una situación del enseñar y aprender segura, sin riesgos de enfermarse. El cuerpo es un espacio privilegiado en donde los adolescentes muestran e inscriben su proceso singular en su desarrollo hacia la adultez. Pero sucede que el cuerpo pulsional de la adolescencia, necesita de un Otro, que propicie, transmita y marque los límites territoriales para su despliegue. Entonces, el cuerpo pensado de este modo, se construye en relación con los padres y con los pares, mediante el contacto corporal. Es objeto de representación, producto de imaginarios, fantasías y fobias.

El sujeto se percibe en una frontera entre la imagen de sí y la del mundo. Esa frontera, -Interfase- es el lugar de encuentro entre sensación y percepción (siendo la primera el modo en que se au-

to-representa y la segunda su representación en el mundo), cuyo despliegue es posible gracias a la Interfase.

El cuerpo es gestos, es miradas y movimientos. Es caricias y desplazamientos. Es identidad. Es un universo infinito de posibilidades. Hoy todo ello se encuentra ausente por el aislamiento en primera instancia y en segundo lugar por la propuesta de “una cura” que ataca el vínculo con el otro y atenta contra la salud mental.

Es por esta razón, que uno de los desafíos más urgentes de la escuela hoy, es encontrar modos de traspasar las pantallas que comunican a docentes y alumnos en esta “lucha” entre la distancia y el cuerpo. Ello implica abandonar las concepciones que lo desligan del pensar y el sentir, para empezar a hablar del cuerpo en tanto emociones, sensaciones, deseos y sentires que se despliegan en el aprender.

En ese sentido, la Psicopedagogía tendrá nuevos desafíos para develar cuando todo esto acabe y deberá hacer lectura de los huecos y huellas que la pandemia dejará en el cuerpo. El universo emocional se configura con el sistema de afectos, con palabras, risas y lágrimas, en donde entran en juego el tiempo, el espacio y las historias compartidas.

Será entonces fundamental, ser capaces de superar el estrés de este nuevo tiempo, para que cuerpo, mente y alma puedan desplegarse y entrar en juego nuevamente en plenitud.

BIBLIOGRAFÍA

- Dolto, F. (s.f.). Esquema corporal e imagen del cuerpo. En F. Dolto, *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós.
- Etchegorry, M. (2012). Constructos teóricos en Psicopedagogía. Sociopsicogénesis del entendimiento escolar. La propuesta de Dora Laino.
- Masschelein, J., Larrosa, J., & Dussel, I. (2020). El oficio docente y la escuela por venir . Córdoba .
- Solé, I. (s.f.). Un modelo educacional constructivista de intervención psicopedagógica. En I. Solé, *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Valiotti, J., Cambursano, M., & Carraro, C. (2020). Escenarios psicopedagógicos en tiempos de aislamiento. Córdoba.



Eje **Experiencias en contextos de salud**

- ▶ Introducción
- ▶ “Un cuerpo... en la complejidad de los diagnósticos”
- ▶ Práctica Psicomotriz en ámbito hospitalario:
¿Cómo transitarla a través de la virtualidad?
- ▶ La práctica 5 en tiempos de pandemia
- ▶ Práctica 5: Eje - la intervención psicomotriz en
distintos ámbitos atravesada por la virtualidad.
Una práctica ¿Posible?
- ▶ La experiencia de la práctica profesionalizante: desafíos,
incertidumbres y aprendizajes
- ▶ La Construcción del Rol en Contexto de Pandemia
(COVID-19): La Valoración/Examen Psicomotor del Sujeto.
- ▶ Volver a mirar en tiempo de pandemia: Reflexiones en torno
a la clínica psicopedagógica

Introducción

“La mente que se abre a una nueva idea,
jamás volverá al tamaño original”

Albert Einstein

Práctica implica lo aprendido, lo conocido, un continuo de algo que ya se presentó ante nosotros. Con un mapa, más o menos claro a instancias de la teoría, nos ponemos en práctica.

Una parte, significativamente importante del mapa del 2020 no apareció. Para continuar el camino no valía la imitación porque el otro tampoco tenía mapa, la intuición no tenía fuerza ante el desconcierto... solo quedaba la imaginación, y la extrapolación como recurso para poner en práctica nuestros aprendizajes.

Hablar, pensar, hacer nuestras prácticas profesionalizantes “humanísticas”, como así también nuestra propia práctica como profesionales, implican contacto, contexto, implicarse, relacionarse: Práctica y Contacto.

“el hombre se forma y se desarrolla bajo la influencia de fuerzas externas e internas, sociales y naturales, organizadas y espontáneas, sistemáticas y asistemáticas; con todo aquello con lo que interactúa”

Baxter, et al,
La escuela y el problema de la formación del hombre.
(2002 p. 143)

Cada actor de la práctica sabía que esperar y hacer, como interactuar; pero las palabras claves para el 2020 fueron Aislamiento, Distanciamiento social. Alejarse era la consigna, quedarse en casa. El Contacto en el Distanciamiento era la clave, y empezamos a imaginar por donde seguíamos, abrimos la práctica a una nueva idea, a una nueva manera: internet.

Desde hace muchos años el modo más común de nombrar a internet era la Red. Y así, como un tejido que une un punto con otro, entrelazándonos, una casa con otra, un encuentro tras otro, se fue armando la rúbrica de la parte del mapa que faltaba, donde dibujamos las prácticas.

Tuvimos que extrapolar en el tiempo y en los lugares las experiencias, como EXPORTAR de una carpeta a otra. ADJUNTAMOS las sensaciones, las imágenes reales y las representaciones. Nos comprometimos a BUSCAR, buscar mucho... en la Memoria, en el otro. También ENVIAR, transferirle al otro (objeto de mi práctica como de mi afecto) lo que hice para Hipervincularnos, para estar en Contacto en el Distanciamiento.

Cuando digo nosotros, los que practicamos el 2020, no hablo de estudiantes, ni de Profesores, ni terapeutas y Pacientes, ni comunidad, ni Familia, hablo de todos.

Cada uno de los textos que continúan a este escrito es una parte del mapa que se dibujó entre muchos, entre todos.

Lic. Gabriela Martinez Eberhardt

Profesora de la Licenciatura en Psicomotricidad

Facultad de Educación y Salud



Un cuerpo... en la complejidad de los diagnósticos

ErbettaKimey
Flores Budinek, Lucia
López, María Florencia
Salazar, Daiana

Palabras claves

Diagnóstico - Intervención - Psicomotricidad - Proceso -
Cuerpo.

Resumen

Esta ponencia es llevada a cabo dentro del marco de la 6ta jornada de Intercambio de Prácticas organizado por la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, realizada por estudiantes de la Licenciatura en Psicomotricidad, a partir de lo trabajado en la Práctica 4- Eje: Diagnóstico Psicomotor

El objetivo con el que fue realizada la misma es reflexionar como -futuras- psicomotricistas ¿Desde dónde nos posicionamos para decidir si se inicia un proceso terapéutico psicomotriz o no?

Inquietud que ha surgido a partir de debates en la cátedra entre docentes y estudiantes. Para esto consideramos que la posición desde la que se vale cada profesional está en completa relación con respecto a: desde donde se mira al cuerpo del sujeto.

A lo largo de la ponencia intentamos aproximarnos a cuál es la especificidad de la Psicomotricidad, qué implica el proceso diagnóstico, qué cuerpo se observa, cómo observar el funcionamiento psicomotor de un sujeto; conceptos que son pertinentes para poder desarrollar esta temática.

Introducción

La presente ponencia se enmarca en el contexto de “Práctica 4 – Eje: Diagnóstico Psicomotor” de la Licenciatura en Psicomotricidad, siendo en este espacio de intercambio entre profesores y estudiantes, donde surgen inquietudes e interrogantes que dan lugar a lo que se expondrá a continuación.

En el siguiente escrito interesa reflexionar como -futuras- psicomotricistas ¿Desde dónde nos posicionamos para decidir si se inicia un proceso terapéutico psicomotriz o no? teniendo en cuenta que la posición desde la que se vale cada profesional está en completa relación con respecto a: desde donde se mira al cuerpo del sujeto.

Lo mencionado se desarrollará teniendo como guía interrogantes, supuestos, saberes adquiridos en el cursado de la carrera y que se han acentuado en la Práctica 4, y habiendo realizado un

recorrido teórico pertinente es decir, exponiendo el propio posicionamiento en relación a autores que abordan la temática.

Desarrollo

Para arribar a un Diagnóstico Psicomotor, entendemos que a lo largo del proceso de este no se va tratar de ir en la búsqueda de saber ¿Qué tiene le niño? sino que se indaga sobre ¿Qué le pasa a le niño? A partir de esta pregunta es que llegamos a interrogarnos sobre una problemática a la cual en el presente trabajo no intentaremos dar una respuesta cerrada/concreta, pero si ponerla en tensión a partir de material teórico y principalmente a partir de debates y reflexiones que han tenido lugar en la Cátedra de Práctica IV- Eje: Diagnóstico Psicomotor. Lo que nos preguntamos es: Eso que le pasa a le niño ¿Necesita de una intervención psicomotriz? ¿Por qué si? ¿Por qué no?

Al preguntarnos ¿En qué nos basamos para saber si intervenimos desde la práctica psicomotriz o no? Creemos que no hay una respuesta general ni única que responda a esta pregunta, ya que el diagnóstico psicomotor no es unidireccional ni lineal. Desde aquí es que afirmamos que es un proceso complejo, en el cual no es fácil decir si desde la Psicomotricidad es pertinente intervenir o no, más allá de haber comprendido lo que le sucede al niño. Es decir que, podemos haber arribado a un Diagnóstico Psicomotor, luego de todo un proceso en conjunto con el sujeto, en el que se hizo uso de las herramientas diagnósticas específicas de la disciplina, y cuando parece que se llega a algo claro, a responder esa

pregunta guía sobre el malestar del sujeto, no hay un manual que diga los procesos que SÍ y que NO podemos acompañar desde la Psicomotricidad.

Para adentrarnos a los conceptos mencionados, brevemente desarrollaremos el concepto de Diagnóstico Psicomotor, atravesado por el Proceso Diagnóstico, en el marco de los interrogantes planteados.

Primeramente tomamos a G. Untoiglich, si bien dicha autora no habla específicamente del Diagnóstico Psicomotor, tomamos sus conceptos para expresar que en Psicomotricidad los diagnósticos funcionan como guía orientadora para el profesional, el cual se construye en el transcurso de las sesiones, por lo tanto, se va modificando y transformando, sin ser fijo ni absoluto, sino presuntivo. El mismo se va desarrollando a lo largo de diversos encuentros en un trabajo en conjunto tanto con el niño como con su familia mediado por un vínculo transferencial que lo permite. Por lo tanto no podemos hablar de un diagnóstico objetivo ya que se pone en juego la subjetividad tanto del niño como del profesional. En este sentido nos remitimos a Levin cuando plantea justamente que el diagnóstico psicomotor es subjetivo, se construye a partir de la experiencia del encuentro, en el espacio del “entre dos”, si bien el psicomotricista puede ser el mismo, ese “entre dos” será diferente con cada niño a partir de su singularidad, incluso entre los mismos psicomotricistas el modo de ir construyendo ese “entre dos” será distinto, por lo cual el proceso diagnóstico tendrá este mismo tinte de singularidad.

Continuando con los aportes de Esteban Levin (2011), la construcción de un vínculo transferencial con el niño y su familia, nos ayudará a aproximarnos a la comprensión de su funcionamiento psicomotor particular, por ende nos permitirá comenzar a comprender qué le pasa al niño.

Entonces, como -futuras- psicomotricistas ¿Desde dónde nos posicionamos para decidir si se inicia un proceso terapéutico psicomotriz o no? Para esto antes de realizar un primer encuentro con el niño y/o sujeto nos preguntamos ¿Qué cuerpo miran los Psicomotricistas? ¿Qué cuerpo nos interesa mirar? y sobre todo ¿Desde dónde miramos ese cuerpo? Calmels (1997) plantea que hay muchas disciplinas que se encargan del cuerpo, pero lo que diferencia a la Psicomotricidad es donde está puesta la mirada. Por ejemplo, un médico mira el órgano, un kinesiólogo mira la función, siendo el funcionamiento y la funcionalidad de incumbencia psicomotriz, entendiendo que no solo interesa ¿Que hace el sujeto? sino también ¿Cómo lo hace? ¿Cómo hace propias las funciones? A partir de estas distinciones es que afirmamos que al mirar al cuerpo, lo miramos desde su funcionamiento psicomotor.

Para desarrollar este concepto consideramos pertinente retomar el aporte realizado por L. González (2009) con respecto a que el funcionamiento es la puesta en juego de lo propio, el aprovechamiento del equipamiento neurobiológico. Es decir que el mismo es singular y particular en cada sujeto y se construye “a partir de esa potencialidad establecida biológicamente, y en relación con el ambiente que lo rodea, el cual puede favorecer u obstacu-

lizar el ejercicio y el investimento” (González, 2009 en Menéndez y López, 2017. pág. 30).

¿Pero cómo damos cuenta de ese funcionamiento psicomotor?
¿Qué debemos mirar específicamente?

En este sentido queremos remarcar el valor que encontramos en la observación psicomotriz, una de las herramientas diagnósticas que hemos abordado ampliamente durante estos años de formación, pero específicamente en esta práctica, donde hemos comprendido que requiere de compromiso y disponibilidad para poder llevarla a cabo. Si bien la observación del funcionamiento psicomotor es un eje transversal en los procesos diagnósticos, el modo de mirarlo y escucharlo va a estar teñido por los posicionamientos personales de cada psicomotricista. No es casual por ejemplo que en los trabajos realizados en la cátedra con respecto a la observación y análisis del hacer de un mismo niño, todos los registros sean diferentes, lo que sucede aquí es que se pone énfasis en aspectos diferentes, se intenta comprender ¿Qué le pasa al niño? pero se toman vías distintas, focos distintos para aproximarse a una respuesta de esa pregunta que nos guía. Como menciona Levin (s/f) “No hay una única forma de diagnosticar, siempre implica el desafío de intentar comprender qué experiencia infantil realiza el niño, pero para ello hay que sostener el deseo de relacionarse con él, con un sujeto, y no con una patología o un síndrome.”

Y es esta diferencia la que nos lleva a pensar que si bien todos los psicomotricistas disponen de las mismas herramientas diag-

nósticas, el valor que se les dará a cada una de ellas y el modo de llevarlas a la acción, al encuentro con ese otro, será por lo tanto también desde una singularidad a partir de los posicionamientos.

Entonces en el proceso diagnóstico se intenta dar cuenta del particular estilo psicomotor del niño y a partir de allí dar sentido a sus acciones y funcionamiento, la observación justamente nos permite “(...) captar y dar significados a la acción del niño. Observamos para comprender y así poder situar mejor nuestra intervención. La comprensión supone la búsqueda de significados y de intenciones en la acción del niño y en nuestra propia acción”. (García Olalla, 2000. p. 147) Intentando así descubrir mediante la observación aquellas producciones corporales que se ponen en juego en la relación con un otro, con el espacio que lo rodea, con los objetos y el tiempo, ejes fundamentales para la Psicomotricidad.

Además es importante conocer el lugar donde el cuerpo del niño ha sido puesto, donde es ubicado a través de las imágenes y lenguaje de su familia. Cómo el niño va ubicando su funcionamiento y disfuncionamiento en relación a los otros.

Conclusión

Consideramos que más allá de lo específico de la disciplina, habrá un posicionamiento particular de cada psicomotricista respecto al concepto de CUERPO que se tenga, lo que derivará en un modo particular de MIRAR AL CUERPO, priorizando la singularidad del sujeto o, por el contrario, su diagnóstico por encima de este.

Es por ello que para nuestra práctica psicomotriz, creemos importante mirar al niño desde su singularidad, valorando y trabajando a partir de sus posibilidades de ser y hacer, teniendo en cuenta sus limitaciones, sus funciones, pero apostando a que se pongan en funcionamiento, acompañando y potenciando el hacer particular de le niño, intentando no engegucernos con eso que otros dicen de le niño, sino mirar y escuchar lo que le niño nos dice a partir de su modo particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Calmels, D. (1997). Del examen motor al Psicomotor. En “Reuniones clínicas en Psicomotricidad”. Argentina, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- García Olalla, L (2000). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. En Camps Llauradó, C. (2008). Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, (vol. 22, núm. 2), 123-154.
- Levin, E. (s/f). Diagnosticar y dominar para etiquetar a un niño. Disponible en: http://www.lainfancia.net/BIBLIOTECA/articulos_PDF/Diagnosticar%20y%20dominar%20para%20etiquetar%20a%20un%20nino.pdf
- Levin, E. (2011). La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica, cap. IV, Argentina, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Menendez, A. y López, A. (2017) Psicomotricidad. Aportes a la disciplina. Uruguay, Montevideo: Ed. GRUPO MAGRO.
- osto, P. (s/f). La observación psicomotriz y su implementación en una investigación en Psicomotricidad.



Práctica Psicomotriz en ámbito hospitalario: ¿Cómo transitarla a través de la virtualidad?

Berecibar, Mailén
Calvetti, Camila
Decaroli, Lourdes
Rivero, Julia

Palabras claves

Virtualidad - Hospitales - Práctica de Formación - Rol del Psicomotricista - Sujeto de Intervención

Resumen

En el actual contexto de pandemia que nos interpela, desde la práctica de 5to año de la Licenciatura en Psicomotricidad, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud, se busca reflexionar sobre la experiencia de quienes la transitamos como parte de nuestra formación profesional. Dicha práctica se lleva a cabo desde la virtualidad y está enmarcada en el ámbito de la salud, específicamente en hospitales, dirigida a primera infancia.

Desde este contexto y recorrido tan particular, se problematizan aspectos que se consideran relevantes para pensar la inter-

vención psicomotriz en el ámbito hospitalario, como así también los desafíos y aprendizajes que fueron surgiendo a lo largo de este proceso. Por un lado, se piensa en cómo se construye el rol del/la psicomotricista a través de la virtualidad; y por el otro, la caracterización del sujeto de intervención a partir de nuestra mirada específica.

Practica psicomotriz en ámbito hospitalario: ¿Cómo transitarla a través de la virtualidad?

Esta ponencia busca reflexionar sobre la experiencia de práctica de 5to año de la Licenciatura en Psicomotricidad, pertenecientes a la Facultad de Educación y Salud de la Provincia de Córdoba. La misma es llevada a cabo en el ámbito de la salud, específicamente en hospitales y está dirigida a primera infancia. Sin embargo nos parece pertinente destacar que nuestra experiencia en esta práctica de formación se realizó desde la virtualidad, debido a que este año nos encontramos atravesadas por un contexto de pandemia que imposibilitó los encuentros presenciales.

Es por ello que nos vimos interpeladas a la hora de pensar en cómo llevar a cabo la práctica, lo que nos obligó a re-preguntarnos sobre el lugar del cuerpo, el tiempo, el espacio y la relación con un otro desde una nueva perspectiva. Así como también repensar la forma de llevar adelante, no solo las prácticas de formación, sino el rol en sí mismo del psicomotricista como agente en el ámbito de la salud y como promotor del bienestar del sujeto. Por lo tanto, el propósito de esta ponencia será visibilizar la experiencia

de la práctica a través de la virtualidad, en el contexto de salud.

En primer lugar, para comprender en qué consisten las prácticas en el contexto de salud, consideramos necesario presentar cuáles fueron los ámbitos previstos desde la cátedra para llevar adelante este proceso de formación. Cabe destacar que esta experiencia supuso introducirnos en un contexto del cual nos encontrábamos ajenas, lo que implicó tener que conocer y comprender la dinámica y organización de los equipos interdisciplinarios y de sus diferentes especialistas, la conformación de los espacios, las múltiples intervenciones, y con ello, situar la especificidad de nuestra mirada en este ámbito tan particular. Los mismos son el Hospital Materno Neonatal “Ministro Dr. Ramón Carrillo” y Hospital de Niños de la Santísima Trinidad. Estos son centros de tercer nivel de atención, es decir, cuentan con equipos de alta complejidad para la atención de problemas de salud que requieren de mayor tecnología y aparatología. En ambas instituciones la Psicomotricidad forma parte del Servicio de Salud Mental junto con otras especialidades como son Psicología, Psiquiatría, Psicopedagogía, Trabajo Social, entre otras.

Las tareas a desarrollar en cada uno de estos espacios deben responder a la especificidad de la disciplina ya que al ser un ámbito donde predomina el saber médico es necesario que se defiendan la propia postura y rol profesional, pues contamos con herramientas suficientes y necesarias para poder acompañar los procesos por los cuales los/las niños/as, y con ellos sus familias, atraviesan dentro de estos espacios.

Entonces, desde una mirada psicomotriz, en el Hospital Materno Neonatal el trabajo que se lleva a cabo consta de interconsulta en sala, consultorio externo, seguimiento del recién nacido de alto riesgo, estimulación temprana de 0 a 5 años, entre otras. Esta institución se basa en el modelo de Maternidades seguras y centradas en la familia (2012), el cual reconoce como protagonistas del cuidado del bebé/niño y su mamá, al equipo de salud y a la familia, remarcando un trabajo conjunto. Consideramos importante presentar este marco conceptual debido a que encontramos en él una relación directa con nuestra disciplina, en tanto ambas miradas comprenden a la salud y al desarrollo del infante como un proceso multicausal, el cual requiere de una perspectiva amplia y comprensiva sobre todo aquello que interviene y se pone en juego en el entorno del sujeto.

En lo que refiere al Hospital de Niños, el psicomotricista realiza valoraciones del desarrollo e intervenciones oportunas a pacientes pediátricos que ingresan por internación y que presentan signos de alarma o factores de riesgo en su desarrollo. En el caso de que requieran de tratamiento de estimulación temprana se los deriva hacia otros centros.

A raíz de lo expuesto anteriormente, queda en evidencia que el sujeto de intervención en este ámbito está constituido por bebés y niños/as, pero comprendemos siguiendo a Coriat (1998) que éste no es sin un otro primordial que lo sostenga, es decir, "... no es sin sus padres; está repartido entre su cuerpo y lo que sus padres ven en él, por lo tanto hay que dirigirse a ellos para que nos

muestren al bebé" (s.p). Desde esta perspectiva, pensar en los sujetos de intervención significa contextualizarlos, pudiendo construir una mirada que integre tanto lo que se observa en él, como también aquello que hace a su entorno y a su propia historia. La familia, sus padres, ese adulto significativo, serán agentes fundamentales en el desarrollo psicomotor del sujeto.

Desde lo presentado en diversos casos clínicos, pudimos observar que en general llegan a estos espacios sujetos que se encuentran atravesados por un marco socio-cultural en donde predominan factores de riesgo socioeconómicos y situaciones de vulnerabilidad social, que inciden en el desarrollo psicomotor del bebé/niño. Estas características constituyen la base de la teoría ecológica que propone Bronfenbrenner, la cual destaca la influencia de los ambientes en los que se desenvuelven los sujetos. Teniendo en cuenta esta teoría, es necesario construir una intervención que tome en consideración la interacción dinámica entre el sujeto y su entorno para comprender aquello que le sucede y se manifiesta en su cuerpo (Cortés Pascual, 2004).

Sin embargo, debido a la situación actual, no se pudo establecer un encuentro directo con estos sujetos. El acercamiento a ellos fue a través de diferentes plataformas digitales desde donde se intervino con casos hipotéticos y/o casos clínicos presentados por las psicomotricistas y reforzados por videos. Por otro lado, se complementó el trabajo teórico con maniobras prácticas aplicadas a muñecos que simulaban ser pacientes. Estas experiencias permitieron llevar adelante debates, puestas en común, reflexio-

nes, como así también ir construyendo y pensando el quehacer específico del psicomotricista en el ámbito hospitalario.

Para concluir, consideramos relevante expresar que las experiencias transitadas desde este espacio fueron significativas en varios aspectos. Nos permitieron construir una mirada más específica sobre nuestro rol en este ámbito, aportando diversos elementos para abordar y acompañar al sujeto y su familia. En definitiva, este espacio nos permitió nutrirnos de conocimientos prácticos, así como también, del lenguaje técnico que se maneja allí y la propia dinámica del lugar.

Sin embargo, reforzar y adquirir estos nuevos aprendizajes resultó ser un desafío no solo para nosotras como estudiantes sino también para la docente, quien en cada encuentro estuvo dispuesta a brindar todo su conocimiento y acercarnos al contexto de la práctica a partir de diversos recursos disponibles, adaptándose a la virtualidad tanto como nosotras.

Finalmente, queremos rescatar que a pesar de que las prácticas no fueron las esperadas al comienzo del año, esto no interfirió en el aprendizaje. Además nos ayudó a entender que la formación no acaba con la conclusión de la práctica y que el enriquecimiento profesional del psicomotricista es un proceso que continúa y se re-actualiza a lo largo de todo su ejercicio.

BIBLIOGRAFÍA

- Castellani, M. N. (2016). La psicomotricidad en el ámbito hospitalario; conquistando espacios. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (41), 47-56. <http://iberopsicomotricidadum.com/>
- Coriat, E. (1998, 22 al 24 de Octubre). ¿Quién es el paciente en estimulación temprana? [Ponencia]. Primer Congreso Nacional sobre Educación Especial, Psicomotricidad y Estimulación Temprana. Córdoba
- Cortez Pascual, A. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación Educativa*, (14), 51-65. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5016/pg_053-068_ineduc14.pdf?sequence=1
- Larguía, A. M., González, M. A., Solana, C., Basualdo, M. N., Di Pietrantonio, E., Bianculli, P. y Argentina, U. N. I. C. E. F. (2012). *Maternidad Segura y Centrada en la Familia (MSCF) con enfoque Intercultural: Conceptualización e implementación del modelo*. UNICEF Argentina.



La práctica 5 en tiempos de pandemia

Bosio, Tania
Carabajal, Brenda. A
Dieser, M. Lourdes
Farias Salcedo, Sofía
Muñoz, Rocío Antonella

Palabras claves

Sujeto de intervención - Familia- intervención - Acompañar - Rol del psicomotricista

Resumen

La presente ponencia, se enmarca dentro de la práctica 5 eje “intervención psicomotriz en distintos ámbitos” Facultad de Educación y Salud de la Universidad provincial de Córdoba. Es importante destacar que el espacio de práctica 5 se encuentra subdividido en diferentes áreas, está puntualmente, hará referencia al espacio de “Clínica en Atención Temprana”. En este espacio, no solo se pone en juego el rol del psicomotricista, sino también la construcción de una intervención con un posicionamiento reflexivo que nos permita poder pensar y re-pensar la práctica, recuperando el saber de años anteriores con el fin de realizar una articulación teórica y práctica.

Debido al contexto actual de pandemia, la práctica se enmarca realizando intervenciones y seguimientos de manera virtual a diferentes sujetos de intervención; recuperamos datos de informes de años anteriores los cuales se complementan con materiales audiovisuales que son enviados por los padres, para así poder llevar a cabo este proceso de intervención y acompañamiento que se realiza para con el niño y la familia.

Desarrollo

A lo largo de la ponencia se intentarán responder diferentes interrogantes que fueron surgiendo durante el espacio de práctica 5 desde un posicionamiento teórico y reflexivo tales como; ¿Cómo construir una intervención desde un posicionamiento reflexivo? ¿Desde dónde intervenimos? ¿Desde dónde acompañamos? ¿Acompañar es un modo de intervenir? ¿Quién soy yo cuando me enfrento al niño? Estos emergentes nos conducen a lo esencial de la práctica psicomotriz más allá del acontecer actual en el que nos encontremos inmersos. Para ello se tomarán los siguientes autores: R. Ribas, L. González, L. Coriat, M. Marazzi y E. Levin.

Rodríguez Ribas (2013) plantea que lo específico de la terapia psicomotriz es que el sujeto pueda construir y transformar su hacer realizando un cambio de posición subjetiva; por lo tanto, el objetivo de la práctica va a estar directamente relacionado con el crear las condiciones que abran o habiliten a la posibilidad de que el sujeto signifique sus producciones. En este punto, el rol del psicomotricista por un lado va a estar directamente relacionado

a la tecnicidad, entendida como el conjunto de medios teorizados e integrados que nos van a dar la posibilidad de ayudar y acompañar al niño. Por otro lado, va a estar dada en relación a la impronta que hace a la singularidad del psicomotricista, resultado de una formación y una posición subjetiva.

Siguiendo con el lineamiento en cuanto al rol, Leticia González (2009) expone que el hacer del psicomotricista se enmarca entre otras cosas, en el escuchar, acompañar y ser testigo de esta reapropiación que va a hacer el sujeto de su cuerpo, es en este punto que consideramos que intervenir y acompañar son cosas distintas pero que tienen un mismo fin, devolverle al sujeto el saber sobre su cuerpo.

Teniendo en cuenta el acontecer actual por el que estamos atravesados, se nos imposibilita intervenir en un marco de sesión presencial, es así que se configuraron redes virtuales de intervención, desde donde pudimos vivenciar y dar cuenta de manera explícita, lo fundamental que resulta el trabajo con la familia, dado a que los diferentes miembros que hacen a la misma son para nosotros un lugar desde donde podemos intervenir.

Esta experiencia particular nos ha permitido poder dar cuenta que no solo se conoce al niño a partir de la observación, sino también de la implicancia con y a través de la familia durante el proceso terapéutico, ya que ellos son los grandes mediadores y comunicadores. En concordancia con Coriat, E (2006), quien indica que el niño no es sin sus padres y que es durante el tiempo de Estimulación Temprana que acontece la construcción y desa-

rollo del yo, por ello resulta fundamental impulsar junto a ellos, el surgimiento del niño como sujeto de deseo con su propia personalidad.

Consideramos que este proceso de de-construcción de práctica mediada por la virtualidad, nos habilitó a re-pensarnos en un cambio de posición en la que buscamos nuevas formas de enriquecer la intervención y pensar nuestra formación, interpelando los conocimientos, porque creamos posicionamiento en el pensar y en el hacer; por lo tanto nos preguntarnos ¿ Por qué pienso lo que pienso? ¿Por qué digo lo que digo? ¿Por qué hago lo que hago? estos interrogantes se relacionan y funcionan como una brújula que marcan un inicio y horizonte en cada intervención. Marina Marrazi plantea que debemos “Pensar y re-ajustar los nuevos modos de acompañar y escuchar, surgiendo así, nuevas formas de intervenir. Sostener mi cuerpo primero, para sostener; habilitarse uno, para habilitar” (2020).

A modo de cierre, reflexionamos tomando a Esteban Levin, cuando en una de sus charlas virtuales, se pregunta “¿Dónde está el sabor de la manzana?” retomando a Borgues él responde “El sabor de la manzana se encuentra en el entre de mi boca y la manzana mordida, el sabor perdura en la sensibilidad del saber, entre uno y el otro sucede lo impensado para volver a saborear lo inesperado del acto de aprender en comunidad” (2020).

A raíz de lo planteado anteriormente, es que nos preguntamos ¿Dónde está el sabor de la práctica? Encontramos que el sabor de la práctica se vio reflejado en ese pasaje de lo impensado que

dio lugar a una nueva forma de hacer y pensar nuestra intervención y la propia práctica, el sabor se encuentra y perdura en cada estudiante que paso por este proceso; porque el sabor, no es el mismo que al principio cuando la manzana no estaba mordida, el sabor se transformó porque saboreamos lo inesperado, porque nos mantuvimos en movimiento.

Entonces ¿Cómo es la construcción de un rol profesional posible atravesado por el contexto actual? sin lugar a dudas, el acontecer actual puede significarse a futuro un cambio o cambios en los paradigmas, ya que la virtualidad, promovió salir en busca de nuevas formas de hacer cuerpo en la intervención, recreando nuevos modos de relación corporal, la cual se encuentra mediada por dispositivos, que si bien vehiculizan el accionar, limitan el resonar dado por el contacto cuerpo a cuerpo con el sujeto de intervención. Es por ello, que creemos que la pandemia va a marcar un antes y un después en el hacer profesionalizante.

BIBLIOGRAFÍA

- Coriat, E. (2006) El psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños. Tres décadas en Estimulación. Temprana Buenos Aires: imprenta Campana.
- González, L. (2009) “pensar lo psicomotor”. Buenos Aires, Argentina. Ed. EDUNTREF.
- Marazzi, M (2020). Escenas de la clínica psicomotriz en cuarentena. Congreso internacional infancias en tiempos de pandemia. Centro Crianza, fundación para la integración y la capacitación. Córdoba, Argentina.
- Rodríguez Ribas, J. Á. (2013) “La práctica psicomotriz en el tratamiento psíquico”. Barcelona, España. Ed. Octaedro S.L



Práctica 5: Eje - la intervención psicomotriz en distintos ámbitos atravesada por la virtualidad. Una práctica ¿Posible?

Gallegos Krampitz, Daiana Evelyn
Garcia Caro, Nahir Aldana
Isaguirre, Selene
Martini, Maria
Rochi, Ludmila

Palabras claves

Psicomotricidad - Rol - Virtualidad - Formación - Experiencia

Resumen

El presente escrito, titulado Práctica 5: Eje - *la intervención psicomotriz en distintos ámbitos atravesada por la virtualidad. Una práctica ¿Posible?* surge en el marco de Práctica 5: “Clínica en Psicomotricidad” (eje: la intervención psicomotriz en diferentes ámbitos) correspondiente a la Lic. en Psicomotricidad, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

A raíz del interrogante sobre la posibilidad de la construcción del rol profesional del psicomotricista en el transcurso del año 2020, particularmente marcado por la virtualidad y el distanciamiento, es que se reflexiona sobre lo que implica prescindir de la experiencia vivencial, atravesada por el cuerpo en relación y contacto con el otro. Se sostiene que la modalidad virtual de práctica que demanda este contexto es viable, ya que las intervenciones psicomotrices ahora también lo son; sin embargo, se comprende que una modalidad no reemplaza a la otra.

El cuerpo de esta ponencia se encuentra inicialmente conformado por 3 momentos o cortes que fueron vivenciados en los distintos encuentros y espacios que brindó la práctica, se consideró pertinente dividirlos así, para una mejor comprensión del trayecto realizado. Además, se hace hincapié en cómo fue la construcción del rol del Psicomotricista, como así también en apreciaciones y sentires desde lo personal, lo grupal, propio de sujetos en plena construcción profesional. A su vez, se analiza cómo y con qué estrategias se cumplieron esos objetivos.

En el inicio de las prácticas, se trabajó en construir una visión global del sujeto, a partir de la observación de videos, confección de registros y análisis, acompañado con la lectura de material relacionado; así aparece el primer momento, en donde como estudiantes nos situamos en un espacio transicional, con bastantes dudas, inquietudes e incertidumbre sobre el rumbo que tomarían las prácticas pre-profesionalizantes.

Un segundo momento se vio marcado por la aparición de una certeza, la confirmación de que el espacio de prácticas no iba a ser de manera presencial, sino que continuaría a través de la virtualidad. Dado esto, la observación de videos pasó a ser de pacientes de la fundación Arkho, invitándonos a trabajar con ese sujeto como si estuviéramos en la sala, extrayendo datos significativos, realizando informes, planteando objetivos e intervenciones.

Por último, el tercer momento que mencionamos, surge en relación a un nuevo espacio virtual de interdisciplina, donde participamos de manera conjunta con estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UCC (Universidad Católica de Córdoba). Siendo este, un espacio de encuentro que habilita al diálogo y la construcción de aprendizajes de manera colectiva.

Cuerpo del escrito

En el siguiente escrito se abordará la experiencia de Práctica 5 eje: la intervención psicomotriz en distintos ámbitos atravesada por la modalidad virtual que el contexto actual nos impuso. El proceso será dividido en 3 momentos que fueron los que marcaron los diferentes cortes significativos a lo largo de la cátedra. Luego se realiza un balance en relación a los objetivos propuestos y a ciertas pautas que el Psicomotricista debe adquirir en su formación profesional.

En el marco de transitar las prácticas del último año de la Lic. en Psicomotricidad cuyo eje es la intervención psicomotriz en

distintos ámbitos y teniendo en cuenta las características del contexto actual, es que nos cuestionamos y reflexionamos en torno a la manera de seguir construyendo el rol profesional a lo largo de este año particularmente marcado por la virtualidad y el distanciamiento, lo que implica prescindir de la experiencia vivencial atravesada por el cuerpo en relación y contacto con un otro.

A continuación, desarrollaremos nuestro paso por la Práctica 5: “Clínica en Psicomotricidad” en el espacio de Fundación Arkho: centro privado de integración a la escuela común y atención integral de la persona con discapacidad. Para ello realizaremos 3 cortes que consideramos significativos en el proceso del devenir profesional: el primero caracterizado por el inicio de la práctica, en donde todas nos encontrábamos con esta nueva modalidad incierta; el segundo, marcado por el ingreso a Arkho a través de registros de algunos pacientes y la confirmación de que no tendríamos la posibilidad de desarrollar una práctica presencial; y el tercero, en donde se nos brindó la oportunidad de experimentar la interdisciplina dentro del ámbito de la fundación, en conjunto con estudiantes de Psicopedagogía de la UCC, su profesor e invitados/as de distintos ámbitos disciplinarios afines.

Es así, que en el primer momento, nos centramos en construir una visión global del sujeto; para ello retomamos la teoría del paradigma de la complejidad y los contenidos psicomotores, logrando situarnos desde una perspectiva psicomotriz. A partir de ello, comenzamos a observar videos de internet, de niños y niñas con y sin alteraciones en su desarrollo. En paralelo se fueron abordando teóricamente los diagnósticos observados en dichos

videos. Además, se nos fue invitando a reflexionar sobre la Psicomotricidad y el proceso de práctica en pandemia. Semanalmente fuimos realizando entregas individuales, para dar cuenta de nuestro proceso de aprendizaje en relación a la observación psicomotriz, a través de la misma logramos adquirir la experiencia directa al mundo social, registrando lo que allí ocurría, abstrayendo o excluyendo las impresiones, sensaciones, sentimiento y todo estado subjetivo adquiriendo así un rol de observadoras que nos habilitó la capacidad de atención continua, de escucha, curiosidad y objetividad. Se reconoce que este primer momento estuvo caracterizado por una gran incertidumbre, un desconcierto que interpeló a toda la disciplina y que nosotras vivenciamos desde nuestro lugar de estudiantes; advertimos y valoramos el esfuerzo realizado por las partes docentes, en el sentido de intentar transmitir el conocimiento y la experiencia de una práctica vivencial a través de los recursos que ofrece una pantalla y la virtualidad. Ello contribuyó a la formación del rol de observadoras, ya que para poder ejercerlo es fundamental conocer sobre lo que se va a observar y contar con la experiencia sobre ese observable.

Aun así, ante esta situación, como estudiantes sentíamos que los encuentros eran sumamente enriquecedores y que se creaba una transicionalidad en la que nos veíamos involucradas, comprometidas, acompañadas y sostenidas. Podemos suponer que uno de los factores que contribuyeron a esto fue que desde un principio se trabajó en construir un clima confortable y ameno, que nos brindó la posibilidad de habilitar la palabra, la escucha, el intercambio, el diálogo y los cuestionamientos, desde el respeto

y la búsqueda de seguir construyendo conocimientos con estas modalidades diversas. Tal vez esto se logró debido a que la pantalla sostuvo una presencialidad ya conformada, gracias a que previamente nosotras como alumnas ya habíamos compartido espacios. Nos motivaba la idea de que el cursado siga fluyendo y no se paralice pero, a su vez, nos inquietaba pensar en la posibilidad de terminar la práctica sin un contacto cuerpo a cuerpo con un paciente.

En un segundo momento comenzamos a trabajar con material audiovisual y escrito, constituido por registros e informes de pacientes de Arkho compartidos por la docente bajo el compromiso de la confidencialidad. A partir de ello se recolectaron los datos significativos para la posterior elaboración de un informe psicomotor. Se trabajó de manera individual, como también en subgrupos, realizando puestas en común en cada supervisión.

Además, en este momento, la inquietud mencionada anteriormente - en relación al hecho de culminar la práctica sin compartir el espacio terapéutico con un paciente - se volvió certeza, provocando una gran desilusión, dando paso a la necesidad de elaborar y atravesar el “duelo” de las prácticas imaginadas. A partir de ello tuvimos que reinventarnos tanto individual como grupalmente, generar nuevas estrategias que facilitaran y nutrieran este espacio y con ello habilitar nuevas formas de acceder y apropiarnos de los conocimientos. Nos encontramos con el gran desafío de dejar de pensar en transitar las prácticas como habitualmente se llevaban a cabo y pensar este camino como una puesta a prueba

de nuestras habilidades, donde se pone en juego lo posible de lo imposible, lo espontáneo de la espontaneidad. Si lo pensamos aún más, todo ello se enlaza de manera directa con el arte de hacer psicomotricidad, en donde debemos asimilar y acomodarnos a las situaciones que se presentan con cada sujeto en el espacio terapéutico, en el marco de lo creativo.

En este sentido pudimos reflexionar en torno a los conocimientos que se tienen de la Psicomotricidad: los ámbitos de acción son amplios, las intervenciones varían de acuerdo a las características de cada sujeto en particular, las experiencias pueden ser adquiridas de diversas maneras y, fundamentalmente, no existe una forma acabada y única de hacer Psicomotricidad. En base a ello, concluimos en que el período y el tipo de práctica que demanda este contexto y nos toca atravesar, es viable, ya que las intervenciones psicomotrices ahora también lo son; lo que no quiere decir que una modalidad reemplace a otra.

Es así que desde la virtualidad que se presenta como una realidad colectiva y educativa, sumado a nuestro deseo y necesidad de aprovechar al máximo los conocimientos, experiencias, intercambios y aprendizajes que se nos puedan transmitir surge, en un tercer momento, un espacio compartido entre psicomotricidad y psicopedagogía, comprendido por nuestro grupo, el grupo de estudiantes de la profesora Marcela Carta y estudiantes del último año de la Lic. en Psicopedagogía de la UCC (Universidad Católica de Córdoba) a cargo del docente y psicopedagogo Martín Cipollone. Del diálogo entre los distintos integrantes de este grupo

interdisciplinario y con el ánimo de darle un sentido de identidad y pertenencia a los encuentros, se decide nombrar colectivamente este espacio: *Interprácticas de aprendizaje en movimiento*, intentando realizar una conjunción de ambas disciplinas.

En dicho espacio se habilitó el diálogo y la construcción de aprendizajes realizando actividades en conjunto desde ambas disciplinas que se relacionaban con pacientes de Arkho, tales como la presentación de pacientes con aspectos significativos de casos clínicos a partir de informes, entrevistas y todo material registrado por los profesionales que pueda ser compartido. El objetivo fue construir conocimientos, saberes y herramientas con una aproximación a lo que supone trabajar en interdisciplina, lo que permitió visualizar de manera clara los diferentes posicionamientos y la especificidad de cada disciplina.

Además, se nos brindó la posibilidad de acceder virtualmente al espacio de la Fundación Arkho a través de fotos y una visita guiada en tiempo real. De esta manera, se nos fue mostrando cada rincón del lugar, desde consultorios hasta espacios comunes como cocina y baños, lo que produjo un gran acercamiento al espacio, acrecentando la motivación de una manera significativa, ya que se nos invitaba a pensar actividades e intervenciones allí con los pacientes, los materiales y recursos disponibles en el lugar. Es importante destacar que en estos encuentros surgieron muchas experiencias y testimonios de los propios terapeutas, lo que nos hace estar abiertas a la escucha, recepción e intercambio de dichas vivencias, produciendo un acercamiento al quehacer profesional.

Vale agregar a esta producción que, de manera reciente, se realizó un encuentro entre todas las estudiantes de la Práctica V, en donde se compartieron las vivencias en relación a la misma, así como también los métodos y estrategias que estábamos utilizando. Esta reunión resultó de un gran valor ya que en ella se dejaron entrever las diversas maneras en las que se está construyendo el rol en este contexto. De todo aquello nos interesó tomar herramientas que nos resulten beneficiosas para seguir avanzando en este último tramo que nos queda.

A lo largo de los encuentros en el espacio creado y conformado desde una modalidad virtual en esta cátedra, es importante remarcar la manera en la que a través de una pantalla, se adquirieron competencias, roles, conocimientos, estrategias y herramientas que, a principio de año hubieran sido casi impensables. Para dar cuenta de este proceso, retomamos los objetivos planteados por el equipo docente a principio de año, de manera general, para todos los espacio de Práctica 5:

- Participar en diferentes proyectos ligados a la intervención psicomotriz en instituciones ligadas al ámbito de salud, de la educación y/o sociocomunitario.
- Reflexionar sobre el rol profesional en la intervención psicomotriz.
- Analizar colectivamente los diferentes modelos de intervención en los distintos ámbitos por los que el estudiantes transitan su práctica.

- Elaborar proyectos de intervención en los ámbitos donde el estudiante desempeña su práctica.

En relación a la experiencia narrada, podemos decir que los objetivos mencionados fueron cumplidos, algunos en mayor medida que otros, o de manera parcial, ya que las prácticas en este contexto de aislamiento social fueron sumamente diferentes y los medios que se utilizaron para conseguir los objetivos no fueron los tradicionales. Aún así, esto no quita la eficiencia de las mismas. Pensamos que la práctica pre-profesionalizante convencional (cuerpo a cuerpo) es irremplazable, pero no imposible de ser transcurrida y vivenciada de modos diferentes.

Para seguir analizando este proceso, tomamos además los pilares que plantea Cori Camps y Lola García (2004) en relación a la formación profesional del psicomotricista, que surgen de los 3 pilares fundamentales planteados por Aucouturier¹. Ellas mencionan que hay 3 cuestiones básicas que deben emerger a lo largo de toda esta formación. De esta manera, se espera que el estudiante:

1- Comprenda y profundice sobre el niño y su desarrollo desde una perspectiva global, abarcando las diferentes dimensiones (motriz, cognitiva y afectiva).

2- En este proceso de construcción personal, incorporar progresivamente estrategias para la intervención psicomotriz, desde un espacio de acompañamiento.

1. Nota

Formación teórica, formación práctica, formación personal.

3- Adquirir y desarrollar un sistema de actitudes que permitan dar cuenta de nuestra propia expresividad psicomotriz: como nos comunicamos y expresamos como así también la manera de escuchar y ver al otro. Es tomar conciencia de nuestra identidad y cómo nos situamos frente al otro.

Desde nuestro sentido vivencial, podemos decir que terminamos este proceso formativo cumpliendo en gran medida los puntos 1 y 2. El punto número 3 si bien se ha elaborado parcialmente en las cátedras de formación corporal personal y la práctica de tercer año que requería del encuentro con el otro, sentimos un vacío, una ausencia en relación al desarrollo de este sistema de actitudes que no han podido ser desplegadas en el encuentro frente a un paciente. Sin embargo, reconocemos que actitudes como la escucha, la observación, la empatía, la disponibilidad, la tolerancia, la espera se han puesto en juego a lo largo de este proceso y vemos transformaciones en todos estos niveles. También destacamos que son puntos a desarrollar a lo largo de toda la formación universitaria y después de ella. El rol está en constante formación y elaboración.

Para finalizar, consideramos que este contexto nos pone en una situación de responsabilidad muy especial, sobre todo a nosotras como estudiantes y futuras profesionales. La interpelación de la práctica será constante. Los espacios de supervisión necesarios. Entonces, como alternativa, podríamos crear de manera conjunta entre las estudiantes y la universidad alguna alternativa para compensar esta situación. Podría ser interesante que, a futu-

ro, se abrieran pequeños espacios de supervisión entre las egresadas que lo consideren necesario, como un lugar segurizante, en donde nos apoyemos mutuamente en este proceso de devenir profesionales, ya siéndolo.

Para concluir queremos agradecer tanto a nuestra docente Natividad Castellani, a nuestra ayudante de cátedra Leila Camacho a Marcela Carta y Martin Cipollone, que fueron partícipes de nuestro tránsito por esta, nuestra Práctica 5, a quienes pudimos ver involucrados y comprometidos desde el primer momento, dispuestos a guiarnos, acompañarnos y desafiarnos, dándonos las herramientas para advertir que el saber lo tenemos, solo nos debemos animar a soltarlo, y en tanto al rol ya lo venimos construyendo y seguirá en construcción constante a lo largo de nuestro ejercicio profesional.



BIBLIOGRAFÍA

- Berruezo, P. P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad: reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (62), 19-34.
- Bottini, P. (2008). El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (62), 155-163.
- Bottini, P. (2007). Todos los cuerpos: el cuerpo: consideraciones críticas acerca de la acepción de cuerpo como fundamento para la práctica psicomotriz. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (27), 57-68.
- Camps, C., & Mila, J. (2020). El psicomotricista en su cuerpo: de lo sensoriomotor a la transformación psíquica. *Miño y Dávila*.
- Demarchi, J. M. (2005). La interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (19), 7-20.
- Lázaro, A., & Berruezo, P. P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 34(9), 2.
- Llauradó, C. C., & Olalla, M. D. G. (2004). La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*, (16), 7-20.
- Mas, J. S. (2016). *Abordaje psicomotriz de las dificultades de desarrollo*. Horsori.
- Rodríguez, J. S., & Llinares, M. L. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 35-60.

La experiencia de la práctica profesionalizante: desafíos, incertidumbres y aprendizajes

**Buraschi, María Victoria
Imberti, Pilar
Mancinelli, Fiorella Laura
Rosa, Karen Maricel
Sánchez, María Florencia**

Palabras claves

Aprendizaje - Experiencia - Construcción del rol profesional - Re-pensarse - Intervención psicomotriz

Resumen

Este escrito pretende dar cuenta del proceso que estamos atravesando como estudiantes dentro de la práctica profesionalizante de quinto año de la carrera Licenciatura en Psicomotricidad, entendida como una instancia de aprendizaje. Partiendo desde un posicionamiento referencial sobre lo que concebimos como proceso de aprendizaje desde las prácticas profesionalizantes y sobre las experiencias vividas a lo largo del año en ese espacio, reflexionamos acerca del proceso recorrido cursando desde la virtualidad.

Si bien hemos atravesado este año de maneras muy particulares y diferentes entre nosotras, cuando comenzamos a debatir sobre posibles problemáticas y cuestionamientos, todas nos encontrábamos interpelándonos algo similar. Principalmente surgió el siguiente interrogante que en esta oportunidad queremos compartir, ¿Cómo repercute en la construcción del rol profesional de las estudiantes, el cursado de la práctica desde el marco de la virtualidad?

A lo largo del escrito, problematizamos cómo se ha generado en las prácticas la construcción del rol y la intervención psicomotriz desde la virtualidad, primero desde la inseguridad y frustración que nos provocó no poder presenciar los espacios de intervención, ni las clases, pero luego reconociendo este momento como una posibilidad, porque en este espacio se habilitó un lugar para la reflexión y la construcción colectiva de conocimiento, respetando a la vez el proceso personal de cada una, permitiendo ambas construcciones, nutrirnos y ampliar nuestra mirada y enfoque sobre la intervención y el rol en psicomotricidad.

La presente ponencia tiene como escenario la práctica profesionalizante, “Práctica 5 – Eje: Intervención psicomotriz en distintos ámbitos” - Clínica Psicomotriz en Atención Temprana, en el año 2020, de la carrera Licenciatura en Psicomotricidad. Se presentan algunas inquietudes que nos surgen a partir del contexto de aislamiento social, obligatorio y preventivo, el cual nos obliga a transcurrir el espacio de prácticas en la virtualidad.

Entre desafíos e incertidumbres de la virtualidad

En el transcurso de la práctica, hemos reflexionado acerca de la intervención psicomotriz a través de la virtualidad, el rol profesional, hemos elaborado proyectos terapéuticos pensados tanto para la virtualidad como para la presencialidad. De este modo, a pesar de ciertos factores que interfieren en la práctica por su modalidad virtual, pudimos construir experiencias acerca de diferentes modos de abordaje, se han generado espacios de debate colectivos en relación a diferentes estrategias y modalidades de intervención, entrelazando los contenidos teóricos-prácticos específicos que construyen el ejercicio profesional. Además realizamos entrevistas a psicomotricistas, para que nos pudieran acercar al modo de intervención de la práctica psicomotriz anterior y cómo la están desarrollando en este marco de pandemia.

A partir de esta nueva vivencia, nos encontramos con ciertos cuestionamientos que nos inquietan, y en esta ocasión los compartimos: ¿Cómo repercute en la construcción del rol profesional de las estudiantes, el cursado de la práctica desde el marco de la virtualidad?

Esta realidad inesperada e impensada nos plantea grandes desafíos, principalmente cómo adaptarnos sin quedar sumergidos en ella. Nos cuestionamos acerca de las transformaciones que impuso a nuestra práctica hoy, tanto para la profesora, ayudantes y para nosotras como alumnas. Fue un año muy desafiante, donde al comienzo nos parecía imposible pensar en una intervención psicomotriz virtualmente, por ende también se hizo complejo imaginar cómo sería el espacio de la práctica en este

contexto. Reconociendo al cuerpo como el objeto de estudio y la herramienta para la intervención, no podíamos imaginarnos una psicomotricidad sin el encuentro cuerpo a cuerpo. La mirada de la Clínica Psicomotriz se dirige al Hacer Significativo del sujeto, es decir a aquellos movimientos propios que, por estar ubicados en un contexto, tienen un sentido y un significado, comunican y son tomados como las manifestaciones del psiquismo (Bottini, P y Sassano M., 2000). Es allí donde va a trabajar la Terapia Psicomotriz, teniendo como objetivo que el sujeto se repositone subjetivamente, permitiendo el pasaje de lo real a lo simbólico, de la manera más tolerable tanto para el aparato psíquico como para la cultura. Como estudiantes tuvimos que repensar y reconstruir los conceptos aprendidos acerca de la posición del psicomotricista, y por lo tanto re pensarnos a nosotras mismas como futuras profesionales. Se nos presentaba la siguiente pregunta: ¿Qué efectos tendría la intervención psicomotriz desde la virtualidad? ¿Cómo pensar los posibles encuentros con un dispositivo tecnológico de por medio?

El espacio de práctica se habilitó como un lugar de reflexión, cuestionamiento y debate constante sobre las inquietudes, dudas e interrogantes que se nos presentaban sobre la intervención. Tuvimos la posibilidad de entrevistar a profesionales psicomotricistas y fue en esos encuentros con otros, donde pudimos comprender que la intervención en la virtualidad no será mejor ni peor que la tradicional, sino que es diferente, aunque no la sustituye, pero que mientras tanto puede hacer frente a esta situación inédita hasta que podamos salir de ella. Implica un proceso de búsqueda

para construir nuevas estrategias y herramientas para intervenir, siempre pensadas desde la singularidad y la necesidad del paciente, considerando nuevos factores, como el acceso a internet, flexibilidad temporal y espacial, disponibilidad de recursos tecnológicos, accesibilidad a los materiales. Donde a partir de las propias vivencias, cada una irá construyendo y reconstruyendo conceptos, teorías; dando nuevas significaciones a las emociones y experiencias vividas en este espacio.

Sobre esto, retomando lo reflexionado por las psicomotricistas que tuvimos la oportunidad de entrevistar, podemos pensar que la disponibilidad corporal, la escucha, la observación aunque se pongan en juego de manera diferente, sí pueden hacerse presentes en la virtualidad, inclusive nos han comentado que estas competencias se han potenciado y de alguna manera han contribuido a enriquecer su rol.

Del mismo modo, tuvimos que comenzar a pensar el espacio de las prácticas de otra forma a la que habíamos imaginado, dejando de lado las ilusiones de intervención y supervisión en la presencialidad. Fue necesario desnaturalizar lo dado, comprender que no existe una sola forma de transitar por esta práctica y que a pesar de ser diferente, las instancias de aprendizaje siguen aún vigentes, porque su dictado, ha podido adaptarse a las exigencias de las necesidades actuales y mantener abierto el espacio para la reflexión, el debate y la construcción individual y colectiva sobre el rol y la intervención. A pesar de ello, no dejamos de cuestionarnos qué va a suceder cuando nos toque intervenir cuerpo a cuer-

po con un paciente después de haber transcurrido nuestra práctica desde la virtualidad, y si este modo de transcurrir las prácticas nos va a brindar las herramientas suficientes para las intervenciones futuras siendo profesionales, si influirá o no en nuestro hacer para el día de mañana como futuras psicomotricistas.

Entendemos que no podemos recrear nuestras prácticas como si fueran iguales a las anteriores o a lo que imaginábamos. No podemos pensar en el cursado de las prácticas como se daba normalmente. Se han modificado los modos de encuentro, la riqueza de la presencialidad. ¿Cómo nos atraviesan nuestras prácticas con la mediación de este dispositivo? ¿Qué efectos tiene el proceso de construcción de nuestro rol profesional por medio de la virtualidad? Podemos compartir, debatir, opinar acerca de lo que observamos de un niño en sesión, y sobre aquello que llevaríamos a cabo, pero ¿será suficiente? Esta situación también nos exige enfrentarnos a nuevos desafíos que experimentamos, medidas sanitarias, educativas, terapéuticas, y que tienen efecto en cada cuerpo en particular. Como futuras psicomotricistas, nos hace pensar en el devenir de cada cuerpo, en la constructividad o des-constructividad de su noción, y de cada sujeto, pero en primer lugar nos cuestionamos acerca de nuestra construcción corporal para el rol profesional, porque el psicomotricista debe poder estar disponible para el otro, debe poner su cuerpo al servicio del otro. Estar disponible corporalmente “implica tener disponibilidad actitudinal; disponerse desde una actitud, involucra lo corporal, (...) una disponibilidad que la habilite a estar dispuesta hacia el otro o lo otro (...). Refiere a lo postural y a una disposición

de ánimo” (Valsagna, 2009, p.89), a su vez Camps Llauradó (2008) sostiene que: “La disponibilidad va a manifestarse a través de los mediadores corporales y también mediante distintas estrategias durante la intervención psicomotriz” (p. 129).

El devenir de nuestro proceso: experiencias y aprendizajes

Durante el dictado de la práctica, se han puesto en juego la escucha, la observación, la autoobservación mediante diferentes propuestas de trabajo de carácter virtual, como así también ha planteado el desafío de comprometerse a estar disponible para aprender y aprehender, para dejar que lo que construimos en este espacio nos atraviese, nos sorprenda y produzca efectos sobre nosotras. Ageno (1991) sostiene que a partir de ciertas problemáticas que se presentan y motivan a actuar al sujeto sobre las mismas, es cuando el aprendizaje se produce (citado en Sanjurjo, 2009). En un comienzo, veíamos la presente situación como una problemática, la cual debíamos resolver. Es una situación que nadie puede manejar, pero sí se nos comenzó a hacer posible sobrellevarla de un modo tolerable rescatando los aspectos positivos que descubrimos en el proceso, y que contribuyeron a nuestro aprendizaje. Debimos realizar una revisión de los conceptos aprendidos, repensarlos en relación a este contexto y de este modo enriquecernos a partir de nuevas conexiones y relaciones entre ellos, y los nuevos modos de cursar la práctica y la intervención. Según Coll (1991), esto hace referencia al “aprendi-

zaje significativo”, en el cual el sujeto integra nuevos conocimientos, estableciendo relaciones con conocimientos antes aprendidos pero siempre actualizándolo para la situación que se trate. Se volvió necesario buscar nuevos modos de aprendizaje, modos creados por la profesora y las ayudantes, quienes permitieron la continuidad de las prácticas, siendo diferentes, pero muy enriquecedor. En relación a lo dicho, Sanjurjo (2009) expresa que “es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo” (p. 7).

Experimentar las prácticas de este modo fue novedoso, innovador, ya que además del contexto de pandemia el cual transitamos, a cada una de nosotras nos atraviesan factores muy diversos que permiten que esta experiencia sea singular y propia; se visibilizan las realidades y situaciones de cada una, haciendo de este proceso muy particular. Cuando se habla de experiencia, tomamos a Larrosa (2018) quien sostiene que “la experiencia es siempre subjetiva” (s.p). Debemos dejar que algo nos pase, nos movilice, estando abiertas al encuentro con aquello que sucede, haciendo de la experiencia la nuestra, la que cada una hace, convirtiéndola en particular y propia. Darle lugar para que transforme nuestras ideas, sentimientos, palabras, es decir para que transforme a cada una, sabiendo que la experiencia nos hace singulares. Por lo tanto, no se debe dejar de lado el contexto emocional, ya que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una, y hace a la experiencia particular de las estudiantes y profesores.

Entonces a partir de la propia experiencia en la práctica se dio la posibilidad de que cada una “construya una posición activa, participativa y de reflexión sobre los contenidos a desarrollar, con el objetivo de que se incorporen los conceptos y aborde el proceso de construcción de actitudes específicas de la disciplina” (Mó y Tosto, 2010-2011 citado en Robles, 2015, p. 4). Así que en cada experiencia, en cada proceso de formación, en vías a la construcción del rol, se produjo un pasaje dialéctico entramando nuestro hacer y nuestro decir transitado, integrando los sustentos teóricos, recursos/técnicos y prácticos, arribando a una posición sostenida en la praxis. Es en este proceso de construcción del rol profesional, que también se articula la integración de la experiencia a la especificidad del discurso psicomotor y la posibilidad de dar cuenta de él a través de la escritura. Esto se realiza a lo largo de la práctica en aproximaciones progresivas, afinando tanto la mirada, a partir de la observación como el fundamento y sentido otorgado a las intervenciones.

Construcciones finales

Al comienzo del año, creíamos que estábamos perdiendo el último tramo de nuestro proceso de formación, como si la práctica fuera aquello que nos completara profesionalmente. A lo largo del año, comenzamos a reconocer que pensarlo así sería pensarlo desde una mirada reduccionista, ya que no solamente desde nuestra disciplina hay diferentes ámbitos de intervención y puede suceder que transcurramos la práctica en un ámbito y en el

futuro trabajar en otro ámbito de intervención, sino que además la experiencia nunca es acabada, estaremos siempre en constante crecimiento y construcción del rol. Cuando pudimos pensar y reconocer esto, comprendimos por un lado que este espacio de práctica no es nuestro último momento para formarnos, que seguiremos construyendo nuestro rol en el futuro, y por otro lado que aunque ha sido un proceso complejo, las experiencias vivenciadas en este espacio en el contexto de aislamiento nos invitan a pensar nuestra futura formación como posible, positiva y fructífera, a pesar de cómo siga evolucionando la situación de la pandemia.

Entonces, para finalizar reconocemos que el espacio de práctica comenzó a ser una posibilidad para pensar a la intervención desde esta realidad, despojarnos de las resistencias que antes teníamos para reflexionar sobre una intervención psicomotriz totalmente posible. El camino ha sido complejo, porque como estudiantes del último año, hubieron algunas cuestiones propias de la disciplina que no podíamos pensarlas dentro de una práctica psicomotriz en este contexto; también porque a la incertidumbre, miedos y ansiedades que atravesábamos, se sumó esta realidad completamente desconocida e inesperada, obligándonos a repensar aquello que habíamos aprehendido, pero que finalmente fue absolutamente enriquecedor y positivo.

Así, consideramos que “(...) no existe el psicomotricista ideal, el completo, sino psicomotricistas uno por uno, con su estilo propio, resultado de una formación y una posición subjetivas ante las resonancias tónico afectivas de la transferencia (...)” (Rodríguez,

2008, p. 57). Como un proceso individual de formación y de construcción y, por lo tanto, de aprendizaje permanente a lo largo del tiempo. Donde la formación profesional no finaliza nunca, siempre es inacabada, continua y que la misma, de manera permanente, requiere actualización, donde cada una tiene su forma de hacer, con su historia, vivencia personal y subjetividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Camps Llauradó, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 123-154.
- Robles, C. (2015). Una mirada sobre la formación corporal del psicomotricista (Trabajo Final de Licenciatura). Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires
- Sánchez Rodríguez, J. y Llorca Llinares M. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(22), 35-60.
- Sanjurjo, L., (2009), (coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Sanjurjo, L. y Vera, T. (2006) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/SANJUR~2.PDF>.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Valsagna, A. (2009). La formación corporal del psicomotricista: un cómo y un por qué, de un saber que se re - incorpora. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, 9(33), 85-94.



La Construcción del Rol en Contexto de Pandemia (COVID-19): La Valoración/Examen Psicomotor del Sujeto

Espinosa, Ma. Alejandra
Lignini, Antonella
Moreno, Gabriela B.

Palabras claves

Estudiantes - Práctica - Valoración/examen psicomotor - Pandemia
- Virtualidad.

Resumen

El año 2020 trajo como aparejado un sinfín de vicisitudes y como estudiantes no estamos exentos de ello. En el escenario de la 6ta Jornada de Intercambios de Prácticas, nos interrogamos como estudiantes de la cátedra **Práctica 4 - Eje: Diagnóstico Psicomotor**, acerca de la calidad en la vivencia y experiencia al momento de la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas para la valoración del desarrollo/examen psicomotor, donde se delimitan instancias o situaciones ante este contexto de distanciamiento social, preventivo y obligatorio.

Desarrollaremos a lo largo de la ponencia, las tensiones que surgen acerca de la construcción de nuestro rol en este proceso de aprendizaje con respecto a la valoración del desarrollo/examen psicomotor del sujeto, donde tomamos como punto de partida dos autoras referentes de nuestra disciplina quienes plantean dichos conceptos: Nora Bezzone y Débora Schojed. Entonces, ¿Supone una desintegración de la construcción del estudiante? ¿Significa un límite para nuestra disciplina? ¿Dónde y cómo se sitúa el cuerpo, tanto para lxs estudiantes, profesores o las familias que se encuentran por primera vez transitando la valoración/examen psicomotor?

El abordaje de las técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, van a estar condicionadas a la observación e intervención de un otrx mediado por un soporte audiovisual (pantallas), en donde en cierto sentido, la realidad se nos presenta de manera fragmentada, con un intercambio diferente, distinto pero enriquecedor, que implica el encuentro con un bebé o unx niñx, su familia, el profesional que acompaña esa instancia y/o el equipo profesional que pudiera estar presente.

Como estudiantes nos comprometimos a indagar sobre diferentes maneras de sobrellevar la práctica en este contexto que nos atravesó desde el primer día, para fortalecernos y sostenernos desde los aprendizajes que nos brinda la psicomotricidad. Una de las herramientas que nos ha otorgado la disciplina ante nuestros interrogantes es un concepto transversal que lo hemos visto a lo largo de nuestra formación, tanto en lo teórico-práctico

como en lo vivencial-corporal, y es respondido por medio de la disponibilidad corporal, es decir, la posición que ocupa nuestro cuerpo en el aprendizaje bajo este contexto virtual.

Introducción

Para dar inicio, en el marco de la **6ta Jornada de Intercambios de Prácticas 2020**, como estudiantes de 4° año de la Cátedra **Práctica 4 - Eje: Diagnóstico Psicomotor** de la Licenciatura en Psicomotricidad bajo el contexto de Aislamiento Preventivo Social Obligatorio, nos preguntamos ¿En la observación o realización de la valoración diagnóstica de un sujeto, qué posición ocupa nuestro cuerpo, bajo este contexto de pandemia? ¿Está en riesgo la construcción de nuestro rol? ¿Es nuestra experiencia significativa, a diferencia de otros años de práctica?

Este contexto que nos sorprendió cambiando la perspectiva y abordaje en todos los ámbitos de nuestra sociedad, igualmente nos atraviesa como estudiantes, nos desafía en nuestro paso por la práctica en donde la realidad se nos presenta de manera fragmentada, para reinventarnos y *poner el cuerpo* desde la virtualidad que nos interpela.

¿Cómo Formar Parte De Esta Virtualidad, Re-Inventarnos Como Cuerpos Virtuales, Y Optimizar Lo Que Este Desafío Nos Propone?

“La formación del psicomotricista constituye un proceso de apropiación en que el saber se configura como una construcción personal e intersubjetiva, como un proceso activo en que los participantes progresan en la construcción conjunta de significados, creando un espacio caracterizado por la creciente dialogicidad. La formación deviene así un proceso de crecimiento personal y profesional socialmente mediado.”

García Olalla y Camps, 2005.

La psicomotricidad es una disciplina que tiene por objeto de estudio el cuerpo con su experiencia de vida, en tanto integración entre lo psíquico y lo motor. Este cuerpo, da lugar a las producciones del sujeto con las que logra una mejor adaptación al medio que le rodea considerando las relaciones inseparables entre el espacio, el tiempo, los objetos, los otros y consigo mismo. Y es allí donde el rol del profesional, que parte desde un marco teórico-epistemológico de referencia, hace foco en la expresividad del sujeto gracias al pasaje en una formación teórica, práctica o profesional y personal, que le abre paso a la disponibilidad corporal, empatía tónica, escucha atenta, entre otras competencias.

En el proceso diagnóstico, a la hora de la valoración o examen

psicomotor, consideramos las perspectivas de dos autoras con las cuales tomamos posición. Por un lado, la valoración psicomotriz correspondiente a la primera infancia, que nos invita a pensar en el desarrollo como aquello que es dinámico, que no se estanca, que tiene que seguir con la evolución y las transformaciones que se presentan en el sujeto, donde retomamos a Nora Bezzone (2015). Y, por otro lado, mencionamos el examen psicomotor, como aquello que nos posibilita diagnosticar dando respuesta a las necesidades del sujeto de la segunda infancia, evaluando por qué produce lo que produce, por qué opera de determinada manera, sin dejar de lado el cómo se organiza, que hacen a la “modalidad de acción” (Schojed, 1991, p. 36), reanudado desde los planteos de la autora Débora Schojed. Como mencionamos anteriormente, decidimos ahondar en los saberes de las dos autoras, porque coincidimos con sus maneras de llevar a cabo y de entender este paso por el proceso diagnóstico. Un paso, entonces, que supone la puesta en valor de aquello que se observa en el sujeto mediante ciertas técnicas y estrategias, tanto propias como tomadas de disciplinas fronterizas, que conllevan ciertas condiciones otorgando así una igualdad ante los sujetos frente a su aplicación para que sus resultados permitan ser comparables con otros y, a su vez, confiables; sin embargo en éstas, no se tiene que olvidar del sujeto que se tiene en frente, no es solo un cuerpo con signos o síntomas psicomotores sino un sujeto con pasado, presente y futuro singular. Siendo así, al observar, se está focalizando no sólo en el accionar del sujeto, sino cómo expresa su motricidad dentro del juego o las actividades espontáneas, su disponibilidad corpo-

ral y emocional o el cumplimiento (o no) de un ítem específico.

Dadas las condiciones actuales, la presencialidad que caracterizaba esta etapa es reemplazada por la pantalla que media entre el sujeto y el/la terapeuta, entonces nos preguntamos, ¿Cómo vive el sujeto ese momento? ¿Cómo el/la psicomotricista conecta con el sujeto? ¿Qué pasa con sus cuerpos, qué lugar ocupan, divididos, habitados, contenidos en esa pantalla? Partiendo de que todo contacto es corporal porque somos cuerpos presentes, aunque no sea de manera física, ¿Cómo se interpreta o decodifica a través de las pantallas?

¿Qué Hacer Con Lo Que Nos Tocó Vivir Como Practicantes?

En tanto practicantes, nuestra situación es similar o aún más fragmentada tanto a la hora de vivenciar-vivenciarnos y ser parte de ese proceso, acompañando en la observación de unx psicomotricista o en la aplicación de algún test en algún nosocomio de nuestra provincia con la revisión de unx profesional.

Es cierto que este año no ha sido lo que esperábamos, nos hemos preguntado, analizado y enfrentado las variadas opciones que implican realizar la práctica en un contexto tan incierto. Una vivencia que implica, no sólo el aprendizaje de la teoría sino también la práctica, la llegada al campo, aquello más ansiado por el/la estudiante y, aún más, en la recta final de la carrera, según las diferentes modalidades que presenten lxs profesores implicados.

Nos fue muy complicado poder “cambiar la cabeza”, unx viene con muchas expectativas, ilusiones y objetivos con aquello que va a ver y hacer en el año lectivo. Lo importante es que pudimos reconocer y aceptar esa negación, esa barrera que nosotras mismas nos poníamos, que al escuchar otras realidades, otras voces, pudimos darnos cuenta que no todo está perdido.

Por supuesto, el rol del docente y su actitud constructora de resiliencia, que además de interpelarnos con lo teórico, nos sostuvo y condujo a poder posicionarnos desde el optimismo llevándonos a buscar las fortalezas de la disciplina junto con las nuestras, para poder hacer frente al contexto. Desde la cátedra, se nos presentó un feedback diferente con la posibilidad de realizarla, aunque sea en esta virtualidad, utilizando distintos soportes técnicos (videos, audios, encuentros y clases por meet, zoom, PPT) y teóricos (conversatorios, material digitalizado, ronda de diálogo con pares y profesionales, viñetas, textos impresos de cátedras y años anteriores) para un mejor acompañamiento, como la observación y análisis repetitivo de la implementación de una técnica, que en lo presencial se dificulta.

Nos posicionamos ya no desde un rol-estudiante-objeto como futuros empleados de una “sociedad industrial” sino como estudiantes comprometidos para poder enriquecernos y ser parte de nuestro proceso de aprendizaje como sujetos activos: poder mirarnos para poder mirar al otrx. Por ello nos re-inventamos y propusimos el pasaje de esos obstáculos, no sólo con respecto a la cátedra incluso en relación a la observación e implementación

de técnicas diagnósticas. Pensamos que hoy más que nunca nos debemos hacer bandera de aquello que profesa nuestro rol acerca de la **disponibilidad**, para abrirnos a lo que se nos presenta, hacernos parte, hacernos virtuales para seguir construyéndonos. Ahora bien, ¿Se puede estar disponibles cuando nos atraviesan factores externos, tales como familiares contagiados, pérdidas, situación económica, desempleo? ¿Cómo hacer para que no se distorsione nuestra disponibilidad, tanto desde ser practicantes como desde lxs profesores? ¿Cómo nos afecta el encierro en la organización, la estructuración del cuerpo para poder disponerlos? Allí se encuentra uno de los tantos desafíos a los que nos enfrentamos: poder mirarnos, para detectar y discriminar lo que nos pasa. Con respecto a ello, Marina Marazzi (2016), nos habla de la **disponibilidad**, se refiere a que unx debe ser permeable, de cierta forma que podamos receptor lo que viene del exterior y pudiendo devolver desde aquello que recibimos, que nos atraviesa y en cierta forma nos modifica. Ser flexibles, tener la competencia de moldearnos ante una situación determinada.

Desde esa perspectiva, nos impulsamos a evolucionar y aprender los conocimientos, ajustándolos aún más, realizando observaciones objetivas, desde un video o una viñeta, con cierta actitud que permita decodificar el cuerpo y el hacer de quien estamos viendo, considerando lo ya estudiado del desarrollo psicomotor y respetando principalmente, la singularidad del sujeto. A su vez no solo tendremos en cuenta al sujeto, inclusive es enriquecedor poder observar al profesional, al/la psicomotricista que se encuentra en ese video, para mirar y mirarnos en ese rol, poder

reflejarnos en su cuerpo, en su hacer, en cómo utiliza su cuerpo como ordenador y ley dentro de la sala, cómo dispone de sus **“mediadores corporales”** (Rodríguez Sánchez y Llorca Llinares, 2008 p. 40) para interactuar con el sujeto, cómo dispone la sala y se dispone para la aplicación de las técnicas cuantitativas y cualitativas para la valoración del desarrollo, qué materiales u objetos son seleccionados para realizarlo.

Nuestro Cuerpo Mediando El Aprendizaje

“Por la emoción con que ha vibrado, el individuo se encuentra virtualmente unido a cualquier otro en el que se hayan producido las mismas reacciones.”

H. Wallon. 1965.

Consideramos que algunos de los aprendizajes significativos para la apropiación de conocimientos en este contexto fueron no sólo el fortalecimiento en la **espera**, la **escucha**, sino también mermando las ansiedades y frustraciones, sin perder de vista que el cuerpo es escenario de las emociones (Sassano, 2013), que trabajamos con él, a partir de que lo miramos y escuchamos, sin dejar de lado esas emociones, ya que en nuestro tono ellas se espejan y hacen carne.

Lo mencionado anteriormente no serían las únicas modifica-

ciones sino también, los espacios en los cuales transcurría la valoración. Como muchos estudiantes de la Práctica sabemos de años anteriores, que las experiencias de las mismas eran concurrir a cámara gesell y, en este contexto, nos toca recurrir a las pantallas y a una buena conexión de internet. Asimismo, la participación a las clases virtuales es con una preparación totalmente distinta del asistir a un espacio físico determinado, como la FES (Facultad de Educación y Salud), al pasar a un espacio como el departamento o la casa, que antes se lo habitaba como lugar de descanso, distensión, hogar, privacidad, etc., ahora se lo utiliza transformándolo para el aprendizaje de teorías y técnicas. Aquí, descubrimos que accionamos de distintas maneras, ya sea para tomar apuntes, distribuir horarios, o reunirnos por medio de una aplicación, todas estas son formas de actuar para aprehender y reorganizar nuestro cuerpo y mente ante el conocimiento.

Por lo tanto, damos cuenta de que retomando herramientas que hemos visto y vivenciado a lo largo de la carrera las utilizamos para adquirir nuevos aprendizajes moldeándonos ante este contexto desafiante que nos interpela, sin dejar que nos avasalle.

¿Concluimos O... Avanzamos?

Consideramos que este contexto de pandemia cambió no sólo la modalidad de transitar la Práctica 4 sino también el posicionamiento del estudiante bajo esta circunstancia. Pero no todo se presenta bajo un panorama gris. Ante una crisis, la resolución es la superación y el encuentro de nuevos medios, entonces, ¿Por-

qué no pensar en generar y repensar nuevos recursos? o ¿Porqué no repensar las estrategias existentes, según esta situación? Que no estemos en la sala o consultorio, cuerpo a cuerpo con el sujeto, observando y analizando, no significa que la virtualidad obstaculice la construcción de nuestro rol, al contrario, nuestro desafío supone re-pensarnos, cómo ofrecer nuestro cuerpo en este espacio virtual (que no sabemos cuanto más se prolongará), cuestionar qué manifestaciones pueden ser de ayuda para ser, estar, acompañar e investigar al otro y cuáles pueden ser invasivas, así también como el brindar otros espacios, otros encuadres. Allí, la confianza de nuestros propios saberes se ponen en juego para esa reinención del rol como futurxs psicomotricistas. absolutamente enriquecedor y positivo.

Así, consideramos que "(...) no existe el psicomotricista ideal, el completo, sino psicomotricistas uno por uno, con su estilo propio, resultado de una formación y una posición subjetivas ante las resonancias tónico afectivas de la transferencia (...)” (Rodríguez, 2008, p. 57). Como un proceso individual de formación y de construcción y, por lo tanto, de aprendizaje permanente a lo largo del tiempo. Donde la formación profesional no finaliza nunca, siempre es inacabada, continua y que la misma, de manera permanente, requiere actualización, donde cada una tiene su forma de hacer, con su historia, vivencia personal y subjetividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bezzone, N. (2015). Criterios y categorías diagnósticas en el campo de la Atención Temprana. En Ana María Cerutti, et al. Encuentros en Psicomotricidad (p. 81-94) Córdoba, Argentina: Ediciones del Boulevard.
- García Olalla, L. y Camps, M. (2005). La formación del psicomotricista como desarrollo personal y profesional. Comunicación presentada en las IV jornadas de desarrollo humano y educación. Almería. En Camps Llauradó, C., García, L., Mila, J. (2011) El psicomotricista en su cuerpo: de lo sensoriomotor a la transformación psíquica. (p. 61-69). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Marazzi, M. En Danderfer R. y Montenegro, Alejandra (2016) Brevario, reseñas, ideas y conceptos de la psicomotricidad. (p. 78). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- S-chojed, D. (1991) El examen psicomotor. En Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial, Número 4, (p. 33-41).
- Rodríguez Sánchez, J. y Llorca Llinares, M. (2008) El rol del psicomotricista. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Número 62 (22,2), (p. 35-60.)
- Sassano, M. (2013) El cuerpo como escenario de las emociones. En Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, Número 37, 58-79.
- Wallon, H. (1965) Los orígenes del pensamiento. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lautaro.



Volver a mirar en tiempo de pandemia: Reflexiones en torno a la clínica psicopedagógica

**Di Falco, Natalia
Nievas, Milagros**

Palabras claves

Práctica - Tratamiento psicopedagógico - Intervención clínica -
Encuadre de trabajo

Resumen

En el marco de la 6ta 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. A partir de su eje centrado en las intervenciones psicopedagógicas, se realizarán reflexiones sobre el tratamiento psicopedagógico a partir de experiencias en torno a la clínica. En el año 2020, a partir de la pandemia de Covid-19 se tomaron diferentes medidas para afrontar este acontecimiento. En Argentina, el 20 de marzo de dicho año, se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, por lo cual las personas

debieron someterse a una cuarentena, que si bien con el paso del tiempo fue flexibilizándose, en la actualidad sigue sin haber finalizado. Las universidades cerraron sus puertas por lo cual las clases comenzaron a desarrollarse en su totalidad de manera virtual.

Consecuentemente, la Práctica se realizó de manera virtual, conformando diferentes equipos de trabajo para abordar el tratamiento de pacientes que asisten al Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional de la Facultad, y pudieron continuar en contacto en este contexto. A raíz de distintas conceptualizaciones de la clínica y del tratamiento psicopedagógico, y con la intención de desarrollar algunas consideraciones que surgieron en el transcurso de la práctica, se busca reflexionar sobre el encuadre teniendo en cuenta la propuesta que realiza Marina Müller (1993) sobre el mismo. Resulta necesario mencionar que lejos de buscar una reflexión teórica, se formulan interrogantes a partir del intento de la Práctica de seguir habilitando el espacio para la intervención y comunicación con pacientes.

Volver a mirar en tiempo de pandemia: Reflexiones en torno a la clínica psicopedagógica

La Práctica IV de la Licenciatura en Psicopedagogía, cuyo eje se desarrolla en las Intervenciones Psicopedagógicas tiene la intención de generar un espacio que invite a la reflexión y problematización de la intervención clínica, así como también de abrir la posibilidad de intervenciones supervisadas. Dentro de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, tiene

lugar el Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional, en el cual se brinda atención pública a diferentes pacientes. La Práctica contribuye a enriquecer el proceso de construcción del rol profesional, a partir de la interacción con materiales teóricos y los diferentes actores involucrados en ellas. La fundamentación del espacio curricular propone como objetivo principal, trabajar a partir de diferentes experiencias clínicas de modalidad grupal o individual, las cuales inicialmente pretendían construir diferentes estrategias de intervención, supervisadas o mediadas por la docente a cargo.

Teniendo en cuenta el surgimiento de la pandemia mundial de Covid-19, la sociedad en todos sus ámbitos se vio obligada a mutar para adaptarse a la nueva realidad. A partir del 20 de marzo del 2020, se declaró el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en Argentina y en palabras de Graciela Frigerio (2020) algo se interrumpió en las habitualidades “...todo el mundo está tratando de ver cada sujeto, cada comunidad, cada institución, como se reinstala para reanudar algunas cosas que son significativas para la vida común.” Las plazas se vaciaron, el transporte dejó de funcionar, los negocios cerraron sus puertas al igual que las escuelas, las personas modificaron sus vidas cotidianas y las familias se reencontraron conviviendo en sus casas, adaptándose a la modalidad virtual. Asimismo, los espacios del ámbito de salud en general sufrieron numerosos cambios, los cuales inevitablemente influyeron de diversas maneras también en las prácticas psicopedagógicas.

La intención del espacio curricular consistía en resignificar el trabajo en este contexto ya que dadas las circunstancias, no se pudo desarrollar de forma presencial. En algunos casos, incluso, la observación se transformó en el análisis de los registros de años anteriores. Se buscó entonces crear condiciones para sostener la clínica pero en función de las contingencias, no todos los pacientes pudieron habitar estos espacios. Es por esto, que algunos objetivos debieron modificarse y se conformaron distintos equipos de trabajo a partir de situaciones clínicas que se sostuvieron en el marco de la virtualidad. Esto no se relaciona con la voluntad o la falta de ella, sino que se vincula con las condiciones y posibilidades propias de cada uno. Las dificultades de acceso que pudieran presentarse irrumpen y se hacen presentes, “(...) hubo gente que por razones de los desamparos materiales varios, no pudo arriarse siquiera a la conexión” (Zelmanovich, 2020, p.8).

La clínica psicopedagógica implica “escuchar el sufrimiento de los sujetos que han transitado y transitan circunstancias difíciles en su vida, posibilita que advenga la palabra y con ello el surgimiento de rasgos de la subjetividad que marcan el rumbo por donde continuar el camino” (Luque, 2020, p.82). Esto hace referencia no solo a romper con estos supuestos de lo que le pasa al sujeto, sino también partir de ello para generar nuevas preguntas y nuevas búsquedas, es decir, un proceso de reflexión y resignificación. Asimismo, la mirada clínica supone atender a las singularidades de los sujetos, y está vinculada con la escucha clínica, posibilitando la circulación de la palabra. Como afirma Cambursano (2020) se abre así la posibilidad de tramitar el sufrimiento

que puede surgir a partir del no saber o sentirse en la ignorancia, lo cual podría devenir en malestar.

Quien demanda el espacio de la clínica, es un sujeto que está sufriendo, y está en la búsqueda de un lugar donde poder decir, y trabajar en función de lo que le pasa. El proceso de tratamiento psicopedagógico clínico, está enmarcado dentro de una relación transferencial, es decir que se trabaja en transferencia con el paciente, redirigiendo la energía psíquica hacia el objeto de conocimiento. A su vez “la propuesta de intervención psicopedagógica tiene como uno de sus objetivos promover la circulación de la demanda de quien se posiciona como aprendiente, donde en tanto el pensar sea posible, su deseo de aprender pueda ser alojado”. (Cambursano, 2020, p.67). El objetivo del espacio es ayudar a que se puedan construir por medios propios los conocimientos o aprendizajes que antes no se podían.

La intervención psicopedagógica no solo es posible a partir del bagaje teórico de diversos autores y corrientes de pensamiento, sino que también influyen las experiencias de las prácticas profesionalizantes. El proceso de tratamiento psicopedagógico no consiste en una receta única que pueda utilizarse de la misma manera en todos los sujetos que lo transiten ya que cada sujeto es único, con una historia tanto singular, como familiar y escolar diferente. Se trata de emplear entonces, una actitud crítica y reflexiva para la elaboración de los diversos recursos de manera creativa. Es entonces momento de comenzar a adentrarse en la situación actual de pandemia que nos atraviesa como sujetos, e

instalar la pregunta ¿cómo podrían pensarse los modos de seguir haciendo clínica en este contexto?

«El “encuentro” con otros, con quienes trabajamos, con quienes aprendemos, a quienes asistimos, genera un proceso de construcción que no implica una mera aplicación de un conocimiento adquirido sino que se trata de pensar en una co-construcción» (Cambursano, 2020, p.63). Es parte de la clínica el poder detenerse, mirar y escuchar qué está sucediendo en la situación actual, en la vida y el entorno del sujeto, poder ver qué acontece y qué se puede ofrecer desde este espacio. Si bien pueden sostenerse los mismos objetivos, quizás a partir de la escucha o de reconocer qué está pasando se puede revisar el modo de orientar la práctica. Pero también, al tratarse de un acontecimiento tan complejo, es menester que se pueda tomar un momento para revisar qué le está sucediendo en este contexto. Perla Zelmanovich (2003) se pregunta, «¿qué márgenes tenemos (...) de constituirnos en “esos Otros que mantienen algún grado de integridad” para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?» (p.2). Esto nos invita a reflexionar en torno al encuadre de la práctica psicopedagógica y cómo se podría reformular en concordancia con la situación actual.

A partir de la propuesta de encuadre de Marina Müller (1993), se propone una reflexión para repensar si es posible hablar de clínica psicopedagógica en este contexto. En relación al encuadre del tratamiento psicopedagógico, la autora lo define como “el

marco suficientemente estable, el fondo o continente de la tarea sobre el cual se recortará la figura o contenido” (p.93). Este, posibilitará que se establezcan algunas pautas que se espera que se mantengan a lo largo del proceso de tratamiento, las cuales serán aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizar un análisis psicopedagógico. Esta propuesta desarrolla diferentes constantes espacio-temporales, tales como el lugar, el espacio, el tiempo, los roles y los objetivos.

En el acontecimiento actual, parecería que algunas de las constantes se pueden mantener, como por ejemplo los roles que se establecen a partir de las expectativas y fantasías de las familias y los pacientes, en conjunto con las cuestiones transferenciales. Por otro lado, también los objetivos se relacionan con la búsqueda de la expresión y resolución de dificultades de aprendizaje, pero también tal como expresa la autora, tienen una modalidad preventiva que le permitan al sujeto aprender un estilo propio de aprendizaje. Ambas constantes podrían mantenerse, ya que las distancias no modificarían los objetivos ni los roles dentro del tratamiento. Sin embargo, resulta evidente que el lugar, el tiempo y el espacio sí se ven afectados, ¿es posible entonces hablar del encuadre del tratamiento psicopedagógico en este contexto? ¿De qué manera se podría sostener esto en las prácticas psicopedagógicas llevadas a cabo en el Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional?

Abordando el lugar como una de las constantes, Müller (1993) lo define como el sitio donde se efectuará el tratamiento, y nombra específicamente los consultorios y los gabinetes escolares

como posibles lugares. A raíz de la situación actual, los consultorios cerraron sus puertas y los hogares se transformaron en los nuevos escenarios clínicos. Muchas familias son numerosas o trabajan desde sus casas, es por esto que podría dificultarse contar con una habitación tranquila en la cual poder llevar a cabo la sesión. Otra cuestión a tener en cuenta, es que las casas pueden ser pequeñas, o que hay sujetos que viven en situación de hacinamiento, por lo tanto no es posible tener lugares amplios para desplazarse. Es necesario entonces repensar estas “condiciones mínimas requeridas”, y reflexionar de qué modo sería posible llevar a cabo el tratamiento si las casas no cuentan con ellas.

En relación al espacio, habitualmente se trata del consultorio el cual mutó hacia otros espacios en los que se llevan a cabo actividades de la clínica. Tal como se mencionó anteriormente, los hogares son protagonistas al acoger en su interior numerosas situaciones que antes ocurrían en otros ámbitos. A partir del canal de comunicación utilizado, se busca lograr un ambiente óptimo que recree el espacio de la clínica de manera remota. El consultorio suele contar con un pizarrón, elementos para escribir, distintos materiales que propicien aprendizajes y biblioteca de literatura infantil, recreativa e informativa. A pesar de la distancia y de las circunstancias actuales se pueden realizar distintas modificaciones o actualizaciones a partir de los recursos disponibles que se ponen en juego en cada encuentro. En relación a esto es posible preguntarse qué ocurre con los materiales y recursos que se entienden como propios del consultorio, cuando quedan librados a la disponibilidad de los objetos de cada casa.

Con respecto a las modalidades de estos encuentros, al hablar de los tiempos pautados en el encuadre, se hace referencia a la frecuencia de las sesiones, los días y horarios, entre otros. Teniendo en cuenta que a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, los tiempos de la clínica psicopedagógica se vieron fuertemente condicionados por los recursos disponibles de cada paciente, la duración de los encuentros se vio limitada pero también la frecuencia de los mismos. Se pone en juego la posibilidad de disponer de algún medio de comunicación como teléfono celular con señal, o cámara para hacer videollamadas. ¿Cómo se configuran entonces las modalidades de los encuentros? ¿Se puede continuar hablando de clínica?

A partir de las constantes, podría decirse que una de las particularidades de la dinámica que se despliega en la clínica es la intimidad que se genera, propia del vínculo transferencial. Es posible afirmar que “hay que acompañar quizás a la distancia pero con proximidad subjetiva” (Frigerio, 2020). En ocasiones esto se ve alterado ya que hay situaciones que irrumpen en las sesiones y afectan el espacio de intimidad al que se aspira en estos espacios, y es difícil delimitar el espacio cuando la clínica ocurre en los hogares y no en la presencialidad del consultorio. Es ahí donde se pone en juego la mirada clínica, y el poder pensar como posibilidad aquello que en principio parece disruptivo, recuperarlo para trabajar a partir de ello. Implica poner en juego la creatividad y el esfuerzo necesario para tratar de recrear el espacio de la clínica e intentar sostener este vínculo a la distancia mediante la virtualidad.

Asimismo, atendiendo a las situaciones socioeconómicas de los pacientes que recurren al espacio del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional, se presentan numerosos problemas de conectividad a raíz de la brecha digital que se evidenció en los últimos meses. Esto tiene como resultado, la dificultad de acceso a la conexión de internet o incluso en algunos casos donde la comunicación era a través de llamadas o mensajes de WhatsApp, y la poca disponibilidad de datos móviles. Resulta imposible en algunos casos poder mantener alguna comunicación sostenida, pero también se pierde la posibilidad de utilizar el sinnúmero de recursos virtuales disponibles hoy en día ya que no siempre se cuenta con los recursos tecnológicos para aprovecharlos. Es así como resultaría necesario reinventarse y poner a disposición nuevos juegos, y nuevos recursos para poder desarrollar intervenciones que se adapten a las posibilidades no solo subjetivas, sino también tecnológicas.

A modo de cierre, sería interesante retomar los interrogantes que se fueron esbozando a lo largo del escrito para continuar reflexionando en torno a las prácticas psicopedagógicas con la finalidad de generar nuevas preguntas. Si bien el tipo de encuadre planteado por Müller deja a la vista que hay algo de lo presencial que no es posible trasladar a este contexto. Sería necesario entonces, repensar los nuevos modos singulares de encuadre en la clínica, atendiendo a las particularidades de la actual pandemia, y teniendo en cuenta la incertidumbre en torno a cuándo y cómo se volverán a habitar los espacios del consultorio.

Una de las pacientes con las cuales se trabajó en la Práctica, envió un mensaje de audio a las 22:30hs, pidiéndole a su psicopedagoga si se podía comunicar con ella, llamarla o mandarle un audio. Se puede vislumbrar, que a pesar de las adversidades hay algo de la demanda que surge por parte de los pacientes que denota la necesidad que hay de continuar de alguna manera sosteniendo y habitando el espacio del tratamiento. Tal como expresa Cambursano (2020) la presencia real tiene una pausa, pero la presencia comunicacional está sostenida. Los sujetos continúan siendo, por ende los tratamientos también. Esta evidencia de demanda lleva a pensar que algo en el marco del vínculo transferenceal y algo del encuadre que se ha construido en este contexto, ha hecho efecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Cambursano, M, Luque Disandro, C (2020) “Tchaikovsky se equivocó!!” en Psicopedagogía Clínica. Experiencias en escena. Córdoba, editorial Brujas.
- Cambursano, M, Luque Disandro, C (2020) “De escenarios y trayectorias, una lectura posible de la experiencia en la formación” en Psicopedagogía Clínica. Experiencias en escena. Córdoba, editorial Brujas.
- Cambursano, M. (2020) [Colegio de Psicopedagogos Córdoba CPPC] Escenarios psicopedagógicos en tiempos de aislamiento. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=e2GUyHjVRYI>
- Frigerio, G. [Instituto Nacional de Formación Docente] Graciela Frigerio. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EBP1fM2pf64>
- Müller, M (1993) “El tratamiento psicopedagógico, la problemática del aprendizaje, los síntomas como lenguaje” en Aprender para ser. Principios de la psicopedagogía clínica. Bs. As. Bonum.
- Zelmanovich, P. (2003). “Contra el desamparo” en: en “Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis”. Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.) Fondo de la cultura económica, Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2020) “Deseo del saber: haciendo zoom en lo emergente”. FLACSO. Recuperado de: <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/deseo-de-saber-haciendo-zoom-en-lo-emergente/>



Eje
**Experiencias en
contextos diversos**

- ▶ Introducción
- ▶ Encontrar(nos) a través de la literatura mediante la virtualidad
- ▶ Narrar es narrarse
- ▶ Múltiples miradas, múltiples contextos
- ▶ Inter-Prácticas: un espacio para la reflexión en interdisciplina entre la FES y la UCC
- ▶ Creatividad en línea en tiempos de pandemia
- ▶ Atravesando la experiencia de la práctica en tiempo de pandemia
- ▶ Ámbito laboral en la Discapacidad: posibles aportes desde el Modelo Social y la Pedagogía Social

Introducción

Prácticas Universitarias Comunitarias

La publicación de las 6tas Jornadas de Prácticas Interdisciplinarias de la Facultad de Educación y Salud de la UPC, sistematiza la presentación de experiencias y constructos teóricos de las prácticas universitarias de intervención en el ámbito de lo comunitario junto a la pluralidad de miradas y disciplinas que nuestra casa de estudio ofrece.

Las prácticas universitarias comunitarias o prácticas socio comunitarias, son prácticas educativas y sociales que le impregnan sentido ontológico, metodológico, político, pedagógico y ético a la relación entre Universidad y Comunidad. Promueven un relacionamiento dinámico que habilita el dialogo entre el conocimiento científico y el saber popular que se da en el mundo de la vida cotidiana, configurando así nuevos espacios y modos de aprendizaje de la realidad, no como entidad objetiva sino como mundo intersubjetivo, social y cultural en el que los diversos actores le impregnan sentidos y significados diferentes.

En la práctica universitaria comunitaria, se descubre la construcción educativa de un entramado social singular e histórico, construido por el encuentro y entramado de diversos actores sociales que mediados por el ser, sentir y hacer, dan vida a distintos escenarios de intercambio e interacción social, inter-actoral e intersectorial y por el atravesamiento de organizaciones y territorios.

Esta línea de práctica se enmarca en la Misión de nuestra universidad que en el Art. 4 de su Estatuto fundacional expresa “La Universidad Provincial de Córdoba tiene como misión primaria

establecer una formación académica integral de calidad, que contribuya al desarrollo económico, social y cultural de la provincia de Córdoba, sustentada en sólidos valores éticos y humanistas, conforme a criterios de inclusión, equidad, excelencia, responsabilidad social y ambiental, priorizando para ello la articulación y cooperación con los distintos niveles de los sistemas educativos provinciales y nacionales”.¹

El reconocimiento de la función social de la universidad, nos abre a la comunidad, en la búsqueda de respuestas ante las disímiles problemáticas y demandas que como sociedad atraviesa, con la finalidad de aportar y comprender las diversas realidades, repensar y estructurar estrategias y diseños de políticas públicas, que promuevan transformaciones de las condiciones de desigualdades sociales, culturales, económicas, políticas, generacionales y de género.

Poner en diálogo el saber académico con el saber experiencial nos lleva a preguntarnos y reflexionar sobre la noción de comunidad y territorio como espacios que habitamos, reconocer los distintos actores y tipos de conocimiento que las experiencias sociales y culturales gestan tanto en lo personal como en lo colectivo. Walter Mignolo² nos habla de ese conocimiento...“Un conocimiento que se convierte en pensamiento que se revierte sobre el actuar. Este conocimiento nace en las orillas sociales y geográfi-

1. Estatuto de la UPC. Ministerio de Educación y Deportes. Resolución 2717 - E/2016

2. La Comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto Eugenia Fraga-l@tina, Vol. 13, N° 51, Buenos Aires, abril-junio 2015 ISSN 1666-9606

cas, nace al caminar los barrios y escuchar a la gente, es un conocimiento práctico, con vida y con cuerpos, con pequeñas historias felices y terribles, con voces de los chicos con miedos, con rabia. Este conocimiento es territorio producido en el andar cotidiano, en el trabajo con la gente y se cruza con lo que aprendimos en la formación académica y allí, en este mestizaje, nace un saber complejo irregular y valiosísimo, porque tiene latidos, emociones y no solo biografías.

Ante ello la práctica se constituye en una instancia de formación situada, que permite integrar teoría y práctica, en contexto reales de necesidades y vulnerabilidades de la comunidad, posibilitando una vinculación sistemática y sostenida en el tiempo entre la universidad y la comunidad en la que se interviene, participa y actúa a través de actividades, propuestas y proyectos que articulan las capacidades, recursos y saberes de cada actor. Según Cecchi, Delicio, Governatori, Libera, Puglisi y Zaballa (2010)³, las Prácticas Sociales Comunitarias proponen que el estudiante desarrolle valores solidarios, el compromiso social, y un posicionamiento ético y crítico que trace un puente entre la Universidad y la comunidad.

3. Cecchi, N., Delicio, F. A., Governatori, V., Libera, M. E., Puglisi, S., & Zaballa, E. (2010, diciembre). Prácticas profesionales comunitarias en la Facultad de Cs. Económicas y Prácticas universitarias y compromiso social © Psy, Soc, & Educ, 2016, Vol. 8(3) 214 Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Presentada en el X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Buenos Aires, Argentina

En este sentido las prácticas universitarias comunitarias articulan la docencia, la extensión y la investigación en clave comunitaria, colaboran y promueven cambios en la realidad haciendo consciente en los sujetos que a través de sus cambios de posición e ideas se puede cambiar y transformar el mundo. Estas prácticas otorgan a los estudiantes, una experiencia donde las dimensiones sociales, pedagógicas, políticas, éticas y epistemológicas se entrelazan creando un posicionamiento de la práctica educativa y social que deja huellas y ofrece un modelo crítico pedagógico de formación curricular. Este proceso tensiona y cuestiona modelos hegemónicos tradicionales y promueve nuevos modos de vinculación y construcción de conocimiento basados en el reconocimiento de los diferentes actores como protagonistas y gestores de sus procesos.

Desde ello y para finalizar el acto de educar incorpora el diálogo de saberes y la integración de actores universitarios y comunitarios que aprenden y enseñan en un ida y vuelta y en la cual se asume un posicionamiento que al decir de Skliar (2018)⁴, “Educar es tomar partido, es escoger un lugar desde donde hablar, tener una postura crítica de la práctica educativa y de la

realidad social en la que se interviene, un lenguaje que está allí para interrumpir el orden natural de las cosas, un lenguaje que ha escuchado primero, que ha mirado y que no se impone a preconcepciones”, un lenguaje que libera y humaniza.

Lic. Alejandra Vieitez

Profesora de la Licenciatura en Pedagogía Social

Facultad de Educación y Salud



4. Pedagogía de las diferencias Notas Fragmentos, incertidumbres Carlos Skliar (2017) Buenos Aires.Ed. Noveduc/Perfiles.

Encontrar(nos) a través de la literatura mediante la virtualidad

Boretti, Giuliana
Cejas, Micaela
Garione, Juliana
Koth, Daniela
Moyano, Valentina
Ortolani, Valentina
Toledo, Rocío
Villamea, Ayelen
Cejas, Micaela

Palabras claves

Infancias tempranas- Familias- Promoción- Literatura- Virtualidad.

Resumen

La siguiente ponencia expone la experiencia de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, que en el quinto año de formación, llevó a cabo la creación de un proyecto interdisciplinario, conjuntamente, con practicantes de la Licenciatura en Psicomotricidad. Durante el año 2020, se continúa con el proyecto

“Un mundo por contar” iniciado años anteriores, repensándolo y adaptándolo, al contexto actual de pandemia por el COVID-19. De esta manera, se da lugar a la creación de un nuevo proyecto llamado “Encontrar(nos) a través de la literatura en las infancias tempranas”, el cual, se lleva a cabo, de manera virtual, utilizando a las redes sociales como puentes para el encuentro. Este camino nos llevó a reflexionar sobre nuevos interrogantes, en torno a la promoción de la literatura en las infancias tempranas a través de la virtualidad, con las familias como mediadoras y acompañantes de este proceso. Arribando a reflexiones finales, que nos hacen cuestionar la importancia de la ética profesional en las redes sociales. Este proyecto está pensado como un espacio de promoción de la literatura y como posibilitador de acceso a la cultura.

Introducción

En el marco de la práctica V de la Licenciatura en Psicopedagogía, con eje en Proyectos de abordaje Psicopedagógicos en diferentes ámbitos, llevamos a cabo un proyecto interdisciplinario con estudiantes de la Licenciatura en Psicomotricidad. El mismo, continúa con un abordaje planteado años anteriores denominado “Un mundo por contar”, el cual está destinado a promover la literatura en las infancias tempranas. Este año, 2020, el proyecto toma particularidades novedosas, debido al contexto de pandemia que estamos atravesando por el COVID-19, el cual nos obliga al aislamiento preventivo, social y obligatorio. El objetivo de esta ponencia, es relatar nuestra experiencia, considerando tanto los

nuevos desafíos y reflexiones a los que nos enfrentó la práctica, como también explicitar las bases teóricas que nos guiaron en este camino de construcción y reconstrucción y que, por lo tanto, dieron lugar a las intervenciones logradas.

A partir de esto, es que se construye un nuevo proyecto que tiene como objetivo “propiciar un espacio de participación y promoción de la literatura, desde una mirada interdisciplinaria”, es decir, un trabajo conjunto donde en el encuentro entre disciplinas se construye una postura problematizadora, crítica y autocrítica de la realidad actual, enriqueciéndose mutuamente. Este espacio participativo está construido en un entorno virtual, a través de la utilización de redes sociales, como Instagram y Facebook, está destinado tanto a las niñas y los niños de 0 a 6 años, transitando las infancias tempranas, como también a sus familias, entendiendo a los adultos responsables como indispensables para cumplir con los propósitos de nuestra intervención.

En este proyecto se busca promover la literatura, a partir de considerar a ésta como posibilitadora del acceso al lenguaje lecto-escrito, el cual es un elemento cultural. Perseguimos como objetivos específicos, compartir espacios virtuales, y construir junto a los adultos/as responsables de las niñas y niños, estrategias para “leer el mundo” a través de la literatura. Se intenta así, fortalecer vínculos en un intercambio creativo e imaginativo, llevando a cabo diferentes intervenciones, que toman la modalidad de publicaciones en las redes sociales antes mencionadas. Nos encontramos con el desafío de promover el acceso a la literatura en

infancias tempranas, en un contexto de aislamiento, a través de la virtualidad, esta constituye la problemática central de la práctica, que repensamos en diálogo con los diferentes aportes teóricos.

Desarrollo

La práctica V de la licenciatura en Psicopedagogía tiene como eje la creación Proyectos de abordaje Psicopedagógicos en diferentes ámbitos. En el presente año, 2020, se llevó a cabo un trabajo interdisciplinario con la Licenciatura en Psicomotricidad, continuando, conjuntamente, un proyecto ya iniciado en años anteriores, denominado “Un mundo por contar”. Este nace a partir de la propuesta de bebeteca de Yolanda Reyes (2007), buscando ofrecer un espacio de acercamiento a la lectura para las infancias tempranas y sus familias entendiendo la importancia de estos primeros años de vida ya que, son fundantes en la construcción psíquica del sujeto. A partir del objetivo antes mencionado, el cual es el eje principal al que responde cada práctica año tras año, tomando las particularidades de cada contexto y atendiendo a las necesidades de los sujetos que lo constituyen.

En el presente año, 2020, las características del entorno fueron más que novedosas ya que, nos encontramos, desde el mes de marzo, en aislamiento preventivo, social y obligatorio por la pandemia del COVID-19. Es por esto, que nuestro proyecto fue construido y llevado a cabo a través de la virtualidad, utilizando las redes sociales como medio de llegada a nuestros destinatarios. Los cuales son niñas y niños de 0 a 6 años, transitando las infancias

tempranas, ligadas al contexto socio-cultural en el cual se encuentran inmersas. Son los escenarios sociales, políticos y económicos, los que se ponen en juego, de formas diversas, en cada una de las infancias de los sujetos de nuestra intervención, por esta razón, cuando hacemos alusión a las “infancias” pensamos en una multiplicidad de ellas, cada una con características particulares que son indispensables a la hora de diseñar intervenciones que puedan atender, verdaderamente, a sus necesidades.

A partir de lo anterior, resaltando la importancia del contexto, la historia y la cultura en el desarrollo del niño y la niña, retomamos a Chockler (2017), quien a través del concepto de Atención Temprana, profundiza sobre el rol de los adultos, la sociedad, las instituciones y profesionales en el sostén y apuntalamiento del desarrollo infantil. Esta afirma que, para garantizar el desarrollo de un niño hay que cuidar fundamentalmente a los adultos que se ocupan de él, teniendo como objetivo generar y preservar las condiciones para la salud y no solo reparar el daño, generando estrategias para preservar y apoyar la constitución del sujeto. Considerando esto, es que nuestra intervención estará destinada también a las familias pensando a estas, desde los aportes de González y Jorge (2016), como

“La familia es el primer grupo social encargado de la socialización primaria en la vida de los niños y niñas dentro de un universo simbólico compartido y preexistente que se conoce como cultura. Se trata de una institución social que se encuentra influida por una serie de “factores sociales, políticos, estructurales e ideológi-

cos”, que la atraviesan e inciden en las relaciones que se crean en su interior (Varela, Chinchilla, & Murad, 2015), es decir, en sus prácticas, las relaciones de poder, la comunicación, las relaciones de género, entre otras” (p. 49).

Así, buscamos crear un espacio compartido de participación e interacción con las familias, las niñas y los niños, donde conjuntamente construyamos estrategias de acercamiento a la literatura e intentamos fortalecer vínculos de intercambio creativos e imaginativos. Desde nuestro posicionamiento interdisciplinario, consideramos que, además, a través de la literatura se propicia un vínculo significativo, que da lugar al desarrollo de la producción simbólica, la actividad representativa, la imaginación y la expresión de las emociones. Sobre esto, Robledo (2010) destaca que la promoción de la lectura pretende formar lectores críticos, con capacidad de cuestionar e interpretar los textos en relación con los contextos socioculturales. Es por esto, que el propósito que perseguimos es promover la literatura como acceso a la cultura en las infancias tempranas, es decir, “... crear espacios para que los más pequeños crezcan entre libros y “envueltos” en palabras, como una forma de estimular su desarrollo afectivo e intelectual y de propiciar la comunicación entre adultos y niños, alrededor del arte y la literatura” (Baeza, 2012).

Es así que en las infancias tempranas, los adultos serán posibilitadores de la lectura y a la vez del aprendizaje de ella, no sólo a través de sus palabras, sino también desde sus gestos, miradas, y posturas corporales. De esta manera se introduce al niño y a la

niña en un entorno simbólico que permitirá la constitución de su psiquismo y el acceso a la cultura. En este proceso de adquisición, cumple un papel fundamental la narración, sobre esto retomamos las ideas de Calmels (2014) “La narración oral puede prescindir de los contactos y de los movimientos, pero no del cuerpo. El niño pone atención en el narrador en su voz, en su rostro, en su actitud postural, en sus gestos; es aquí donde el narrador lleva el texto dentro, no hay separación entre texto y lector...” (p. 54). Las voces de los adultos, a partir de la narración de historias atractivas para los niños y niñas, posibilitan también un acercamiento a aspectos relevantes del lenguaje, uniendo cada palabra en una especie de cadena, que permite a quien lo escucha ir construyendo y modificando diversos significados.

La narración funciona como una antesala a la lectura, proceso en el que el niño y la niña reciben activamente palabras e ideas que transforman e incorporan a sus juegos. Tomando aportes de Chockler (2017) es que planteamos que el “escuchar, captar, comprender o leer a otro requiere, ante todo abrirse para acoger al otro, dejarse penetrar por lo que proviene del otro, y mover-se, conmove, ya sea con el gesto o la mirada, o la actitud y/o la palabra- oral o escrita- del otro” (p. 61). Es en este intercambio donde adultos, niñas y niños, comparten espacios lúdicos, recreativos, que posibilitan el despliegue del aprendizaje. Es por esto, que tomamos a Müller (1993) quien expuso que “mediante el aprendizaje, y al apropiarse de conocimientos y técnicas, cada ser humano se incorpora a ese mundo cultural con la participación activa, y así construye en su interioridad el universo de repre-

sentaciones simbólicas” (p. 17). Por esta razón es que planteamos que la literatura, entendiendo a la lectura y a la narración como componentes de esta, posibilita el despliegue de la imaginación y la creatividad dando lugar al contacto con la cultura.

A partir de la creación y puesta en marcha del proyecto “Un mundo por contar: Encontrar(nos) a través de la literatura en las infancias tempranas”, nos surgieron diversos interrogantes sobre cómo generar espacios para la promoción de la literatura en las infancias tempranas, en tiempos de virtualidad, marcados por el encierro como consecuencia del Covid-19. A su vez, reflexionamos sobre la construcción de instancias interactivas en donde las niñas, los niños y sus familias, puedan acercarse a la lengua oral y escrita, a través de una pantalla. Es decir, encontrar modos de resignificar el sentido y la funcionalidad de las TIC, para que puedan ser utilizadas como posibilitadores del acceso a la cultura a través de la literatura

Debido a los grandes avances tecnológicos, la globalización y las transformaciones sociales de las últimas décadas, las TIC han tomado un rol de gran relevancia en nuestra sociedad. Esta situación se intensificó durante el aislamiento preventivo, social y obligatorio, al estar suspendidas las actividades habituales de trabajo, escuela, recreación, entre otras. Por esta razón, las pantallas se convirtieron en el principal aliado de los sujetos ya que, son utilizados para el entretenimiento, para la educación, y para diversas tareas que reemplazan la presencialidad. Este fenómeno, abarca a todas las franjas etarias entre ellas, a las infancias tempranas las

cuales se ven expuestas, constantemente, al uso de las diferentes pantallas. Este acceso está mediado por un adulto responsable, quien habilita a la niña o al niño determinados dispositivos electrónicos. Es él también quien acerca la literatura al sujeto, desde las primeras canciones, contactos, cuentos e historias cotidianas abre a la niña o al niño un mundo lleno de imaginación, creatividad, experiencias por contar.

Es por este protagonismo que han tomado las TIC, que reflexionamos sobre cómo resignificarlas para que funcionen como puente de conexión e interacción con los destinatarios de nuestra intervención. Sobre esto, retomamos los aportes de Robledo (2010), quien plantea que “el internet permite prácticas comunicativas muy variadas y borra las fronteras entre la oralidad y la escritura. (...) como vemos, el universo de la internet es casi infinito y está lleno de caminos que resultan favorables a la promoción de la lectura” (p.212). Por esta razón, este medio nos posibilita el cumplimiento del objetivo central de nuestro proyecto, es decir, lograr una intervención significativa de promoción de la literatura en las infancias tempranas, acompañadas por sus familias. La creación de los perfiles en las redes sociales, nos permitió acercarnos a los destinatarios de nuestra intervención, formando una comunidad. Realizamos publicaciones, con contenidos enriquecedores, a partir de los cuales obtuvimos respuestas favorables, por parte de los seguidores, que no fueron esperadas ni expresadas en las metas de nuestro proyecto.

Reflexiones finales

Esta práctica fue transitada en condiciones novedosas y desafiantes, la pantalla fue nuestro medio de conexión, de acercamiento y de interacción. Continuamente, nos encontramos con situaciones que nos enfrentaban a la reflexión, a la búsqueda de nuevas maneras de aprender, de crear, recrear e intervenir. Nos llevó a reversionar un proyecto que se realizó, durante años, en presencialidad, repensando, rastreando y generando alternativas para llevarlo al campo virtual de manera que configure una intervención significativa considerando el contexto que nos atraviesa.

Entre las situaciones que nos enfrentaron a la reflexión, la más sobresaliente fue, el modo de llegada a nuestros destinatarios en estos tiempos marcados por la virtualidad. Considerando que nuestra intervención debía seguir, constantemente, los lineamientos de la ética profesional. Pensar en cómo hacer de estas intervenciones, mediadas por las redes sociales, una acción que deje huella en los sujetos, a los cuales está destinada, sosteniendo una mirada compleja, que apunte a un espacio de promoción y no a uno terapéutico o prescriptivo, desde un paradigma simplista, fue el mayor desafío.

Por otro lado, también lo fue repensar el valor comunicativo de la imagen y del discurso, considerando que cada palabra y dibujo que se transmite tiene una interpretación y repercusión particular en el sujeto que lo visualiza. Finalmente, es de vital importancia

recalcar, que son las familias de estas niñas y niños, las que nos permitieron acceder a sus hogares, de forma virtual, para que en un espacio compartido podamos construir estrategias, que posibiliten que las infancias tempranas accedan a este “mundo por contar”.

BIBLIOGRAFÍA

- Baeza, A. (2012, 26 de enero). *Bebeteca: un rinconcito para los bebés*. Biblogtecarios.
- Calmels, D. (2014). *El cuerpo cuenta*. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.
- Chokler, M. (2017) *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones cinco. Buenos Aires, Argentina.
- González, M. C. & Jorge, E. (2016). Estilos de crianza parental. Revisión teórica. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Muller, M. (1993). Aprender para ser: principios de la psicopedagogía clínica. Bonum. Buenos Aires, Argentina
- Reyes, Y. (2007). Lectura y literatura en la primera infancia. Editorial Norma. Buenos Aires, Argentina.
- Robledo, B. (2010). El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de lectura. Editorial Norma. Bogotá



Narrar es narrarse

Apfelbaum, Josefina
Cazzaretto, Ania
Giraldez, Cintia Anabel
Lopez, Rocío Florencia
CIntia Giraldez

Palabras claves

Narrativas - Escritura - Derechos - Práctica psicopedagógica - Trabajo en equipo

Resumen

En el marco de Práctica V: “Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos” se planteó la escritura de narrativas en relación a los derechos. El objetivo fue recuperar la propia experiencia para el desarrollo de una reflexión crítica y colaborativa que dé cuenta, específicamente, de cómo habían sido nuestras vivencias en torno a los derechos durante la infancia. Este proceso de escritura nos llevó a poner en tensión lo que cada una de nosotras pensaba de su historia, lo que cada una estaba dispuesta

a compartir con otras y otros y por supuesto, el hecho de tener que encontrar palabras académicas para narrar y narrarse.

Concebimos a las narrativas como un recurso basado en el relato actualizado de la memoria de las experiencias vividas. Fue un espacio que posibilitó el preguntarnos entre nosotras y a nosotras mismas, a fin de que producciones individuales pudieran complejizarse y ampliarse. A partir de estas, nuestras historias se entrelazaron en una trama de relaciones que permitieron la reconstrucción de saberes que vinculamos con contenidos recuperados a lo largo de la carrera.

La revisión de las narrativas individuales y la escritura en equipos, nos invitó a resignificar nuestra mirada acerca de la perspectiva de derechos, como punto de partida de toda práctica psicopedagógica. Objetivar lo que pensamos y mirarnos dio lugar a la construcción de conocimientos y por tanto, a pensar en nuestro futuro profesional con la implicancia en la tarea que nos espera, y por qué no, con la que acontece en lo cotidiano de nuestra formación.

Narrar es narrarse

Desde la Licenciatura en Psicopedagogía, en el marco de “Práctica V: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos” se planteó la escritura de narrativas en relación a diversas temáticas como los derechos, el juego, la escritura, las TICs, de acuerdo a los ejes de las comisiones que en algunos casos constituyen un ámbito o un eje de trabajo o una franja etaria para

pensar los diferentes ámbitos. Esta propuesta buscó habilitar un espacio más de aprendizaje a partir de la escritura de las memorias pasadas, tensionando los conocimientos que fuimos adquiriendo a lo largo de nuestra formación y las experiencias vividas individualmente.

Dentro de la propuesta de nuestra cátedra referida a “El aprender de niños, niñas y adolescentes en el marco de instituciones de restitución de derechos”, las escrituras de las narrativas partieron del título: “De niña pensaba en los derechos...”. Así, cada una tuvo la posibilidad de pensar su infancia y repensar su historia de vida haciendo foco en la vinculación que tuvo con los derechos.

Proponernos a las estudiantes esta situación de escritura, tuvo como objetivo recuperar, a través de las narrativas, la propia experiencia para el desarrollo de una reflexión crítica y colaborativa sobre ese momento de la vida. Además, esta propuesta habilitó la puesta en tensión de la vida personal y las experiencias en los espacios de práctica.

“La escritura no es un acto mecánico y repetitivo, compromete al sujeto como manifestación compleja de su subjetividad, entorno y posibilidades únicas” (Etchegorry, 2015. p 2). En un contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (A.S.P.O.) al que se le sumó la virtualidad académica, esta propuesta de narrativas nos trajo a las estudiantes la posibilidad de escribir y escribirnos más allá de la distancia física.

“Solo podemos llegar a “lo real” a través de los discursos, o lo que es igual, lo real sólo existe para nosotros en tanto podemos

pensarlo y nombrarlo, esto es: en tanto lo transformamos en discurso” (Triquell, X., Savoini, S., Moreiras, D., & Ruiz, S, 2011, p. 58). Conectar con nuestras historias y tener que ponerlas en palabras implicó recordar y reconstruir anécdotas; volver a las huellas, sombras y luces que dejaron otros/as en nosotras; revivir emociones y, por supuesto, pensar en las frases o palabras que siguen haciendo eco en nuestra vida.

En consonancia con esto, nos parece oportuno retomar a Anijovich (2009), cuando presenta a las narrativas pedagógicas como un recurso basado en relatos actualizados desde la memoria que cuentan experiencias, en las que se hace evidente la presencia de actores, un escenario descrito, un momento particular y un contexto determinado. De esta forma, las historias se entrelazan en una trama de relaciones que permiten la reconstrucción de saberes.

En nosotras la escritura de las narrativas, como recurso complejo, dio lugar a que nuestras subjetividades se expresen, y además nos “posibilitaron la reconstrucción y el reconocimiento de experiencias que pusieron de manifiesto representaciones y modelos que han ido determinando nuestra identidad” (Dávila, 2011, p. 4). Fue así, que nos conectamos con la complejidad que implica cada infancia pero también con la riqueza de los diferentes caminos que nos subjetivizan.

Ahora bien, este momento de escritura no finalizó allí, ya que luego, en pequeños subgrupos de la comisión, compartimos las narrativas realizadas individualmente para que cada

quien realice las preguntas y comentarios sobre los sentidos que circulaban en las ideas plasmadas. Posteriormente, con las invitaciones a repensar o ampliar algunas afirmaciones y puntos específicos de nuestras narrativas singulares, construimos un trabajo de reescritura de las mismas. Cada integrante generó un documento con el mismo nombre, una segunda versión, poniendo foco en dar respuesta a los comentarios recibidos por sus compañeras de equipo y profesoras de la cátedra. Gracias a esas intervenciones, las producciones individuales se complejizaron y ampliaron.

La propuesta continuó con una segunda ronda de lectura que implicó poner en común los temas que coincidían o se relacionaban en las producciones individuales, para construir en función de ellos categorías teóricas. Este análisis exhaustivo nos llevó no solo a releernos, sino también a hacernos preguntas y a reescribirnos, a la luz de los conceptos aprendidos a lo largo de nuestros trayectos formativos.

Como último paso en el proceso de escritura, en estos equipos elaboramos informes que habilitaron para nosotras diferentes reflexiones. La revisión de las narrativas individuales y la escritura en equipos, nos invitó a resignificar nuestra mirada acerca de la perspectiva de derechos, como punto de partida de toda práctica psicopedagógica.

Al pensar junto a Larrosa que “leer y escribir (escuchar y hablar) es ponerse en movimiento, es salirse siempre de sí mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es”

(Larrosa, 2000, p. 42), podríamos decir que esta propuesta de “narrarnos” nos permitió visibilizar los sentidos atribuidos a nuestros derechos, desde nuestras propias historias. Historias y sentidos que hoy, a partir de esta revisión, nos movilizan e invitan a cambiar de lugares y de posiciones.

Será así, que a la hora de intervenir, se pondrán en juego nuestros sentidos en torno a los derechos. Intervenir entonces, es mucho más que simplemente insertarse en un espacio a aplicar teorías. Es un venir-entre que implica un posicionamiento de empatía. “Hay que comprender a ese otro; ese otro tiene que sentir que me identifico mínimamente; tengo empatía, genero [o mejor construimos] una transferencia” (Garay, 2016, p.76). En este sentido, nos implicó ser cautelosas con nuestras intervenciones, para que se sitúen desde un lugar ético y responsable que contribuya a la comprensión y construcción de este trabajo de escritura colectiva.

Toda intervención requiere implicancia y la misma va a ser siempre desde una posición subjetiva. “En la intervención el analista se halla absolutamente comprometido. Nada es neutro en el análisis. La neutralidad es una trampa: siempre se está comprometido.” (Escolar, 2010, p. 248). Sentarnos a pensar en nuestra historia, implicó comprender que no somos sin nuestra historia en relación a los derechos y a cómo los hemos vivenciado.

Escribir las narrativas y trabajarlas en equipos nos permitió, por un lado, poner en tensión lo que cada una de nosotras piensa y recuerda de su historia, lo que estaba dispuesta a compartir con otras y otros y el tener que encontrar palabras académicas para

vivencias tan personales y constitutivas. Mientras que por el otro, nos permitió pensar y entrelazar aquellos puntos de encuentro de las narrativas, a la luz de categorías y construcciones teóricas.

Esta propuesta, reafirmó la importancia de que en la construcción de cualquier intervención, debemos empezar por nosotras mismas dando el paso de una conciencia ingenua a una cada vez más crítica (Freire, 1971). Así, iremos otorgando lugar a deconstrucción y reconstrucción en relación a nuestras propias vivencias de niñas; mirarnos para ver y entender desde dónde somos capaces de mirar y acompañar a los y las demás.

Entra en juego entonces, el concepto que Bordieu (2002) plantea como “vigilancia epistemológica”. Objetivar lo que pensamos y mirarse a una misma da lugar a la construcción de conocimientos y por tanto, a pensar en nuestro futuro profesional con la implicancia en la tarea que nos espera, y porqué no, con la que va siendo.

Una de las palabras que queda resonándonos luego de repensar lo alcanzado con esta práctica, es “interpelar”, pero no solo entendida como interpelar a otro u otra, sino también interpelarnos a nosotras mismas y entre nosotras. Por esta razón, los aprendizajes que nos llevamos exceden las cuestiones académicas, tales como la producción de informes, prácticas de escritura académica, elaboración y utilización de diversos instrumentos para la construcción de sistematizaciones.

La psicopedagogía puesta en práctica nos propone instalar preguntas para que la duda en los sujetos pueda acontecer y así, desde esa “motivación” y empoderamiento, se posibiliten prácti-

cas transformadoras que nos ayuden a construir realidades más justas, siempre en relación con otros y otras. ¿Qué mejor forma de crear prácticas transformadoras que habilitar en ellas y a través de ellas, espacios para repensarnos como futuras profesionales desde cada historia individual?

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (2002) *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Dávila, P. V. (2011). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente*. Revista Educación y Pedagogía.
- Escolar, C. (2010). *Institución, Implicación, Intervención: revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional*. Acciones e investigaciones sociales.
- Etchegorry, M. (2015) *Reflexiones sobre el significado del “no escribir” para el adolescente*. En III Jornada de investigación e intervención en psicopedagogía. Debates y desafíos creativos de la psicopedagogía. Universidad Provincial de Córdoba. Colegio Anglo Americano.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Garay,
- L. (2016). *Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía.
- Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Edu/causa. Caracas.
- Triquell, X., Savoini, S., Moreiras, D., & Ruiz, S. (2011). *Signos de infancia. Herramientas semióticas para la práctica psicopedagógica*. Córdoba: Advocatus.



Múltiples miradas, múltiples contextos

**Bareiro, Lihuén
Huck, Karina
Miranda, Gabriela
Olivera, Zulema
Storaccio, Soledad**

Palabras claves

Desigualdad- Intervención Socioeducativa- Diversidad –
Pedagogía Social- Pandemia

Resumen

Hoy en día los cambios en la vida cotidiana y social de los sujetos se suceden vertiginosamente. El campo educativo, no está relegado de estos cambios y el panorama que muestra el tejido social actual plantea la necesidad de nuevas maneras de construir vínculos entre los sujetos, que contemplen la inclusión, la alteridad y los modos de mirar la otredad en un afán de repensar, no obstante, la diversidad.

Vivimos tiempos de cambios acelerados, de transformaciones que a menudo tardamos en procesar, de mutaciones que obligan a un reacomodamiento permanente de perspectivas, de recursos, de posicionamiento. Hoy la realidad es otra, es una búsqueda sinfín de nuevas preguntas y nuevas respuestas que abrirán las puertas a nuevos problemas y en este sentido se está asumiendo un nuevo desafío poniéndole el cuerpo y el rostro a situaciones difíciles y complejas, actuando mediante intervenciones socioeducativas que nos permitan sectorizar

Las contiendas y desafíos que se asumen cada día en la sociedad y en la vida no cesan y a nosotros –como futuros Pedagogas/os Sociales-, se nos exhiben como una muestra de que la profesión es una práctica que empieza antes del egreso y que no concluye. El presente trabajo apunta a la idea de priorización de la equidad y la actuación de los pedagogos sociales desde lo sectorial.

En la actualidad se encuentra sumamente presente “la injusticia pedagógica”, en donde las oportunidades y las posibilidades que dan acceso a la educación son sumamente desiguales dependiendo de los contextos de las personas. Esto ocurre en este contexto de pandemia, con la virtualidad a la cual se somete la educación, se hace presente una clara diferenciación entre aquellos que tiene acceso a las nuevas tecnologías y con ello a la educación, mientras que muchos otros son privados de la misma por falta de recursos, dejando en evidencia además una incapacidad por parte del Estado y las Instituciones ante la resolución de estos problemas.

Lucía Garay nos dice que la Educación es un proceso social que no se reduce a lo escolar, y esto está respaldado por lo que también menciona Paulo Freire, en cuanto al sentido y significado que adquieren juntas la pedagogía social, la educación social crítica y la educación popular al coincidir en su finalidad de formar ciudadanos, ya sea para promover el cambio social o para construir sociedad. La misma se lleva a cabo tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, y allí surgen las diferencias en la diversidad de la condición social, el acceso a los servicios que es algo que ha marcado una clara brecha entre las diferentes personas, incluyendo el acceso a las tecnologías que posibiliten el trabajo y la educación.

En la actualidad el mayor desafío que enfrentan la pedagogía social y la educación social crítica viene acompañado de la normalidad que se intenta crear como resultado de la pandemia que azota al mundo, en donde es necesario preguntarse el lugar que se debe ocupar y junto a quienes, ya que nuevamente se abren brechas que vulneran y excluyen. La educación en contextos diversos es un recuperar de saberes de todos a partir de la inclusión, la igualdad y el diálogo. Es una ocasión de empoderamiento y de compromiso para capitalizar saberes. El mejor modo para llevar adelante las experiencias de aprendizaje en contextos diversos es realizando una lectura de la naturaleza y alcance de los cambios sociales, 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 pedagogas/os sociales.

Cuerpo

La actualidad se presenta como una vorágine de sucesos que nos llevan a vivenciar cambios en forma acelerada. El campo educativo no está relegado de estos cambios, reclama cambios revolucionarios donde se acompañe a la realidad de los sujetos, permitiendo que surjan, en su quehacer, como protagonistas de la transformación académica de la pedagogía social.

Promover la diversidad como una realidad enriquecedora del proceso educativo, en general, y a los sujetos protagonistas de aprendizajes significativos en particular, es uno de los propósitos que afronta la educación en contextos diversos, la transformación de paradigmas, la accesibilidad libre y gratuita a los derechos y garantías que trajo consigo el siglo XXI. La atención de la pedagogía social descansa en la intención socioeducativa como contexto de aprendizaje abierto a la diversidad en entornos distintos, ya que los aprendizajes tienen lugar en un contexto “vivido” y “sentido” por las personas, influenciado, así mismo, por una serie de acciones e intercambios intelectuales, físicos y afectivos.

El panorama del tejido social actual plantea la necesidad de nuevas maneras de construir vínculos entre los sujetos, contemplando la inclusión, la alteridad y los modos de mirar la otredad en un afán de pensar, no obstante, la diversidad en un trabajo conjunto con la justicia social, a partir de su aceptación.

Experimentamos transformaciones aceleradas que tardamos en procesar, de mutaciones que obligan a un reacomodamiento permanente de perspectivas, recursos y posicionamientos. Con

frecuencia, lo transitado nos descoloca, apartándonos de nuestras viejas certezas, desafiándonos a construir nuevas hipótesis y repensar qué recubren algunos significantes fuertes, sólidos y fundantes con los cuales hemos constituido nuestra subjetividad.

La presente ponencia se centra en el análisis de los recursos significativos para la actualización y desarrollo de procesos de re-construcción y transformación de la educación en contextos adversos, diversos y de contradicciones sociales. Al decir de Boriolli (2017), todos estos aspectos y contextos conducen al análisis del planteamiento de Mignolo (1999) en su teoría de la descolonialidad cuando sostiene: *“hay un tipo de conocimiento cuya función es fundamental para la expansión de la democracia y que no se produce necesariamente en las universidades un conocimiento gestado en la experiencia social histórica y personal de individuos y colectivos sociales un conocimiento que se convierte en pensamiento que se revierte sobre el actuar.”* Ese conocer nace al caminar los barrios y escuchar a la gente, es un conocimiento práctico del territorio producido en el andar cotidiano, trabajado con y en la comunidad, tomando sus saberes y sentires para co-construir con aquellos adquiridos en nuestra formación académica, fusionando y revalorizando a ese “otro” para que, después de las prácticas, esa comunidad siga su avance más allá de la universidad; allí nace un saber complejo, irregular y valiosísimo porque tiene latidos, emociones. La autora se refiere a Mignolo y sintetiza su pensamiento en la frase “soy donde pienso”. Es decir, los atravesamientos geográficos, los contextos nos constituyen y nos re-dibujan, condicionando fuertemente lo que somos y cree-

mos. Un ejemplo del concepto “soy donde pienso”, y de la fuerte incidencia del impacto en la producción de conocimiento es el caso de la pandemia, que nos propone otros desafíos en contextos diversos. Nos expresa Elina Dabas (2006) *“...nos hallamos en un interesante momento de tensión entre la persistencia en subsistir de las formas conocidas y la evidencia de la mayor productividad que generan la asociación, la cooperación y la participación protagónica de la población. Esta tensión no es simplemente un sentimiento... la sociedad civil se desarrolla y crece a partir de que sus integrantes puedan evolucionar de persona-objeto a persona-sujeto, con un protagonismo responsable en los diferentes espacios en los que actúan, e incrementar la capacidad de toma de decisiones en función del bienestar y el desarrollo, al sentirse productores activos”*, por eso la cotidianeidad observada revela dolores y silencios, también muestra riquezas inesperadas.

Las contiendas y desafíos asumidos hoy por la sociedad no cesan y a nosotras, futuras pedagogas sociales, se nos exhibe como muestra una profesión traducida en prácticas iniciadas antes del egreso y que, en su continuidad, se nos revela plena e infinita, dada la producción permanente de nuevos conocimientos incorporados a nuestra carrera de grado, se entablan debates sobre los cuales, como profesionales, debemos situar las intervenciones. Lucía Gorricho (2017), en Frutillas, refiere al concepto de “problematizar”, indicando la implicación de entender que en la actualidad se encuentra sumamente presente “la injusticia pedagógica”, donde las oportunidades y las posibilidades que concede la educación son muy desiguales según los contextos de las personas.

Esto ocurre en este escenario de pandemia, con la virtualidad a la cual se somete la educación, se presenta una clara diferenciación entre aquellos que tienen acceso a las nuevas tecnologías y con ello a la educación, mientras que muchos otros son privados de la misma por falta de recursos, evidenciando además incapacidad por parte del Estado y las Instituciones para resolver estos problemas, con una deficiencia crónica en las políticas sociales y educativas, en su aplicación y cobertura. Es más, este trabajo apunta a la idea de priorizar la equidad y la actuación de los pedagogos sociales desde lo sectorial; en este sentido, la pedagogía crítica se caracteriza por ser participativa y por su calidad social, lo que se refleja en la dimensión emancipadora de producir conocimientos y la propia humanidad de sus participantes, sin descuidar la rigurosidad académica. Por ser una pedagogía con continuidad empapada de vida, problematizadora, abre otros caminos y cuestiones de los que surge la idea de sectorizar, trabajar en distintos territorios donde se contribuya al cambio y a la co-creación social.

Cabe mencionar la cuestión de la política pública, la cual, caprichosamente, tiende a ser insuficiente y desarticulada, implementando gestiones políticas paliativas que se justifican tras las crisis, implementando gestiones políticas de austeridad habida cuenta de recortes económicos, sociales y culturales lesivos de la dignidad humana en cualquier tipo de sociedad de que se trate.

La Pedagogía Social se encamina a co-construir la búsqueda de la inclusión desde una propuesta de pensar al sujeto como protagonista y destinatario de derechos adquiridos con el paso del

tiempo, mediante la cual se busca lograr la integración de aquellos actores en relación con ellos, proporcionando herramientas para afrontar todo tipo de problemáticas y cambios dados en la sociedad. Así, desde la pedagogía social y la educación social crítica tomamos a la educación popular y coincidimos en su finalidad de formar ciudadanos, ya sea para promover el cambio social o para construirlo. Las posibilidades de cambio en las sociedades sólo pueden generarse desde la experiencia de los oprimidos, en palabras de P. Freire: *“...ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos* (Freire, 1994: 2).

Los vaivenes socioeconómicos y culturales originaron nuevas perspectivas que pasaron a integrar el ámbito profesional del pedagogo social, ejerciendo nuestra labor mediante la Educación social, configurando nuevos desafíos a tener en cuenta. Así, parte de la respuesta a los mismos está en la educación: Algo que el pedagogo Bogdan Suchodolski (1988) consideraba que debía formar a las personas para vivir en las condiciones de la civilización moderna, para que puedan ser *“capaces de enfrentar los problemas que ésta les plantea, capaces de aprovechar las oportunidades del desarrollo cultural que les ofrece el mundo actual y de saber hacia qué meta aspiran y cómo alcanzarla, de qué fuente extraer la alegría de la vida”*. A esto debe orientarse la intervención de

los pedagogos y pedagogas sociales, persiguiendo que los sujetos, en su particularidad pero ubicados en sus contextos sociales, puedan relacionarse con otros libremente y participar activamente en su propio proceso educativo emancipador. Participación, emancipación y democratización de las formas de relación se convierten en conceptos claves y orientadores de la práctica de la Pedagogía Social

Actualmente, señala Schugurensky (2015): *“...la Pedagogía Social ha trascendido sus tres funciones características de prevención, ayuda y reinserción-resocialización debido a que la práctica socioeducativa se aboca a la adaptación y transformación de un orden sociocultural vigente, plasmando su interés activo en el acompañamiento, la enseñanza y el aprendizaje de la solidaridad, los valores comunitarios y democráticos y la justicia social”*.

Este enfoque educativo y transformador de la Pedagogía Social es lo que la define en cuanto a su objeto y misión, la intervención frente a los sujetos diversos, individuales o colectivos, con carencias y necesidades en sus ámbitos socioculturales, cuya complejidad requiere la promoción de acciones superadoras en su formación y mejoramiento integral, la visibilización de sus problemáticas para construir recursos útiles y disminuir las diferencias y la inequidad, a la vez de posibilitar la inclusión y la integración en mutuo respeto por los derechos y la dignidad.

La diversidad recoge una realidad presente en cualquiera de los ámbitos socioeducativos, y en este lugar se define como eje

transversal tener en cuenta la consecución de aspectos fundamentales como la cohesión social, al tiempo que las personas se reconozcan y respeten como diferentes.

La Educación es un proceso social que debe darse sectorialmente según la situación en los diversos territorios. Esto se puede lograr a través del trabajo interdisciplinario ya que la participación de los pedagogos sociales en los equipos permite contar con una mirada integral. Todo ello se respalda en palabras de Freire, donde expresa que la Educación Popular se disputa tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, y allí surgen las diferencias en la diversidad, el acceso a los servicios lo cual ha marcado una clara brecha entre las diferentes personas, incluyendo el acceso a las tecnologías necesarias para el trabajo y la educación.

En estos días, el mayor desafío que enfrenta la pedagogía se vincula a la normalidad que se intenta crear como resultado de la pandemia mundial, ante lo que es necesario indagar el lugar que se debe ocupar y junto a quienes, frente a nuevas brechas que vulneran y excluyen. El panorama configurado por la pandemia ha dado lugar a la necesidad de generar espacios de debate y reflexión acerca de los retos que deben afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos del aislamiento social preventivo obligatorio en todos los niveles, formales y no formales.

Interpelar a aquellos que ejercen la actividad educativa en medio de la no presencialidad y las dificultades de su reemplazo forzoso implica, desde ya y hacia un futuro próximo, otras miradas respecto a la relación estudiantes-docentes, donde lo prioritario

no solo es contar con una conectividad digital para todos y todas sino también con capacidades de establecer vínculos diferentes, fundamentales en contextos cotidianos y normales donde se da el quehacer pedagógico, girando en torno a cuestiones urgentes que resulten efectivas como universalizar el mundo digital, establecer estrategias para potenciar el acompañamiento y los aprendizajes, aprovechando las innovaciones que la situación general impuso a educadores y estudiantes pero procurando reforzar la inclusión e integración a través del vínculo humano.

Tal vez, como refería el director de Asistencia y Orientación Psicopedagógica, Oscar Amaya, en la IV Jornada sobre los Desafíos del Aprendizaje (UNLZ, 2020), se trate de *“lograr sustituir la ausencia de los cuerpos para poder encontrar la cercanía en el distanciamiento”*.

De alguna manera, esto invita a renovar ciertas perspectivas de pensamiento instituido ante la problemática educativa que arrastra esta complejidad del escenario sociocultural, acercando la inquietud de formular propuestas superadoras sobre las cuales construir y promover posicionamientos liberadores y de respeto hacia la otredad en todas sus formas.

Ello requiere la urgente programación de nuevos dispositivos que puedan convivir desde las intervenciones situadas de manera dual, ya que la eventual realidad a la que nos adecuamos exige que las intervenciones se realicen en forma virtual procurando igualmente lo presencial. En efecto, hay posibilidades -y deben ser desarrolladas- de establecer sistemas duales donde la

actividad virtual se refuerce por una actividad presencial adecuada, y así cobran sentido las palabras de Skliar (2017), *“el gesto de conciliar la novedad con la educación es permanente,... una relación compleja y ambigua con un mundo que no se compone apenas de lo nuevo...sino que ejercita una suerte de detención en el tiempo y se abre a la memoria de todo aquello que es anterior a cada uno de nosotros”*. Lo expresado implica reconocer el hecho de co-construir y la posibilidad de reconocer que ya existía la composición social antes de aparecer nuestra disciplina, pero ahora ésta surge después del caos y nos anima a una propuesta renovadora.

Desde la Pedagogía y la Educación Social, a través de la aplicación de ciertas prácticas inherentes a la profesión, se intentan construir en comunidad conocimientos, aproximaciones, diagnósticos, informes situacionales, para lograr posibles soluciones a problemáticas de desigualdad, exclusión, falta de políticas públicas, invisibilidad e innumerables obstáculos relacionados con la cotidianidad y las relaciones entre sujetos. Para la resolución de problemas el profesional debe salir al campo y utilizar estratégicamente los recursos y el conocimiento adecuado, promoviendo el desarrollo integral de los sujetos.

En referencia al sujeto de derecho, podemos afirmar que es de suma importancia tener presentes los principios de los Derechos Humanos, reflexionando sobre las múltiples realidades y relaciones que hacen a los sujetos. Existen responsabilidades políticas, jurídicas y éticas por parte del estado para hacer cumplir y ge-

nerar las condiciones propicias para la vida social, igual ocurre respecto a la responsabilidad de los sujetos, en relación a la participación y la moral lo que sugiere una construcción histórica.

La educación constituye una herramienta indefectible en cuanto a la solución de las numerosas problemáticas actuales, desafíos futuros y retos para el devenir que enfrenta la humanidad. La función esencial de la educación es el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, como una vía al servicio de un progreso humano más armonioso y genuino que erradique la pobreza, la exclusión, la incomprensión, las opresiones, las guerras, etc. Ésta debe contribuir al desarrollo de los seres humanos, combinando la transmisión de una cultura general amplia, con competencias que permitan al individuo solucionar situaciones problemáticas; la sensibilización y el compromiso de la acción respecto a las problemáticas de esta realidad compleja y conflictiva. La pedagogía social y la educación social se hallan profundamente ligadas a varios factores, entre ellos la globalización, la crisis educativa, la violencia, el consumo problemático, el conflicto con la ley penal, el analfabetismo y ahora también, la pandemia.

El mejor modo para llevar adelante las intervenciones en contextos diversos es realizando una lectura de los escenarios sociales y el posterior alcance de los cambios requeridos, comprometiendo a la pedagogía social con la transformación de las realidades cotidianas.

Además, resulta útil la construcción de contenidos disciplinares atentos a la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de

quién y con quién actúa, de los contextos y de quienes los protagonizan como agentes de cambio de una determinada entidad educativa. Sobre esa mirada debe orientarse nuestra profesión para lograr aprendizajes significativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, F. (8 de octubre de 2020). Una jornada para pensar los desafíos del aprendizaje. Obtenido de Página 12: <https://www.pagina12.com.ar/297447-una-jornada-para-pensar-los-desafios-del-aprendizaje>
- Furman, M., Naradowski, M., Aguerro, I., & Corso, S. (26 de Mayo de 2020). Vuelta a clases: los desafíos de la escuela pos pandemia. Obtenido de La Nación: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/cuando-vuelvan-clases-desafios-escuela-pos-pandemia-nid2368159/>
- Borioli, G. (s/f). Decir la experiencia. El espacio de práctica como comunidad de aprendizaje.
- Caride J. A. Gradaílle 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.
- Dabas, E. (2011) Haciendo en redes: perspectivas desde prácticas saludables. Ediciones Ciccus.
- Valverde Mosquera, F. (2004). Apuntes Sobre Enfoques De Derechos. ACHNU.
- Gámez Rebolledo, T. (2018). Retos formativos de la educación social para la intervención en contextos de diversidad. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España). EN-CLAVE PEDAGÓGICA ISSN: 2341-0744, Vol. 14.
- Gorricho, L. I. (2017). Frutillas: un libro sobre educación y trabajo. 1ª ed.-Mar del Plata.

- Mejía Mercado, E. L. (s/f). La educación popular y la pedagogía social como estrategia educativa para la formación ciudadana en la ciudad de Cartagena. ISSN: 2448 – 6574.
- Mignolo, W. (1976). Fundamento de Pedagogía Socialista. Barcelona, Laia.
- Gadotti M.; Gómez M. V.; Anderson J. M.; Fernandes de Alencar R. (2008). Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires. CLACSO.
- Skliar, C. (2017). Pedagogía de las diferencias. Buenos Aires, Noveduc.
- Suchodolski, Bogdan (1988). Tratado de Pedagogía. España, Edicions 62.
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. Zona Próxima, 29, 52-69.



Inter-Prácticas: un espacio para la reflexión en interdisciplina entre la FES y la UCC

Delgado, Guadalupe
Carnevale, Gino
Miranda, Gabriela
Diaz, Florencia Lucía

Palabras claves

Psicomotricidad - Práctica- Interdisciplina - Rol del psicomotricista – Supervisión

Resumen

La ponencia relata la experiencia del paso por la cátedra *Práctica 5- Eje Intervención psicomotriz en distintos ámbitos* de tres estudiantes de quinto año de la Licenciatura en Psicomotricidad que brinda la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Si bien cada práctica, año tras año, es tan particular como el estudiante que la transita, el año 2020 encontró este espacio condicionado con el confinamiento preventivo obligatorio

decretado por las autoridades gubernamentales de la República Argentina, adoptando éstas una “modalidad virtual” a través de plataformas multimedias para facilitar encuentros a pesar de las distancias en las que pudieran encontrarse para dicho espacio.

Tres estudiantes que suponían realizar sus prácticas de quinto año encuentran el valor pese a los distintos contratiempos que durante el año se fueron presentando, migrando el ámbito en que se insertará su experiencia: de un Centro Educativo Terapéutico de la provincia de Córdoba a realizarla en Fundación ARK HO, se produce el pasaje de una institución donde se trabaja lo educativo y a su vez lo terapéutico, orientado a favorecer la incorporación de ‘conocimientos pedagógicos útiles en la vida diaria’(web Centro Mi Lugar), a un centro privado de apoyo a la integración escolar, la cual posee un trabajo en las áreas de salud y de educación. Y sumando a este cambio se incorporan en conjunto con un grupo de estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Córdoba, junto a quienes construyen una práctica de carácter interdisciplinaria con la cual enriquecen su saber gracias al intercambio de saberes que la experiencia conjunta ofrece. Permitiéndoles, la totalidad del cursado de este espacio, la oportunidad de repensarse en su condición de estudiantes con una licenciatura que se aproxima, así como también el lugar que querrán ocupar cuando esto último llegue y en lo que la construcción del rol profesional del psicomotricista implica.

El cursado de la Práctica 5 que elegimos entre las diversas propuestas brindadas por la cátedra para este año, se suponía plan-

teada para realizarse en un Centro Educativo Terapéutico (CET) de la provincia de Córdoba. “Los Centro Educativos Terapéuticos están orientados al trabajo con niños y/o jóvenes multidiscapacitados, con necesidades educativas terapéuticas especiales a fin de favorecer la incorporación de ‘conocimientos pedagógicos útiles en la vida diaria’” (web Centro Mi Lugar).

Como es de público conocimiento, a partir del 19 de Marzo del corriente año, se sometió al país a un **confinamiento preventivo obligatorio** para evitar la propagación del virus SARS COV 2 COVID-19, por lo cual las prácticas se vieron obligadas a encontrar su destino a través de los medios que la nueva virtualidad comenzó a requerir: en un principio las prácticas CET compartieron el espacio de salas virtuales con el grupo de Gerontopsicomotricidad, llevándose a cabo reuniones para una supervisión en conjunto, revisando contenidos que enriquecerán la práctica cada alumno. En las reuniones se construyó un grupo de trabajo en el cual se propuso al inicio del cursado la revisión de distintos materiales que el cuerpo estudiantil pudiera tener al alcance y facilitándose entre ellos lo que pudieran conseguir.

A partir del desarrollo teórico, fueron organizadas paulatinamente reuniones de tipo expositivas de los temas desarrollados entre compañeros y docente, favoreciendo el intercambio y reciprocidad de conocimientos. Algunos de los contenidos abordados son:

- Dispositivo grupal de Pablo Bottini
- Abordaje psicomotriz en las dificultades del desarrollo de Joaquín Serrabona Mas

- Guía de observación de parámetros psicomotores de Pilar Arnaiz y M J Bolarín Martínez.
- Guía de intervención psicomotriz de Mónica Quiros Aragon
- Manual de observación psicomotriz de Victor Da Fonseca
- La intervención psicomotriz en la clínica con adultos de Marcela Carta
- Intervención psicomotriz en el campo adolescente y en el campo adulto de Marcela Carta y Natividad Castellani.

Entre reuniones, y en ocasiones dentro del horario de las mismas, los estudiantes de esta práctica fuimos invitados a participar de conservatorios virtuales junto a Juan Mila en relación a “la intervención en el campo adulto”, Miguel Sassano exponiendo sobre “resiliencia, juego corporal y Psicomotricidad”, Pablo Bottini acerca del “paradigma de la complejidad, una mirada desde la globalidad”, como así también, una intercátedra acerca del Modelo Social de la Discapacidad, entre otros. Antes del receso invernal, en las supervisiones fue abordado el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Adentrándonos en el segundo cuatrimestre, la profesora nos comunica la propuesta de fusionar la práctica que nos encontrábamos cursando en un grupo de interdisciplina, junto a estudiantes de Psicopedagogía. De este modo la práctica que suponía realizarse en un CET pasó a planificarse en el ámbito clínico en la Fundación ARK HO, “el arco de lanzar” refiriéndose su nombre a un poema de Khalil Gibran, en relación a la autonomía y la consti-

tución del sujeto con el apoyo a su familia. De esta manera, la idea expresada sería reunirnos con dos grupos más: uno supervisado por la Lic. Natividad Castellani y otro por el Lic. Martín Cipollone, perteneciente este último grupo estudiantes a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Córdoba, conformando el espacio interdisciplinar antes mencionado.

Los primeros encuentros interdisciplinarios tuvieron como propuesta la presentación de cada disciplina, desde las perspectivas que los alumnos pudieran compartir. Realizando intercambios en grupos de pocos practicantes para luego compartir lo reflexionado en el grupo completo. De este modo, se abordaron temas en relación a la especificidad disciplinar, considerando que la tarea del psicomotricista consiste en brindar su cuerpo, siendo este una herramienta en la práctica psicomotriz, para acompañar la construcción del cuerpo del sujeto de intervención. A partir de una mirada global de su desarrollo que permita comprender el funcionamiento del sujeto para así poder potenciar aquellas áreas del mismo que requieran del apoyo profesional para el autónomo y armónico desarrollo de la persona con y en su cuerpo, en un espacio y tiempo, relacionado con el medio, con los otros y consigo mismo.

Como práctica de mediación corporal con incidencia en las condiciones psíquicas, como terapia o aprendizaje, tiene un efecto liberador de las posibilidades de realización y expresión del movimiento corporal; pero por sobre todo, modificaciones en la experiencia subjetiva del propio cuerpo. Y esto último no es pura

experiencia sensible, sino también fantasía y simbolismo.¹

Teniendo en cuenta los aportes de Ramírez y Recalde (2015) acerca de que

“La ética se funda en lo que corresponde hacer, teniendo presente, como dijimos, los alcances propios de nuestro saber disciplinar, lo cual exige también la actualización constante, el trabajo en equipo, la supervisión con colegas, evitando ubicarse en el lugar del “especialista” o del saber hegemónico y dogmático, coartando la posibilidad de que otro acontezca y devenga” (p. 240).

Es que nos animamos, pensar que la interdisciplina, acordando al decir de la autora Bixio (2000), es una defensa al carácter global del pensamiento, pensando al sujeto desde una perspectiva holística.

Es por esto que la propuesta de trabajo interdisciplinario radica en la descentración de la idea de conocerlo todo y de que para todo un terapeuta tiene una incumbencia al respecto “Podríamos postular que en definitiva el integrar un equipo interdisciplinario es un reconocimiento de nuestras carencias, de que no somos completos, de que no podemos saberlo todo, de nuestros límites y de los límites de nuestra disciplina” (Mila 2005, p. 12). En este sentido es muy importante el intercambio y la reciprocidad de los conocimientos que nos brinda la incorporación y participación

1. ¿Qué es la Psicomotricidad? Recuperado de <http://www.aapsicomotricidad.com.ar/psicomotricidad.html>

del grupo de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Córdoba, las cuales desde su campo disciplinar enriquecen la construcción de la práctica con aportes como: su mirada hacia el sujeto de intervención como *sujeto en aprendizaje*, la profundización en el área cognitiva, lenguaje, lecto-escritura, entre otras. La Psicopedagogía puede ser considerada como una “disciplina que se encuentra en construcción dedicada al diagnóstico, tratamiento y prevención, teniendo como objeto de estudio al sujeto en situación de aprendizaje a lo largo de su vida” (Passano, 2010). Esta disciplina, desde una concepción subjetiva y una mirada integral del individuo, interviene en diversos ámbitos, considerando, en relación al paciente, su historia de vida, su familia, su escuela, su entorno, entre otras. Esto permite ampliar la perspectiva con la cual como psicomotricistas tenemos respecto del sujeto de intervención desde un abordaje interdisciplinario.

Así mismo, se plantean objetivos que son específicos de la práctica interdisciplinaria, entendiendo sus beneficios, así como también las dificultades de esta modalidad:

- Favorecer la construcción del conocimiento
- Enriquecer el intercambio y reciprocidad entre las disciplinas
- Desarrollar una mirada compleja desde la globalidad en el encuentro de la especificidad disciplinar para el abordaje del sujeto.

Como dificultad nos referimos a desencuentros a la hora de consensuar sobre posiciones epistemológicas.

Sin embargo, en este trabajo interdisciplinario, considerado dentro de un espacio de formación, se deben tener presente los objetivos específicos psicomotores. Esto permite que no quepa lugar para las dificultades y confusiones al momento de planificar la intervención profesional. Tal como expresan Carta y Castellani (2018) se debe evitar “caer en intervenciones de otras disciplinas. Según la mirada o la concepción particular de hombre, cuerpo y sus producciones, en las cuales se posiciona el terapeuta será desde donde se oriente la práctica psicomotriz” (p. 43). Se nos presentó en determinadas propuestas al trabajar con psicopedagogía, tener que volver a hablar con él/ la compañera, sobre nuestra forma de trabajar, nuestro objeto de estudio, etc. Esto se pudo trabajar en las duplas y en las reuniones conjuntas, cuando veíamos que se podía trabajar en determinado paciente y como lo trabajaría cada disciplina.

En este sentido consideramos los ejes constitutivos de la Psicomotricidad indispensables a la hora de pensar la intervención psicomotriz: nos referimos al cuerpo, espacio tiempo y la relación entre ellos. A su vez se hallan contenidos que permiten representar la expresividad psicomotriz del sujeto, siendo estos: tono, postura, equilibrio, lateralidad, praxias y gnosias, esquema e imagen corporal, coordinación global y psicomotriz, respiración, organización espacio temporal, entre otros. Estos constituyen un proceso escalonado de adquisiciones que se van construyendo uno sobre la base del anterior, manteniendo una constante interrelación entre ellos y que resultan indispensables a la hora de estructurar

una intervención psicomotriz (Berruezo y Adelantado, 2008).

En el trabajo conjunto en Inter-Prácticas se realizaron distintas actividades, las cuales fueron: presentación, exposición e intercambio del análisis de casos clínicos de pacientes concurrentes a la Fundación ARK HO, las mismas, fueron realizada por duplas conformadas por alumnos de psicomotricidad y psicopedagogías a partir de la revisión de historias clínicas. También se expusieron videos y fotos de algunos de ellos para una mejor comprensión. A partir de la presentación de los pacientes, el equipo docente dispuso una actividad consistente en planificar posibles propuestas de intervención interdisciplinaria que contemplen una modalidad virtual y presencial. Teniendo en cuenta el encuadre de la modalidad planificada, objetivos a trabajar, duración del mismo, materiales a utilizar, así como también los sujetos implicados. En esta propuesta consideramos que la misma tuvo una mayor dificultad ya que al paciente solo lo habíamos visto por videos que nos presentaban y por los informes de inicio, evolución, devolución y/o final de tratamiento. Sin embargo, nos posicionamos desde el modelo social teniendo en cuenta la singularidad de cada paciente, para así poder pensar y planificar una intervención adecuada. Cabe aclarar que nos referimos a la nomenclatura paciente considerando el marco de un ámbito de salud.

Más adelante, a través de la planificación de un cronograma, se establecerán encuentros virtuales con el Lic. Diego Gonzales, Melina (paciente adulta) y la Lic. Soledad Vazquez. Así mismo, la futura participación en la 6ta Jornada de Intercambios Prácticas.

Por último, la elaboración de un informe final del paciente que se nos fue asignado a cada uno al comienzo de la Práctica V a modo de cierre del ciclo lectivo.

A la hora de pensar en nuestro inminente pasaje de estudiantes a licenciados en Psicomotricidad, nos encontramos ante la necesidad de dar cuenta de lo que implica posicionar al psicomotricista dentro de su rol profesional. Al respecto, Quirós Aragón (2012), define al psicomotricista como “aquel profesional que se ocupa, mediante los recursos específicos derivados de su formación, de abordar a la persona, cualquiera sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento” (p.98).

Por su parte, Berruezo y Adelantado (2008) expresa que la intervención del psicomotricista “va dirigida tanto a sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de trastorno, limitación o discapacidad, y su trabajo puede desarrollarse individual o grupalmente, en calidad de profesional libre o integrado en instituciones educativas o sociosanitarias” (p.7).

En este sentido, la formación del psicomotricista se sustenta en tres ejes fundamentales e indisociables los cuales son: formación teórica, formación práctica y formación personal-corporal (Mila, 2018).

Posicionándonos dentro de un espacio de prácticas, es preciso plantear el proceso de supervisión que la misma implica. Nuestras supervisiones se realizan al finalizar cada encuentro de “Interprácticas del aprendizaje en movimiento”, nombre que se le dio a la práctica construida en la interdisciplina, en las cuales se

analiza lo expuesto en el espacio virtual previamente compartido. En este intercambio, se resuelven dudas y se trabajan conceptos propios de la disciplina desde diferentes perspectivas, así como también se problematiza lo compartido de las observaciones realizadas a los videos y fotos de los pacientes de la institución.

Por último, a modo de conclusión de este escrito, acordamos con lo expuesto por Mila y Camps (2011) al plantear que el proceso de supervisión posibilita una elaboración y en este sentido un cambio, una transformación, ya que permite que el psicomotricista supervisado adquiera una mejor comprensión de su práctica, ampliando su formación y seguir construyendo su rol.

Es decir que la supervisión nos permite: vivir la formación personal con tranquilidad, seguridad y confianza, asegurar el paso de la vivencia a la elaboración y nuevas propuestas de trabajo, así como también articular puentes entre la formación teórica y práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Berruezo y Adelantado, P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico, Universidad de Murcia.
- Bixio, B., Heredia, L. (2000). Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras, En Publicación del CIFYH, Año 1, N°1, marzo, Córdoba.
- Camps, C., García, L., Mila, J., Peceli, M., Tomas, I. (2011). En Camps, C y Mila, J (coord.), El Psicomotricista en su cuerpo: de lo sensoriomotor a la transformación psíquica. Miño y Davila Editores.
- Carta, C. M. y Castellani, M. N. (2018). Psicomotricidad y trastornos de la conducta alimentaria: miradas y prácticas complejas para una intervención en el campo adulto. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Carta, M., Castelani, M. N., Mila, J., Papandrea, A., Ribas, J. (2019). Apuntes para la terapia psicomotriz con adultos. Editorial Corpora.
- Centro Educativo Terapéutico Mi Lugar, recuperado de <https://www.centromilugar.com.ar/cet>
- Mila, J. (2005). La Interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, (núm. 19), 7-20.
- Mila, J. (2018). Psicomotricidad. Intervenciones en el campo adulto. Editorial Corpora. Buenos Aires.
- Mia, J. Apuntes para la terapia psicomotriz con adultos. Editorial Corpora.
- Passano, S. (2010). Cuestiones epistemológicas en Psicopedagogía Clínica.
- Ramírez Layte, B., Recalde, M. E. (2015). Psicomotricidad y otras cuestiones. Encuentros en Psicomotricidad, Córdoba, Ediciones del Boulevard.
- Quirós Aragón, M. (2012). Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención. Ediciones Pirámide.



Creatividad en línea en tiempos de pandemia

Civita, Melisa
Lencinas, Gabriela Liliana
Terek, Roxana

Palabras claves

Creatividad- Museo- Virtualidad - Pandemia- Intervención

RESUMEN

La presente ponencia surge en el marco de la Práctica V de la Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Salud “Dr. Domingo Cabred”; cuyo eje principal general es “Proyectos de abordajes psicopedagógicos en los diferentes ámbitos” y esta cátedra en particular expone aspectos relacionados con la práctica dentro de espacios culturales y museísticos, invitando a transitarlos en este contexto particular de aislamiento preventivo y obligatorio dentro de la pandemia de Covid19.

Particularmente este trabajo convoca al espacio “Museo Evita Palacio Ferreyra” y a pensar intervenciones como estrategias que permitan el acceso a él mediante la virtualidad, a través de una plataforma informativa y lúdica, creada mediante la herramienta Genially , mientras persista el impedimento de la concurrencia personal y aún así, posteriormente para aquel público que se sienta más cómodo en dicho formato.

Este trabajo es el resultado del análisis de los emergentes recuperados de los registros y la articulación del complemento teórico sugerido por la cátedra que nos permitió indagar en el despliegue del espacio y el acceso a un recorrido virtual, donde el sujeto-visitante sea un sujeto activo que pueda recorrer la aplicación, retomar los aspectos relevantes del museo y dejar huella desde la propuesta de un espacio creativo y lúdico.

Entonces, la pregunta que nos planteamos para iniciar el recorrido es: ¿Es posible desplegar la creatividad dentro de un espacio museístico a través de un acceso virtual?

Introducción

En el presente trabajo se trata de reflejar las experiencias y vivencias realizadas por el grupo de práctica a través de la virtualidad en relación a los espacios culturales, particularmente en “Museo Evita Palacio Ferreyra”, situado en la Av. Hipólito Yrigoyen 511, en el barrio de Nueva Córdoba de la ciudad, en una manzana cercana a la Plaza España y el Parque Sarmiento. El palacio es

considerado uno de los edificios más notables construidos durante la tendencia de recuperación del neoclasicismo francés que se desarrolló a principios del siglo xx.

En tanto que los museos son espacios importantes para la resignificación , la apreciación y la valoración del patrimonio social, tienen la capacidad de crear experiencias significativas, las cuales se observan en el público los procesos de aprendizajes. Estos se han convertido en contextos poderosos para aprender, ya que promueven aprendizajes activos y constructivos en el marco de situaciones reales , a través de la experiencia que posibilitan vivencias, generan recuerdos y relatos difíciles de olvidar.

En relación a la experiencia aporta Larrosa (2006): “ La experiencia es “eso que me pasa”. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mi. No que pasa ante mi, o frente a mí, sino a mi, es decir, en mi. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mi. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.”

Los museos son espacios en donde el sujeto puede desplegar su creatividad, al explorar las propuestas del museo, el sujeto atraviesa por una serie de procesos de pensamientos como la percepción y comprensión del espacio museal como un todo. El aprendi-

zaje en los museos, es diferente, ya que es situado y es diferente de cualquier otro lugar en virtud de la naturaleza única del contexto.

Para dar inicio a esta ponencia y retomando a la docente Claudia Smariloff (2020) en su presentación de la cátedra:

“Es por esto que la psicopedagogía encuentra interés en los museos. Es necesario que desde la Psicopedagogía se promuevan estas acciones e intenciones para generar “movimientos”, renovar esperanzas, es decir, estimular en otros y en uno mismo, la realización de proyectos que vinculen los lenguajes artísticos con los aprendizajes escolares y no escolares”.

Esta ponencia invita a encontrar una nueva forma de apropiarse del espacio museístico, de recorrerlo, vivenciarlo y despertar el interés para asistir a él una vez que se retome el encuentro presencial. Mientras tanto aprovechar otros modos de despliegue de la subjetividad a través de una propuesta virtual que active a los visitantes a ser parte del espacio.

Haciendo un poco de historia...

El lugar físico del Museo tiene su propia historia, ya que antes de ser convertido en un espacio cultural, fue la casa del doctor Martín Ferreyra, quien en 1908, compra 15 lotes fiscales y contrata al arquitecto francés Ernest Sanson, el cual tomó como modelo el Palacio Kessler situado en Francia, a Charles Thays para embellecer el sitio y al ingeniero Carlos Agote que se ocupó de la ejecución de la obra. Excepto la arena, los ladrillos y la piedra, todo provino de Francia, al igual que su estilo imperio y victoriano.

La Primera Guerra Mundial dificulta la finalización, pero en 1916 la obra llega a buen término y la familia se traslada a vivir allí. En 1918 muere el doctor Ferreyra producto de una afección pulmonar. Con el correr del tiempo, la casa comienza a deshabitarse pues era muy costoso su mantenimiento y la provincia no la declaraba monumento histórico. En el año 2004 se la declara de utilidad pública; en el 2005 el Gobierno de la Provincia decide expropiar y transforma en el Museo Superior de Bellas Artes. Para ello se demuele habitaciones, se la remodela para ser usada como museo internacional, pero se conserva la fachada.

En la restauración del palacio para su función como museo, se mantuvo la condición original y jerarquía del gran hall central y su nexa con todas las áreas públicas originales; esto dio origen a un nuevo espacio que permite la percepción visual de todos los niveles del edificio y del museo como una unidad que vincula todos los niveles.

El Museo abre sus puertas el 17 de octubre de 2007 y cuenta con 12 salas de exposición permanente, un auditorio, una sala taller y biblioteca y un espacio de interpretación; también está rodeado de jardines, que invitan a una caminata alrededor del inmueble. Aquí se exhiben fragmentos de una colección de obras pertenecientes al enorme patrimonio artístico que posee la Provincia de Córdoba y que hace conocer a los argentinos y extranjeros lo mejor del arte de nuestro país y el mundo. Actualmente, se privilegia la presencia de artistas cordobeses, cuyas obras son exhibidas en los dos primeros niveles del museo, con prolongación en subsuelo y tercer nivel.

La selección de obras, que reúne a destacados creadores argentinos y extranjeros, se dispuso en relación a cuatro apartados: Existencias, Escenarios, Viajes y Confluencias. El período representado va del siglo XIX a tiempos recientes e incluye pinturas, dibujos, objetos, fotografías y esculturas. El Palacio Ferreyra también cuenta con proyectos y ciclos que invitan a la participación del otro, tales como “Ensamble creativo” que convoca a personas de la tercera edad; el “Ciclo Interferencias”, en el que participan artistas de diversas ramas del arte, ya sea escultores, pintores, etcétera; “las Bordadoras del Museo”, donde participan mujeres de los asentamientos marginales bajo consignas determinadas pero que surgen de sus propios intereses y el ciclo “Tiempo de aventuras” que de una manera más lúdica y pedagógica permite el encuentro entre las obras de jóvenes expositores, las familias y los niños; realizándose durante el receso escolar invernal. Se puede decir entonces, que hoy el Palacio Ferreyra expone un balance entre el pasado y el presente, la tradición y lo moderno.

Actualmente el museo funciona bajo la dirección de la señora Mariana Del Val desde el año 2016, quien es Profesora Superior en Educación Plástica y Licenciada en Pintura, además se encarga de la supervisión en la Agencia Córdoba Cultura.

En lo concerniente a las muestras, algunas son fijas y otras itinerantes, es decir se renuevan cada tres o cuatro meses, motivo por el cual los guías se encuentran en un proceso de permanente capacitación. Por su parte, el personal de la recepción cuenta con personas cuya formación está relacionada con el arte, pero también tienen una capacitación especial para recibir a los concurrentes y coordinar la presentación del lugar.

Creatividad en tiempos de pandemia

Éste proyecto apunta a revalorizar y reubicar a los espacios culturales, puntualmente al museo, como un espacio de aprendizaje habilitando como una posible herramienta pedagógica de gran potencial educativo. Es por esto que podríamos hablar quizás, de una reestructuración de la museología convencional, virando del uso habitual, como es una visita guiada a un museo, para hoy pensar proyectos educativos más amplios, incluso interdisciplinarios, en consonancia con lo virtual, debido al contexto de aislamiento preventivo y obligatorio en el que hoy estamos inmersos.

En el transitar de esta práctica especialmente particular, descubrimos que aún sin recorrer los espacios, podemos conocerlos y esto promueve un gran desarrollo de la creatividad. ¿Como intervenir en un museo sin caminarlo? Sin dudas la experiencia presencial hubiese sido de un aporte de gran valor, pero aquí se presentó el desafío de recorrer un espacio sin recorrerlo. De despertar nuestro interés primero para transmitírselo a otros. De desplegar nuestra creatividad, para invitar a un otro a crear, a sentirse partícipe activo del lugar. Fue un disparador importante la entrevista que tuvimos con la directora Mariana del Val, quien en todo momento nos transmitió entusiasmo y pasión por el museo. Asimismo el soporte con el material teórico provisto por la cátedra nos motivó a seguir pensando cómo intervenir desde la psicopedagogía en un museo y en este contexto.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, y si bien el museo cuenta con diferentes páginas para acceder previo al contexto de pandemia, consideramos que sería funcional plantear un espacio

que aúne información del museo y además invite al visitante a ser un sujeto activo, no solamente un mero observador. Es por eso que retomando los accesos virtuales que ya tenía el museo, creamos dentro de la aplicación Gennialy, que es una herramienta que promueve el aprendizaje interactivo, una plataforma que recupere los enlaces ya creados y sumarle accesos para que quien acceda, pueda desplegar su creatividad, a través de juegos o propuestas para que dejen su huella en el paso por allí.

La herramienta tiene un índice que va enlazando a los diferentes segmentos de interés a conocer de la historia, jugar, desplegar su creatividad en el espacio. Aportamos esto al museo para nutrirlo y complementarlo en su extensión al público. Como futuras psicopedagogas, consideramos que ofrecer diferentes alternativas es ampliar la diversidad en las formas de aprender.

A ésta ponencia adjuntamos el aplicativo realizado para acompañar la misma en su desarrollo.

Conclusión

A modo de cierre, elegimos citar a Rubiales (2013): “Concebir la visita de manera holística señala al museo como el medio donde los significados impactan la extensión del museo y el público participa como viajero de todo el territorio. Reconocer los procesos de interpretación del público señala a las audiencias en el centro de la labor museística. El éxito de la difusión, comunicación y exhibición de los bienes tangibles e intangibles depende directamente

de nuestra comprensión de los intereses y motivaciones; estilos y preferencias de aprendizaje, expectativas de las audiencias.” (p.15)

Dicha cita expresa un resumen de lo que venimos trabajando. Haciendo hincapié en el término holístico, considerando así la importancia en que hoy un museo se difunde y comunica y el modo en que los participantes conectan con la oferta prevalente desde lo virtual como fuente de aprendizaje pudiendo resignificarlo, sin un recorrido del espacio físico del lugar. Un desafío que vale la pena transitar hasta tanto podamos disfrutarlo presencialmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Gennialy (2020) <https://www.genial.ly/es>
- Larrosa, J. (2006) Sobre la Experiencia. Universidad de Barcelona. Editorial: Aloma.
- Rubiales,R.(2013).Educación e interpretación en museos. Recuperado de : www.educacionenmuseos.com
- Smaliroff,C. [Claudia Smaliroff] (2020, Abril Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=bemyaaKrSK0&feature=youtu.be&ab_channel=ClaudiaSmaliroff



Atravesando la experiencia de la práctica en tiempo de pandemia

Acuña, Nilda
Cufre, Paula
Gómez Rocha, Emilse
Manzano, Priscila
Muñoz, Vanesa
Vasilchuk, Anabella
Viale, Julieta

Palabras claves

Adulto mayor- Experiencia- Gerontopsicomotricidad-
Pandemia - Pantalla.

RESUMEN

En el siguiente escrito hacemos referencia al trabajo que se llevó a cabo en el marco de las prácticas profesionales del último año de la Licenciatura en Psicomotricidad, en la cátedra “Prácticas V: “La intervención psicomotriz con adultos mayores mediado a través del trabajo corporal”, dictada por la profesora y Lic. en Psicomotricidad.

tricidad Carta, Claudia Marcela, enmarcada en un contexto muy particular, el contexto de pandemia, por lo cual se requirió de la adaptación de dicha cátedra a una nueva metodología a través de encuentros virtuales.

En la primer etapa se desarrollaron contenidos que fueron estudiados y que corresponden a la intervención de la Psicomotricidad en adultos mayores, campo de la psicomotricidad que lleva el nombre de Gerontopsicomotricidad, la cual se posiciona y mira al sujeto desde el paradigma de la complejidad (Sassano y Bottini, 2013) que considera a la persona desde una perspectiva global, paradigma el cual concibe al sujeto desde una mirada integral teniendo en cuenta no solo el equipamiento biológico sino que también lo psicológico, social, ecológico y cultural en el cual la persona se encuentra inmerso. A su vez también desde este campo retomamos su definición, los objetivos que persigue, las pautas del encuadre de trabajo (que le permite al Psicomotricista adecuarse, proponer y sostener la interacción con la persona, pero además define, sustenta y habilita la práctica psicomotriz desde su especificidad.) y la importancia de la valoración gerontopsicomotriz.

En la segunda mitad del año se estudió y profundizó sobre la valoración funcional del adulto mayor, haciendo foco en algunas escalas de equilibrio y marcha, dado que comprendimos la importancia del acontecer del envejecimiento, ocasionando en muchos casos que los sujetos experimenten cambios que incrementan los riesgos a sufrir alguna caída, generando luego, síntomas

de depresión, miedo a las caídas en este rango etario, lo cual nos llevó a pensar que no existe una prueba de evaluación estandarizada que sea propia de la Psicomotricidad. Es por esta razón que, junto con el equipo de cátedra e invitados, comenzamos la construcción de un instrumento de evaluación psicomotriz del equilibrio y la marcha en adultos mayores.

El instrumento se encuentra en proceso de elaboración y tiene por objetivo evaluar el equilibrio y la marcha. Las pruebas están pensadas para ser evaluadas cuantitativamente y cualitativamente. Completamos el instrumento con una entrevista previa donde se recaba información de la historia vivencial del sujeto.

A modo de conclusión, no podemos omitir que el desarrollo de nuestra vida diaria en contexto de cuarentena y aislamiento social, ha generado un sin fin de modificaciones en nuestra realidad, en las distintas esferas de nuestra cotidianidad y eso también lo hemos visto en nuestras prácticas profesionales. Por lo tanto, en estos nuevos contextos y construcción de nuevas normalidades. Nos atenemos a pensar sobre nuestro trabajo e intervención, una intervención que sucede y se da con/por y través del cuerpo, entonces, ¿cómo pensamos nuestra intervención si estos conceptos quedan atrapados/sujetados a una pantalla?

Entendimos así que la intervención se transformó con la situación de pandemia y surgió un nuevo mediador en nuestra intervención, las pantallas, por medio de las cuales se puede aún repensar y llevar a cabo las prácticas profesionales. y también la intervención psicomotriz, dando paso a la continuidad del trata-

miento. Y si bien no hay una interacción corporal, existe un sujeto con un cuerpo que comunica por medio de su expresión psicomotriz, y desde el otro lado de la pantalla el terapeuta acompaña y sostiene la intervención.

Desarrollo

“En la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma.”
(Larrosa, 2006)

El presente escrito hace referencia al trabajo que se llevó a cabo en el marco de nuestras prácticas profesionales del último año de la Licenciatura en Psicomotricidad dictada en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, la cual tiene como eje central *“La intervención psicomotriz con adultos mayores mediado a través del trabajo corporal”*, cátedra que se encuentra a cargo de la profesora y Lic. en Psicomotricidad Carta, Claudia Marcela.

Para enmarcar el trabajo de la Gerontopsicomotricidad en un contexto socio histórico cultural es que sostenemos que desde el siglo XXI se evidencia un aumento en la población adulta y sobre todo en la adulta mayor a causa de un incremento sobre la esperanza de vida de esta población producto de una mejor calidad

de vida. La Lic. en Psicomotricidad Soledad Vázquez (2018) especialista en Gerontopsicomotricidad indica que se debe llegar a la etapa de la adultez con un “cuerpo activo” promoviendo así un envejecimiento saludable, de manera que cada etapa sea productiva, ya que a medida que van transcurriendo los años se visibiliza la pérdida de velocidad y agilidad en este cuerpo que poco a poco va envejeciendo y que dificulta la aceptación de una nueva etapa.

Frente a este nuevo panorama es que surge la Gerontopsicomotricidad como una especialización disciplinar proveniente de la conjunción y convergencia de la Gerontología y la Psicomotricidad. Su objetivo es acompañar al cambio, fomentando una imagen positiva del cuerpo de la persona que está transitando el proceso de envejecimiento, pudiendo así recuperar el placer por el movimiento y volver a conectarse con el cuerpo de las sensaciones y emociones, para así lograr que el sujeto se vea como una unidad global, como un ser bio-psico-socio-eco-cultural (Bottini y Sassano, 2000) teniendo en cuenta los cambios que se producen en los sujetos en las siguientes cuatro dimensiones: la biológica, la psicológica, la sociocultural y la corporal.

Existen diferencias entre, el encuadre de trabajo que realiza la Psicomotricidad en la primera y segunda infancia, y el encuadre de trabajo que sustenta la intervención en el campo adulto y adulto mayor. Para Mila (2018) en la práctica psicomotriz con el adulto mayor la asimetría entre niño-adulto, mayor-menor experiencia, se borra. El Psicomotricista mismo se encuentra inmerso en el campo del adulto y desde ahí debe mantener el encuadre

de trabajo que le permitirá adecuarse, proponer y sostener la interacción con la persona, pero, además, este encuadre, define, sustenta y habilita la práctica psicomotriz desde su especificidad. Para lograrlo el Psicomotricista debe de tener una fuerte formación profesional articulando teoría, práctica y formación corporal.

La Gerontopsicomotricidad es un área de conocimiento de la Psicomotricidad que ha creado un conjunto de técnicas de intervención a nivel de promoción, prevención, diagnóstico y terapéutica, adecuadas en el abordaje integral de la persona que se encuentra en proceso de envejecimiento y vejez. (Tuzzo y Milá, 2010). La modalidad de intervención varía según la persona a quien va dirigida y al entorno en el que se encuentre. Las sesiones pueden ser individual o grupal; se adecua la sala de psicomotricidad y el material de trabajo; y se generan nuevas estrategias de intervención que incluyen a diferentes mediadores terapéuticos, dado que se ofrece recursos centrados en la persona y sus intereses, para que resulte atractivo, entretenido y funcional a la personalidad y singularidad de cada sujeto en particular, considerando que cada intervención es única e irrepetible debido a que cada adulto o grupo de adultos es diferente entre sí.

En el contexto actual de pandemia es que se debió iniciar y transitar nuestras prácticas, lo que requirió de constante adaptación en los diferentes espacios curriculares. Al inicio de nuestra práctica, las cuales se iban a llevar a cabo en los espacios físicos predeterminados a los cuales asisten adultos mayores, se vio modificada, adaptándose así a encuentros virtuales semanales, los

cuales estaban conformados, durante la primera mitad de año, conjuntamente con los estudiantes de la Práctica V de “Psicomotricidad en CET” con orientación en discapacidad.

Durante esta primera mitad del año se trabajó sobre la lectura del material bibliográfico de ambas cátedras y las clases se transformaron en foros de conversación y reflexión sobre dicho material entre los estudiantes y de intercambio con la profesora. También tuvimos la posibilidad de vivenciar y compartir encuentros a través de la virtualidad con autores y psicomotricistas referentes de la carrera, como son Juan Mila, Pablo Bottini, Miguel Sassano y Soledad Vázquez quienes nos transmitieron su conocimiento.

La Gerontopsicomotricidad al igual que cualquier disciplina requiere de un objeto de estudio, de una metodología específica de evaluación y de intervención. Es por lo que, en la segunda mitad de año, los estudiantes de la cátedra de Gerontopsicomotricidad¹ trabajamos la lectura bibliográfica específica sobre la evaluación psicomotriz en adultos mayores; profundizando la lectura e investigación sobre los antecedentes de las escalas conocidas para la evaluación funcional del adulto mayor, haciendo foco en las escalas de evaluación del equilibrio y la marcha en adultos mayores. Estas escalas fueron: la Escala de Katz que evalúa las actividades de la vida diaria; La Escala de Lawton que evalúa las actividades instrumentales de la vida diaria; La Escala de Tinetti

1. Este escrito ha sido un trabajo de escritura colaborativa, en donde han participado Acuña Nilda, Cufre Paula, Manzano Priscila, Muñoz Vanesa, Gómez Rocha Emilse, Vasilchuk Anabella Viale, Julieta.

modificada que realiza una valoración del equilibrio y la marcha; La Adaptación transcultural al castellano del sistema de evaluación del equilibrio (BESTest) en adultos mayores y su adaptación el MINI BESTest: y la Escala de Berg (valoración del equilibrio en pacientes con Daño Cerebral Adquirido) que es una herramienta de evaluación utilizada para identificar el deterioro del equilibrio durante las actividades funcionales.

La importancia de considerar y estudiar estas escalas de valoración, antes mencionadas, se debe a la necesidad de poder evaluar el grado de control postural y equilibrio como ejes centrales para el bienestar funcional de los adultos mayores. Debido a que, con el acontecer del envejecimiento, es común que el sujeto experimente cambios que incrementen los riesgos a sufrir alguna caída, ocasionada por la interacción de diversos factores de riesgo, los cuales deben ser tomados en cuenta ya que, muchas veces, estas caídas son las encargadas de generar alguna lesión grave.

Soledad Vázquez (2018) dice al respecto “Las caídas, especialmente las reiteradas, deben considerarse como indicadores de una situación de fragilidad o tendencia a la discapacidad...” (p. 100). Claro está, que estas caídas generan posteriores síntomas de depresión en el adulto mayor, produciendo miedo a caer nuevamente (“síndrome post-caída”); esto es asociado a la pérdida de la confianza en sí mismo, lo que ocasiona posteriormente inhibición psicomotriz y escasa autonomía, desencadenando alteraciones en la marcha y dolores físicos. Es por esta razón que se considera sumamente necesario la preservación de la marcha en un adulto mayor para poder así transitar un envejecimiento satisfactorio.

Al concluirse que no existe una prueba de evaluación estandarizada que sea propia de la Psicomotricidad, para ser aplicada en adultos y/o adultos mayores utilizamos las escalas estudiadas para planificar la producción de un instrumento de evaluación psicomotriz del equilibrio en adultos mayores, considerado que a futuro podría ser estandarizada.

Para este momento se sumaron de invitados al equipo de cátedra cuatro Lic. en Psicomotricidad con experiencia en la intervención psicomotriz con adultos mayores, Sebastián Buniva, Macarena Arias, Camila Jaime y Roberta Busso.

El primer paso para la construcción del instrumento, consistió en comparar la Escala de Tinetti con la escala del BesTest para después discutir e indicar las fortalezas y debilidades de cada una, cualidades que nos permitieron nutrir y ampliar nuestro instrumento en construcción. Posteriormente elegimos una rutina que consistía en una selección de pruebas, que extrajimos de ambos de test, para luego pensar y elaborar las consideraciones correspondientes.

El instrumento, que aún se encuentra en elaboración, cuenta con dos partes: equilibrio y marcha. Se trabaja actualmente en la primera parte de *equilibrio* que consta en 13 ítems dividido en dos partes: en sedestación y en bipedación. Las pruebas están pensadas para ser evaluadas Cuantitativamente, es decir, que cada ítem lleva una puntuación en números; Y cualitativamente, es decir, que, a su vez, en cada prueba se realiza un registro de observación sobre cómo puede, o consigue lograr algunos pará-

metros psicomotores entre ellos: la disposición de los miembros superiores e inferiores: base de sustentación, pies juntos - separados. Brazos al costado del cuerpo o sobre el regazo; movimiento: lentos o rápidos; tono: tenso o relajado; puntos de apoyo; reacciones equilibratorias, pendulaciones con el cuerpo, inestabilidades, entre otros.

La importancia de poder haber experimentado la elaboración de este instrumento radica en la posibilidad de pensar y debatir ¿En qué consiste la evaluación psicomotriz en los adultos mayores? La valoración gerontológica es necesariamente interdisciplinaria y se realiza en torno a la capacidad funcional del adulto mayor, pero ¿Cuál sería el aporte de la psicomotricidad en el área del adulto mayor? Vázquez (2018) denomina a la evaluación en Gerontopsicomotricidad como “valoración” e indica que el término hace alusión a comprender al sujeto en su vejez y lo que esto significa para él. Sabemos que la psicomotricidad tiene como objeto de estudio al cuerpo y sus manifestaciones, como expresa Berruezo y Adelantado (2000),

“La psicomotricidad es la disciplina práctica que aborda el enlace de la estructura biológica y psíquica del sujeto, ambas dinamizadas en el marco social. Dichas estructuras no pueden separarse ya que la existencia de cada una de ellas, depende de las otras. Dicha articulación se juega como efecto y consecuencia en las manifestaciones corporales a través del movimiento, las posturas corporales, el tono, las praxias, el lenguaje gestual, etc.” (p.43-48)

La elaboración de este instrumento donde se entrelaza la evaluación cuantitativa y cualitativa significa para nosotros dar cuenta de que nuestra observación, como herramienta diagnóstica, excede al funcionamiento del sujeto y pone el foco en la funcionalidad, porque comprendemos al sujeto en su unidad, singularidad y globalidad, es decir, que debemos poder dar cuenta del registro vivencial de la persona y comprender de manera lógica y racional el modo de ser y estar del sujeto en el mundo, es decir, su expresividad psicomotriz. Es por ello, que, además, completamos el instrumento con una entrevista previa donde se recaba información de la historia vivencial del sujeto.

Cuando el instrumento estuvo lo más avanzado posible los estudiantes comenzaron a aplicar las pruebas en adultos mayores y durante los encuentros virtuales se realizaron roll-plays que nos permitió acceder a la práctica (virtual) del rol del psicomotricista con el adulto mayor. Fueron en estas clases que pudimos dar cuenta de la importancia que tiene la formación corporal del psicomotricista, porque pudimos debatir sobre algunas cuestiones como: de qué manera cuidar y acompañar al adulto mayor de modo que podamos generar situaciones de seguridad física y afectiva en él, pensamos como adecuar la sala o qué elementos utilizar; como establecer consignas simples y precisas de fácil entendimiento; brindarle la suficiente libertad para decidir si continuar o no con las pruebas, el poder expresar si se siente cómodo o seguro; la actitud postural del psicomotricista frente al adulto mayor, de modo que pueda brindarle su cuerpo como mediador, como sostén y contención, en sí, será poner en uso las competen-

cias con las que cuenta el psicomotricista a la hora de intervenir en el campo de la Gerontopsicomotricidad, pero que son partes inalienables de hacer y quehacer del psicomotricista propios de su expresividad psicomotriz.

El último contenido abordado, fue la confección de informes, como instancia final de la evaluación funcional en Gerontopsicomotricidad, para lo cual se realizó la lectura de bibliografía utilizada en el transcurso de la carrera. Repensamos la importancia y la implicancia de un informe de diagnóstico psicomotor siendo este la expresión escrita de lo que le sucede a la persona desde el punto de vista psicomotor, considerándolo desde la globalidad. En el mismo se da cuenta de las posibilidades y dificultades que se observan en el momento de intervención, de los datos que nos aportaron padres, historia clínica si se tiene acceso para quien lo elabora, como también para quien lo recibe. Trabajamos sobre los posibles tipos de informes que realiza un psicomotricista, a quien va dirigido (educación, médicos, obras sociales, interconsultas) y profundizamos en la confección del mismo, la importancia de utilizar términos que sean de lenguaje comprensible y se adapte al contexto al cual va dirigido.

A modo de conclusión, no podemos invisibilizar nuestro contexto social histórico actual, no podemos omitir que el desarrollo de nuestra vida diaria en contexto de cuarentena y aislamiento social, ha generado un sin fin de modificaciones en nuestra realidad, en las distintas esferas de nuestra cotidianidad y eso también lo hemos visto en nuestras prácticas profesionales. El encierro ge-

nera un encuentro de sentimientos que varían, poder amoldarse a una nueva normalidad, con horarios para transitar, con restricciones a la hora del contacto, con una responsabilidad que requiere estar a la altura de las circunstancias para no exponer a quienes se ven más vulnerables de contraer dicho virus, distancias afectivas, que se vuelven tangibles a nivel corporal, a nivel emocional, y que ponen en jaque a disciplinas como la psicomotricidad, que trabaja desde el cuerpo, en cercanía, en resonancia a través de las miradas que ahora deberán ser mediadas por pantallas.

Si bien, nuestro trabajo parte del cuerpo y se construye a través del cuerpo, un cuerpo en y para la relación con un otro, según Leticia González (2009); pudimos vivenciar/construir/repensar el encuadre de nuestra práctica en base a las posibilidades que nos brindó este nuevo tiempo y pudiendo así, sacar de este año grandes experiencias personales y grupales que nos han transformado como estudiantes y futuros profesionales.

Podemos decir que desde esas experiencias uno de los principales aprendizajes ha sido, que más allá de la pantalla, el cuerpo siempre está presente, porque somos cuerpo, cuerpo que siente, se emociona, que es mirado y mira, que vivencia a través de sus sentidos. El cuerpo no solo puede ser movilizado por las situaciones reales que lo atraen, sino que puede apartarse del mundo, prestarse a experiencias y situarse en lo virtual. El cuerpo está abierto a lo nuevo, a lo posible, es decir, al espacio y al tiempo de suerte que el cuerpo los “habita” antes de estar encerrado en el tiempo y espacio. (Sassano, p. 83)

Nos atenemos a pensar sobre nuestro trabajo e intervención que una intervención que sucede y se da con/por y través del cuerpo ¿cómo pensamos nuestra intervención si estos conceptos quedan atrapados/sujetados a una pantalla?

La intervención se transformó con la situación de pandemia y se podría llevar a cabo de acuerdo mutuo paciente y terapeuta, en cuanto el tiempo espacio actividades. Por medio de las pantallas se puede dar continuidad al tratamiento, si bien en la intervención no hay una interacción corporal, existe un sujeto con un cuerpo que comunica por medio de su expresión psicomotriz, pero desde el otro lado de la pantalla el terapeuta acompaña y sostiene la intervención por lo cual este podrá hacer uso de mediadores de la comunicación corporal, con la mirada, con la voz, la palabra con una escucha, con el gesto, el uso del espacio-tiempo y los objetos. estos se deberán adaptar a la circunstancia del momento.

Será importante pensar en la reconstrucción de nuevos espacios/ mediadores de intervención para la transformación tanto del paciente como así también del terapeuta. Posibilitando una metamorfosis que se genera en “el entre”.

“El mundo de la relación muestra un ámbito de relación entre los seres humanos que se da en el “entre”, es decir, en la necesidad del ser de buscar al otro para comunicarse en una esfera común. El “entre” es así una intuición conceptual que se ubica en la relación entre personas como lugar de las ocurrencias interhumanas, y la comunicación es el lugar potencial de la transformación.” (Buber, 2002)

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña N, Muñoz, V y otros. (2020). Atravesando la experiencia de la práctica en tiempo de pandemia.
- Berruezo y Adelantado P. P (2000) El contenido de la Psicomotricidad en Bottini (Ed.), Psicomotricidad prácticas y conceptos (pp.43-48) Buenos Aires: Editores Miño y Dávila.
- Bottini, P. (2000). Psicomotricidad, prácticas y conceptos. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. Cap. 1.
- Buber, (2002) Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la dialógica. Dixit no.29 Montevideo.
- González, L. (2009) Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos. Buenos Aires, Argentina. EDUNTREF.
- Larrosa, J (2006) Sobre la experiencia. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/2000000189863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Vázquez, S y Mila, J (2018). Gerontopsicomotricidad. Especialización de la psicomotricidad. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Corpora.



Ámbito laboral en la Discapacidad: posibles aportes desde el Modelo Social y la Pedagogía Social

Cortopassi, Luciana
Hernández, Gimena
Indo Fuica, Carla
Martínez, Johana Anahí
Soria Silva, Lucía Analía

Palabras claves

Pedagogía Social – Modelo Social de Discapacidad -
Ámbitos Laborales - Sujetos protagonistas

Resumen

¿Cómo dar inicio a un trabajo de reflexión teórica / práctica en relación a nuestras prácticas profesionalizantes, sin mencionar el contexto de pandemia y/o el Covid-19?

Creemos que una forma / posibilidad puede ser así. Mencionándolo. Citándolo en primer lugar. Rompiendo un poco con la

estructura de escritura académica, así como el Covid desestructuró todas nuestras rutinas diarias.

Nuestras prácticas no pudieron ser tal cual fueron pensadas, programadas, ni esperadas. Es por ello que las medidas de aislamiento y distanciamiento social, no son ajenas al devenir de este trabajo, que nos obligó a permanecer y transitar los recorridos académicos en nuestros hogares, asistiendo a clases desde la (in)comodidad virtual.

Este contexto nos llevó a emprender el siguiente proceso reflexivo teórico, que intenta dar cuenta de algunos interrogantes surgidos en el Conversatorio organizado desde la Práctica 3.

Parte de esas cuestiones tienen que ver con: *¿Cuál/es es/son nuestra/s concepción/es teórica/s en torno a la Discapacidad? ¿Cuál es el aporte que podemos realizar desde la Pedagogía Social?* Éstos se aúnan y complementan a diferentes indagaciones y recorridos personales, en relación al ámbito laboral en concordancia con la Discapacidad.

Nuestro objetivo se centró en generar posibles reflexiones en torno a propuestas socioeducativas, teniendo en cuenta los aportes realizados por el Modelo Social de Discapacidad. Dentro de esas intersecciones, es que ubicamos nuestros pensares, sin perder de foco a los/as sujetos como protagonistas, propiciando espacios que favorezcan el ejercicio pleno de sus derechos.

Es así que nos embarcamos en la búsqueda, en la lectura de materiales digitales y el mundo de los (des) tiempos virtuales. Organizamos ese andar en tres momentos:

Como primer momento, realizamos un (breve) recorrido histórico de los Modelos de Discapacidad, haciendo énfasis en la relevancia del modelo Social de Discapacidad.

En un segundo momento, desarrollamos el marco legal de derechos en relación a la Discapacidad y al ejercicio de los derechos laborales.

Como tercer momento, plasmamos una reflexión abierta a posibilidades, en torno al fortalecimiento de los derechos laborales en nuestras intervenciones socioeducativas, favoreciendo así las implicancias del Modelo Social de Discapacidad.

Recorrido histórico de los modelos de Discapacidad

Desde la antigüedad hasta nuestros días, como destaca Aguado Díaz, han existido grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad. Una historia de persecución, exclusión y menosprecio a la que han estado sometidas.

Se distinguen tres modelos de tratamientos pensados en relación a las personas con discapacidad, que si bien han ido “mutando” según las condiciones socio-históricas, en la actualidad siguen prevaleciendo ciertos aspectos de los mismos.

Tanto en el modelo de Prescindencia como en el Rehabilitador, las personas con discapacidad eran estigmatizadas y vulneradas por su condición. Se las consideraba como innecesarias por no contribuir a las demandas de la comunidad, ya que no coincidían con los cánones de “buenos guerreros”, capaces de defender su

territorio, entre otras exigencias. Este incumplimiento normativo era una justificación válida me falta una palabra que no me sale para que fueran socialmente rechazados/as, denigrados/as, y excluidos/as al punto de decidir prescindir de ellos/as, o rehabilitarlos/as para normalizarlos/as y que pudieran finalmente encajar a la demanda social.

En el modelo Social, se consideran a las causas de origen, sociales, partiendo en que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social. Considerando que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad de igual medida que el resto de personas (sin discapacidad), siempre desde la valoración y respeto de la diferencia, eliminando los obstáculos construidos por la misma sociedad.

En toda esta trayectoria de invisibilidad, violencia y discriminación, que las personas con discapacidad han transitado, se puede ver como la “anormalidad” incomoda u altera; al punto de buscar separarla de la sociedad, dejarlas a un rincón, al margen o llevarlas a la eliminación, en los casos históricos de extremidad.

Visualizamos que desde el inicio, tanto en el exterminio como en el acto de caridad, hay una construcción del “otro” que se basa en un principio colonial en donde “los normales” tienen la autoridad para decidir sobre el destino de otros: los/as “anormales”, los/as “marginales”, los/as “diferentes”.

El reconocimiento de las personas con discapacidad como ciudadanos se torna difícil debido al estigma de incapaces y dependientes, por lo que se opta por un tipo de control, asistencia, y/o

encierro. Retomando escritos de Sonia Marsela Rojas Campos, en “Discapacidad en clave decolonial”, el cuerpo diverso o con diversidad funcional es señalado de improductivo, no apto para el trabajo; en esa medida la persona con discapacidad es sometida a través de la medicalización a depender de otro que sí es productivo: el cuidador/a, el médico/a, el rehabilitador/a. Favoreciendo así una posición de poder que se fundamenta en la dominación del “otro/a”, de sus decisiones e invisibiliza su voz y deseo.

Se genera entonces un proceso de naturalización de la opresión por la condición anatómica, al asumir que es necesario un continuo control del cuerpo que, a su vez, se entiende como un control de la vida.

Como consecuencia de estas intersecciones, surge la necesidad de des-homogeneizar a la población con discapacidad, y en ese proceso aparece el concepto de “personas en situación de discapacidad” o “en condición de discapacidad”, que en lugar de “prescindir de” o “rehabilitar” analiza las relaciones de poder y las condiciones sociales que colocan a una persona en estado de desamparo, subalternización y dependencia.

Retomando al modelo social, presenta métodos dispuestos a contribuir a la seguridad social y el trabajo ordinario, en el cual sólo como excepción y transitoriamente es aceptado el empleo protegido. Como respuesta social, aquí se busca la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, y se hace énfasis en que las personas con discapacidad sean aceptadas, sin tener que esconder o eliminar aquella supuesta diferencia que las excluye de los parámetros de normalidad.

Marco de Derechos en relación a la Discapacidad / Ejercicio de los Derechos Laborales

Partiendo desde un enfoque de derechos y entendiendo el rol del estado como garante de los mismo, creemos importante abordar el marco legal desde una perspectiva de Derechos Humanos. Haciendo hincapié en la importancia del acceso, ejercicio y respeto por los derechos y libertades reconocidos en ella.

A su vez, partimos desde el reconocimiento de las personas con discapacidad como ciudadanos con igualdad de derechos, cumpliendo con los deberes y obligaciones que le corresponde por ser parte de la sociedad. Por lo que, el Estado y la sociedad son los responsables de garantizar la libertad e igualdad en el ejercicio de sus derechos.

La Convención Americana de los Derechos Humanos, en su Art 1, declara:

“Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.”

Es decir que la Convención Americana de los Derechos Humanos considera que los derechos humanos son inherentes a todos los seres humanos, iguales para todos, en donde no puede quedar

excluido nadie, donde las personas en situación de discapacidad son parte de la sociedad y que por formar un grupo minoritario, requieren de leyes y normativas específicas que contemplen su situación particular de vulnerabilidad y exclusión. Es así como surgen tratados y acuerdos internacionales; leyes, decretos y resoluciones nacionales tendientes a garantizar los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad.

El marco legal expuesto atiende específicamente la situación de vulnerabilidad y exclusión en la que se encuentran inmersa las personas en situación de discapacidad y apunta a garantizar la igualdad de oportunidades, la plena participación e inclusión laboral de las mismas.

Teniendo en cuenta las particularidades de la población a la que se hace referencia, el Estado debe garantizar una formación laboral adecuada y específica, que resulta necesaria para que la posibilidad de trabajar de este grupo minoritario sea una realidad concreta y no simplemente un reto a superar.

Desde una mirada grupal compartida, consideramos que el ámbito laboral es un área donde el ejercicio pleno y acceso de los derechos laborales no están al alcance de todas las personas con discapacidad. Para esto, es necesario partir desde un marco legal que debe garantizar el acceso y ejercicio pleno de los derechos laborales.

En relación a lo dicho anteriormente, posicionándonos desde la Pedagogía Social, creemos que es necesario e importante enmarcar nuestras posibles estrategias de intervención en un mar-

co legal que respalde nuestras prácticas. Además de considerar la importancia de la visibilización del enfoque de derechos laborales en las mismas. Es así que nos parece pertinente nombrar los diferentes marcos jurídicos, a nivel internacional, nacional y provincial que enmarcan y avalan el derecho laboral de las personas con discapacidad.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de Diciembre de 2006, con el fin de promover, proteger y asegurar el goce pleno de los derechos que tienen las mismas, en su Art. 27 hace referencia a Trabajo y Empleo, declarando:

“Los Estados Partes reconocen 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 un entorno laboral que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad ...”

A nivel Nacional, la Constitución de la Nacional Argentina, en su artículo 14 establece: *“Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; (...) y comerciar; de petitionar a las autoridades; (...) de asociarse con fines útiles, (...) de enseñar y aprender.”*

El artículo 14 bis especifica: *“El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurará al trabaja-*

dor: condiciones dignas y equitativas de labor, jornada limitada, descanso y vacaciones pagas; retribución justa; salario mínimo vital móvil, igual remuneración por igual tarea; participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática (...)”

También se encuentra la Ley Nacional N° 22.431 “Sistema de Protección Integral de los Discapacitados” (1981), la cual en su artículo 10 hace referencia a la igualdad, tanto de derechos como obligaciones frente a la legislación laboral, de que gozan las Personas con Discapacidad.

A nivel provincial, Ley Prov. N° 8501: Adhesión a la Ley Nacional N° 24.314 -Protección Integral de las Personas Discapacitadas- Accesibilidad.

Reflexión en torno al fortalecimiento de los derechos laborales en nuestras intervenciones socioeducativas, favoreciendo al MSD.

Regresando a algunos interrogantes que nos planteamos al inicio de este proceso, que tenían que ver con cómo entendemos el concepto de discapacidad y qué aportes podemos realizar desde nuestro campo de conocimiento, encontramos en la Pedagogía Social aportes y reflexiones claves para fortalecer procesos de deconstrucción de modelos discapacitantes, que siguen vigentes en

la actualidad.

A pesar de que hay tratados, firmas y leyes que indican y establecen que las personas con discapacidad tienen derecho a desenvolverse en cualquier campo de la vida, continuamente vemos que estas leyes no son tenidas en cuenta por gran parte de la sociedad; la discriminación se presenta de diversas maneras, desde las más directas, como la negación de oportunidades educativas, trabajo, desenvolvimiento en la comunidad, el acceso a bienes culturales, hasta otras más sutiles, como la inconsciencia social y el aislamiento que provocan las barreras físicas y sociales.

Es así que creemos necesario poder articular desde nuestras intervenciones socioeducativas, estrategias que pongan en cuestión estos lineamientos naturalizados, pudiendo generar alternativas pedagógicas inclusivas, que fomenten la deconstrucción de la mirada “de lo que falta” y se torne a un mirar/hacer en favor de la construcción de subjetividad, de autonomía, real desenvolvimiento físico y social, fortaleciendo el sentido de pertenencia, cortando de esta manera con esta mirada enajenadora y deshumanizadora.

Enfocamos nuestro mirar en relación a lo laboral, no desestimando la importancia que tienen todos los ámbitos (sociales, culturales, condiciones de acceso, salud, educación) que se vinculen a la consolidación del ejercicio pleno de los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad. Sabemos que cada uno de estos puntos merecen un preciso tiempo de análisis y reflexiones en nuestro campo de conocimiento. Una imperiosa necesidad de generar más contenidos y reflexiones prácticas en torno a la Dis-

capacidad y la Pedagogía Social.

En este sentido, creemos pertinente posicionarnos desde el MSD, ya que el mismo visibiliza y pone en cuestión la causas / barreras construidas y sostenidas socialmente, que favorecen los modos de opresión social. Bajo la necesidad de revisar estas prácticas, es que entendemos imprescindible la posibilidad de fomentar espacios de capacitación laboral, que incluya procesos de deconstrucción en diferentes niveles (sujeto, familia, comunidad), desde una mirada centrada en el sujeto como protagonista, en donde se tenga en cuenta la voz de las personas, sus deseos, sus inquietudes, sus decisiones, fortaleciendo a la constitución de autonomía y al ejercicio ciudadano pleno.

Consideraciones finales

Nos parece pertinente retomar parte de lo que plantea Violeta Núñez en “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación de los destinos” con respecto a la educación anti-destino:

“la condición es que el trabajo educativo (escolar y social), abandone la noción de perfiles profesionales y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra. (...) Nuevas maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios. Es decir, “hacer de la educación Anti-destino: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro (que se supone) ya previsto. Hacer pues, de la educación, un acto que restituya el enigma de la

humanidad tantas veces negada, violentada, transformada en la nuda vida de aquél que puede ser muerto impunemente.” (Núñez, 2007)

Para poder sentipensar nuevos modos, nuevas formas de trabajar con las subjetividades de los sujetos en cuestión, es necesario generar espacios de formación que favorezcan a la deconstrucción de destinos, que no partan desde las concepciones cotidianas de marginalización hacia las personas con discapacidad.

Indagar reflexivamente esta cuestión nos exige una mirada que rescate a la persona y que priorice la posición de lo humano, como cualquier otro/a. Desarrollar una posición que evite la “encarcelación” del sujeto en esa discapacidad, que en definitiva le es potencial a todo sujeto (niño/niña, adolescente, adulto). Compartir esta vivencia del otro/a en términos de preocupación y ocupación, construyendo socialmente las garantías necesarias para que la persona con discapacidad desarrolle su vida, viva lo político, social, cultural, económico, educativo, laboral y todos los ámbitos que hacen al sujeto como ciudadano.

Desde la pedagogía Social nos planteamos y creemos en una mirada que posibilite, que transforme, que quite las cargas de opresión a la discapacidad y que parta desde las infinitas posibilidades que brinda la diversidad y así, acercarnos al sentir de los y las Zapatistas, *por un mundo donde quepan muchos mundos.*

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO DÍAZ, A. (1995). “Historia de las deficiencias”. Colección Tesis y Praxis. Madrid. Escuela Libre Editorial.
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Art14. Enero 3 de 1995. Argentina.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2016. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_coleccionde-bolsillo_10_convencion_americana_ddhh.pdf
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- DISCAPACIDAD CON DERECHOS - Compilación de leyes sobre discapacidad. Recuperado de: <https://asociacionpadres.files.wordpress.com/2009/03/discapacidad-con-derechos.pdf>
- NUÑEZ V. (2007). “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación de los destinos”. En conferencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
- 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 Cinca, S. A.
- ROJAS CAMPOS M. “DISCAPACIDAD EN CLAVE DECOLONIAL - Una Mirada de la diferencia”



Apartado especial
**Experiencias de investigación de
becarias/os EVC CIN**

- ▶ Introducción
- ▶ La percepción y la experiencia de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad y sus pares en carreras de la Universidad Provincial de Córdoba
- ▶ Prácticas de crianza en Latinoamérica: una revisión sistemática descriptiva de las publicaciones científicas de los últimos 10 años en Latinoamérica
- ▶ Accesibilidad académica y las condiciones pedagógicas-didácticas de las carreras universitarias. Percepciones de estudiantes en situación de discapacidad
- ▶ Iniciarse en investigación: la mirada de la Psicomotricidad en un proyecto de enfoque socioantropológico

Introducción



Experiencias de investigación de becarias del Programa Estímulo a la Vocación Científica

En este eje temático se exponen las ponencias elaboradas por estudiantes de diferentes carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud (FES) desde su rol de becarias insertas en equipos de investigación. Estas becas se otorgan en el marco de una convocatoria anual del Programa al Estímulo a la Vocación Científica financiada por el Consejo Interuniversitario Nacional. En la FES la implementación de las becas se gestiona desde la Secretaría de Posgrado e Investigación.

La labor que desempeñan las estudiantes en este programa de becas es de un alto valor académico en varios sentidos. Por una parte, constituye una formación inicial investigativa y a la vez, representa la oportunidad de dar los primeros pasos del camino de una futura profesionalización en la investigación para quienes elijan continuar una carrera de posgrado. Por otra parte, implica la socialización en una práctica guiada por equipos de investigación acreditados de la Facultad, lo que permite vivenciar el rol

siendo protagonista activo del propio equipo y participando de las experiencias cotidianas hacedoras de la investigación, es decir, aprender el oficio desde “la trastienda de la investigación” (Wainerman, 2001)

Los temas abordados en dos ponencias dan cuenta de las instancias del planteo de sus planes de acción a desarrollar en las becas iniciadas en agosto del 2020, es el caso de Mariana Yael Ponce y de Ailen Gusman Deresz. En tanto que, los otros dos trabajos presentados por Ana Belén Giovanetti y Ana Inés Bettolli Albornoz abordan los resultados obtenidos de su beca finalizada en junio del 2020.

Mgter. Lic. Miriam Abascal
Secretaria de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación y Salud



La percepción y la experiencia de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad y sus pares en carreras de la Universidad Provincial de Córdoba

Mariana Yanel Ponce

Palabras claves

Estudiantes – Accesibilidad académica – Condiciones pedagógicas – Universidad – Trayectorias educativas.

Resumen

¿Cómo dar inicio a un trabajo de reflexión teórica / práctica en reEn el marco de la beca de estímulo a las vocaciones científicas, se transita el proceso de incorporación a un equipo de investigación cuyo proyecto se titula “Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba”. Este, considera abordar el estudio de las trayectorias educativas en la universidad describiendo las condiciones institucionales que posibilitan u obstaculizan el desarrollo de las mismas en las diversas carreras de las 4 unidades académicas de la Universidad Provincial de Córdoba en el periodo 2018-2020.

Se planteó entonces un estudio con un enfoque cualitativo y cuantitativo, de alcance descriptivo. A partir de la primera etapa de este proyecto, de la que se generó insumos sobre las necesidades específicas en relación a las condiciones de accesibilidad académica; en una segunda etapa se incluye el plan de acción de la becaria, que se propone como objetivo principal indagar acerca de la autopercepción de las trayectorias educativas de estudiantes con y sin discapacidad y las condiciones pedagógicas-didácticas e institucionales en la Universidad. A esto, se suma como objetivo para el desarrollo de la beca la apropiación de procedimientos, herramientas y estrategias para el diseño y la implementación de grupos de discusión y la participación en el proceso de sistematización, análisis discusión y construcción de categorías analíticas para la interpretación de los resultados.

A partir del análisis de la relación entre el recorrido formativo de los estudiantes y los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos de las diversas carreras, se indagan las condiciones institucionales de accesibilidad académica desde el enfoque de la Educación Inclusiva. Para esto, se realizará un trabajo de campo basado en la aplicación de grupos de discusión de estudiantes de las distintas facultades de la Universidad, con posterior sistematización y análisis cualitativo de resultados. Se plantea problematizar cuáles son las condiciones institucionales y pedagógicas que atraviesan la participación y las trayectorias de los estudiantes según sus propias percepciones.

Se espera que este estudio permita identificar las necesidades prioritarias de mejora institucional en materia de accesibilidad académica en las diferentes instituciones universitarias, entendiendo que la misma es parte de las condiciones pedagógicas e implica una optimización del entorno educativo.

Iniciada la beca en agosto del corriente año, el contexto de emergencia sanitaria influyó en el desarrollo del plan de acción de la becaria, que tuvo que ser modificado en cuanto a tiempos y actividades previstas. Por ello, se definió que la misma asumiría un recorte específico del proyecto principal mediante la indagación del objeto de estudio enunciado en una unidad académica universitaria. Previamente, la becaria inicia su trabajo con la formación en el marco teórico de la investigación como así también en el diseño y la aplicación de estrategias cualitativas de investigación.

Discusión de antecedentes y planteo del problema

La investigación que enmarca la beca se aborda desde la caracterización del alcance de los estudios superiores de la población con discapacidad en la provincia de Córdoba, y a través de los aportes de antecedentes de universidades latinoamericanas que orientan la elaboración del propio diseño metodológico.

La información que se toma en principio, proviene del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010) que indica que en Argentina, el 12,9% de la población declara tener una dificultad o limitación permanente, y particularmente en la

provincia de Córdoba la prevalencia es del 12,4% del total de la población, que representa 402.512 personas con alguna discapacidad. En esta misma provincia, si se analiza la prevalencia en jóvenes y adultos, en la población de 16 a 64 años, un 10,9% de personas reportó alguna dificultad o limitación permanente, es decir, 43.873 personas con discapacidad en la franja etaria de mayor interés para este estudio (INDEC, 2014 citado por Abascal *et. al.*, 2018a)

Otro aporte clave resulta del Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad en Argentina, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2018 citado por Abascal *et. Al.*, 2018) que señala que la prevalencia de población de 6 años y más con dificultad es de 10,2%, lo que significa que aproximadamente 10 de cada 100 personas que viven en localidades de 5000 habitantes y más en Argentina poseen algún tipo de dificultad. Del total de la población con dificultad, un poco más de la mitad son mujeres (54,5%). Se observa igualmente que en uno de cada cuatro hogares urbanos (25,3%) habita al menos una persona con dificultad. Por su parte, el grupo etario de mayor interés para este trabajo, comprendido entre los 15 y 39 años, representa el 19,8% del total de la población con dificultad.

Además, en Córdoba existen registradas para el Certificado Único de Discapacidad 18.943 personas con uno o más de un tipo de discapacidad. De este grupo 11.021 (58,8%) son personas mayores de 18 años. En este gran tramo de edad, el 3,1% presenta estudios terciarios y universitarios completos y el 1,6% estudios incompletos.

En el segundo aspecto, referido a los antecedentes de investigaciones en otras universidades latinoamericanas, uno de los estudios hechos en dos universidades de Santiago de Chile se analizan las percepciones de los estudiantes con discapacidad que están cursando estudios universitarios mediante entrevistas. Entre los resultados destacan las influencias sociales significativas y despliegan las estrategias que facilitaron el quehacer universitario de los docentes; y entre los obstaculizadores destacan la falta de formación de los docentes en temáticas de discapacidad, inclusión y adaptaciones curriculares. (Abascal *et. al.*, 2018a)

Otro trabajo antecedente (Maingon Sambrano, 2007 citado por Abascal *et. al.*, 2018a) en la Universidad Central de Venezuela se plantea caracterizar a los estudiantes con discapacidad mediante una encuesta, considerando cinco contextos: personal-familiar, educativo, deportivo-cultural, social y socioeconómico. Los resultados muestran que se encuentra una mayor concentración de estudiantes con discapacidad en las carreras de corte social y humanístico, por la disposición del personal docente de estos campos disciplinares hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Sumado a las investigaciones precedentes para el proyecto de investigación que incluye la beca del plan de acción aquí presentado es importante referir al proceso de la becaria anterior del equipo de investigación, cuyo foco estuvo puesto en indagar las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad con relación a las necesidades de accesibilidad académica que ellos perciben.

El objetivo central fue identificar las percepciones de dichos estudiantes respecto a las condiciones que posibilitan u obstaculizan la participación y las trayectorias de la vida universitaria. Se realizaron 21 entrevistas semi estructuradas, de las que se pudo detectar y sistematizar necesidades de accesibilidad y su relación con las condiciones pedagógicas institucionales. Esto dio lugar a continuar la indagación y problematización respecto a la auto-percepción de la discapacidad, la subjetividad y las interacciones que se establecen en los contextos educativos universitarios.

Es así que entendiendo que la 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” (Pérez et al., 2013, p. 50), en el trabajo de investigación se apunta a analizar las posiciones de las instituciones universitarias, la construcción que se hace de su entorno y los sentidos que los estudiantes le dan para arribar a aportes que permitan mejorar y enriquecer las políticas y prácticas institucionales.

El planteo se realiza desde el enfoque de la educación inclusiva, por lo que se propone colocar a las condiciones pedagógicas como el aspecto clave y fundamental del abordaje. Dichas condiciones se constituyen por el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos y por la dinámica de sus acciones, que, a su vez, está atravesada por los sentidos de especificidad educativa construida por sus actores en forma colectiva (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009).

Estas condiciones funcionan como factores altamente significativos para la construcción del rol de estudiante en sus trayectorias educativas. Y si bien el recorrido de los sujetos en la universidad se ve condicionado por diversos factores interconectados como lo son las condiciones socioeconómicas, las expectativas personales y sociales, las situaciones laborales, los contextos de procedencia, etc. las condiciones y prácticas pedagógicas resultan claves para que los aspectos externos a la institución se conjuguen de forma favorable a la formación de los y las estudiantes.

“Las instituciones de educación superior deben preparar a los estudiantes para ingresar en las comunidades disciplinares, con sus formas específicas de escribir, hablar, exponer experiencias, etc.; esta es una cuestión que conlleva la responsabilidad de variados actores institucionales” (Benito, L. et. al., 2017) Que todos los estudiantes puedan participar, integrarse y sentirse partícipe de la comunidad universitaria requiere de la construcción de entornos que así lo promuevan, lo que conlleva la asunción de posicionamientos éticos y políticos de carácter inclusivo para que las formas de comunicar, gestionar, enseñar y evaluar favorezcan y promuevan la participación activa y satisfactoria de cada persona que ingresa y transita el nivel universitario. (Abascal *et. al.*, 2018a)

Es importante además, que se pongan en juego mediaciones institucionales para que las experiencias y los diferentes actores puedan vincularse y enriquecerse en intercambios sociales y culturales, desde un trabajo político y académico con la diversidad

de la población estudiantil para trabajar en las condiciones que posibilitan o restringen el acceso o la continuidad de las trayectorias universitarias. Reconocer las mismas y asumir cada una de ellas como el resultado de complejos y diferentes entramados que hacen a su vinculación con los estudios superiores y la construcción real y simbólica de los mismos, implica el compromiso y la responsabilidad de la universidad como institución y sistema que contiene y sostiene la comunidad académica que la constituye. (Benito, L. *et. al.*, 2017)

Metodología

La metodología a aplicar se enmarca en el diseño del proyecto de investigación en el que se inserta el plan de trabajo de la beca. El contexto de emergencia sanitaria que atraviesa el país generó la modificación de tiempos y actividades previstas. El equipo atraviesa por una fase cualitativa de la investigación, por lo que con la incorporación de la becaria, se decidió que ésta se sume al diseño y aplicación de grupos de discusión con estudiantes con y sin discapacidad en las distintas Facultades del caso de estudio que es la Universidad Provincial de Córdoba.

El recorte específico será el trabajo sobre una unidad académica de la institución, con la selección de grupos de estudiantes con discapacidad y sin discapacidad que cursen con ellos.

Se opta por la estrategia del grupo de discusión, entendido como un debate cuya dinámica consiste en que el investigador

estimule activamente la interacción del grupo y está atento a ella, asegurando que los participantes hablen entre sí. Se espera que esto permita la construcción colectiva de sentidos a partir de la negociación de significados y la elaboración y aceptación de identidades diversas por medio de la interacción social. (Barbour; Rosaline, 2007)

Por lo expuesto, resulta fundamental la formación de la becaria en el uso y manejo de esta estrategia cualitativa de investigación a fin de ajustar, organizar y planificar su aplicación. Esto implica el desarrollo de guías temáticas, la selección de material de estímulo que anime a la interacción, la toma de decisiones respecto a la composición de grupos, el estilo de preguntas que se van a realizar, etc.

Se trata entonces de facilitar la producción de conocimientos y habilidades para iluminar a través del diálogo la experiencia subjetiva de los estudiantes aumentando la base de evidencias existentes en el proyecto de investigación en el que se enmarca el plan de acción. Para poder estimular cambios significativos en el desarrollo de los grupos de discusión llevando a los participantes a redefinir sus vivencias y/o problemas de una manera más politizada, es necesario tener claro lo que se espera lograr y visualizar el estilo y contenido probable del intercambio.

En las investigaciones cualitativas con el uso de estrategias como los grupos de discusión, la imagen del investigador influye en la forma el contenido de datos objetivos. Por esto, la formación de la becaria apunta también a métodos y herramientas de siste-

matización y análisis de los resultados; para lo cual es imprescindible el conocimiento de diferentes variables, la definición de las mismas, la contextualización de dichos y el desarrollo de explicaciones provisionales que permitan la aproximación a aquello que se quiere arribar. Es decir, se trata de formarse para realizar un examen crítico, sin idealizar relatos. Esto implica que quienes moderan los grupos de discusión deben poder ajustar ciertas características para que su influencia en el debate considere dicha connotación y sea utilizado constructivamente como un recurso para el análisis.

Reflexiones de cierre

La participación de la beca EVC CIN ofrece una gran oportunidad de enriquecimiento de la formación de cualquier estudiante. El tránsito por un equipo de investigación en la instancia universitaria atraviesa la experiencia personal y profesional a partir del acceso a gran cantidad de información de artículos, investigaciones precedentes y diferentes autores que nutren la formación de la becaria, promoviendo la construcción de aprendizajes y posicionamientos teóricos que dan nuevos y numerosos sentidos a la mirada de la realidad, y en este caso en particular, en torno a la discapacidad, tanto desde el rol docente como también a nivel humano y social.

Existe gran novedad e innovación en las propuestas de investigación, porque permiten una conexión y un contacto más directo con la realidad concreta, pudiendo apreciar en el entorno

inmediato y el campo de trabajo como los contextos sociales y culturales atraviesan las trayectorias educativas universitarias de los sujetos que las transitan.

Se trata de un espacio que ofrece una gran oportunidad de crecimiento durante la formación universitaria; dando lugar a la retroalimentación de la acción y la reflexión de forma constante, habilitando el desarrollo de puntos de vista más analíticos y configurando un modo de comprender, intervenir e interpretar la realidad siempre abierto a nuevos interrogantes y aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, M., Ávalos, C., Chauvet, M., Chiapero A., Díaz, C., Mabres, M., Migueltoarena, G., Rubiolo, P., Ruíz, G., Vidal, A. (2018) “Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba” Revista Investiga + nº 1. Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba. Publicación de la Dirección de Posgrado e investigación.
- Abascal, M., Migueltoarena, G., Vidal, A. (2018) “Construyendo entornos educativos accesibles en la universidad” Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud.
- Abascal, M., Migueltoarena, G., Vidal, A. (2019) “La accesibilidad como oportunidad de cambio cultural en la Universidad Provincial de Córdoba” Revista Investiga + nº 2. Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba. Publicación de la Dirección de Posgrado e investigación.
- Argentina. Ley N° 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Sancionada el 21 de mayo 2008.
- Barbour, Rosaline (2007) “Los grupos de discusión en investigación cualitativa” Madrid. Ediciones Morata S.L.
- Benito, L., Germain, L., Justianovich, S., Ros, M. (2017) “Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad” Universidad Nacional de La Plata
- Consejo Interuniversitario Nacional (2020) “Educar en la diversidad” Revista CIN – Publicación bimestral.
- Pérez, L., Salinas Alarcón, M., Lissi M. R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M. S. & Hojas Loret, A. M. (2013). La Inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España. Revista iberoamericana de educación, 63, 77- 98 Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4363>
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.



Prácticas de crianza en Latinoamérica: una revisión sistemática descriptiva de las publicaciones científicas de los últimos 10 años en Latinoamérica

Ailen Gusman Deresz

Palabras claves

Desarrollo infantil - Primera infancia - Ambiente familiar
- Prácticas de Crianza

Resumen

El Plan de Trabajo propuesto se focaliza en uno de los ejes que contempla el proyecto de investigación “Primera infancia: estudio integral de su desarrollo y bienestar”. Específicamente, la temática de Prácticas de crianza. El objetivo es indagar a partir de las publicaciones científicas de los últimos diez años cómo se estudian las prácticas de crianza que llevan a cabo las familias de niños y niñas de 0 a 5 años en Latinoamérica. Se realiza una revisión sistemática de tipo descriptiva y exploratoria acerca de las principales líneas teóricas, tradiciones epistemológicas y metodo-

logías empleadas para el estudio de esta temática. Se espera que esta investigación redunde en beneficio del Trabajo Final de la licenciatura de la becaria en la medida en que permita enmarcar preguntas de investigación en relación a las áreas de vacancia detectadas y llevar a cabo un adecuado diseño metodológico, en virtud de la ponderación de las estrategias y herramientas relevadas.

Discusión de antecedentes y planteo del problema

El Plan de Trabajo propuesto se focaliza en uno de los ejes que contempla el proyecto de investigación “Primera infancia: estudio integral de su desarrollo y bienestar”. Durante los primeros cinco años de vida se construyen los cimientos y las matrices de aprendizaje, que sostienen y condicionan luego las posibilidades futuras de los niños y niñas (Raineri F. et al, 2015, Tuñon I. 2012). Se trata de un periodo crítico en el desarrollo motor, cognitivo, de la formación de la personalidad y la adquisición del comportamiento social (Evans & Myers, 1994). En este sentido, las experiencias tempranas de los bebés con sus padres y cuidadores tienen un impacto crucial en el funcionamiento cerebral y en las conexiones que establecen las neuronas entre sí (Raineri y otros, 2015; Lejarraga, 2004). Es por ello que resulta de interés científico estudiar las prácticas de crianzas, entendidas como las conductas que las familias ponen en juego en las relaciones cotidianas, con el propósito de asegurar la protección y los cuidados necesarios para la sobrevivencia, crecimiento y desarrollo de los niños y niñas (Cerutti et al, 2015).

Las prácticas de crianza no son únicamente producto individual o familiar, sino que están impregnadas por la cultura dando cuenta de una sociedad y su momento histórico (Bronfenbrenner, U., 1979; Evans & Myers, 1994)

Los trabajos llevados a cabo en la Universidad Provincial de Córdoba y el trabajo de Terra (Martinez Bengochea, P., 2014; Terra J.1989) y equipo, realizado en el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) Uruguay, los estudios del Grupo Interdisciplinarios de Estudios Psicosociales (GIEP) (Canetti A. 2012) y del Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza (CIIP) del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República Uruguay (Canetti A., Schwartzmann L.,2013) constituyen los principales antecedentes.

Este recorrido llevó a plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales tradiciones de investigación en la actualidad que estudian las prácticas de crianza en la primera infancia en Latinoamérica y qué diseños metodológicos emplean?

El plan de trabajo plantea los siguientes objetivos.

Objetivo general: Analizar la información disponible en artículos científicos de los últimos diez años en habla hispana referidos a las prácticas de crianza de niños y niñas de 0 a 5 años en países de América Latina.

Objetivos específicos:

Identificar las principales líneas teóricas y tradiciones epistemológicas en los artículos científicos seleccionados en torno a la

conceptualización de las prácticas de crianza de niños y niñas de 0 a 5 años en países de América Latina.

Analizar los principales enfoques, diseños metodológicos y técnicas de recolección de datos utilizados para estudiar las prácticas de crianza en los artículos científicos seleccionados.

Metodología

Se lleva a cabo una revisión sistemática de tipo descriptiva y exploratoria acerca de las principales líneas teóricas, tradiciones epistemológicas y metodologías empleadas para el estudio de las prácticas de crianza en Latinoamérica publicadas en artículos científicos en español en los últimos diez años. Se realiza una búsqueda exhaustiva de la literatura en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2020 en las siguientes bases de datos: Medline/Pubmed, Biblioteca Cochrane (CENTRAL), EMBASE, Imbimed, LILACS, Artemisa y Nieto Editores. Asimismo, se realiza una búsqueda manual en el buscador Google.

La estrategia de búsqueda está compuesta de vocabulario controlado (Medical Subject Headings [MeSH]) y lenguaje libre, utilizando las siguientes palabras clave: prácticas de crianza, ambiente familiar, primera infancia, desarrollo infantil. La sintaxis se complementa utilizando operadores booleanos y cercanos. Esta estrategia se adapta a todas las bases de datos. Se utilizan los filtros de idioma (español).

La selección de los estudios se realiza en conjunto con dos expertos del tema, pertenecientes al Grupo de Investigación en que

se enmarca el presente Plan. Sólo se incluyen estudios que estuvieran disponibles en texto completo, excluyendo cartas editoriales y resúmenes de publicaciones.

El proceso de análisis de la información es descriptivo integrativo, es decir, no se lleva a cabo la aplicación de técnicas de análisis estadísticos -que llevarían a encuadrar el estudio como un meta-análisis.

Para el proceso de revisión de la literatura se siguen los pasos sugeridos por Littel et al. (2008), quienes indican que se deben seguir las siguientes etapas: delimitación del objetivo, definición de los criterios de inclusión, búsqueda de los textos en las bases de datos, análisis de los resúmenes, selección de los textos de acuerdo con los criterios de inclusión, evaluación crítica de los mismos y análisis de los datos recolectados. Acorde a ello se señala el grado de avance.

Reflexiones de cierre

Se espera que esta investigación redunde en beneficio del Trabajo Final de la licenciatura de la becaria en la medida en que permita enmarcar preguntas de investigación en relación a las áreas de vacancia detectadas en esta temática y llevar a cabo un adecuado diseño metodológico, en virtud de la ponderación de las estrategias y herramientas relevadas.

En cuanto a la relevancia del tema para la carrera de psicomotricidad, las prácticas de crianza se consideran un factor que

influirá en el desarrollo psicomotor, a los aspectos instrumentales que darán lugar a la construcción del cuerpo del niño, y al despliegue del funcionamiento psicomotor del mismo. Al tener en nuestra disciplina una mirada integral del desarrollo del niño, las prácticas de crianza son un eje clave para la constitución de la subjetividad en el niño. Es por esto que la producción de esta revisión sistemática, dará cuenta del estado del arte de una temática que resulta ineludible para la Psicomotricidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bezzone, N., Heredia, E., Quiroga, G. & Ramirez, B. (s.f.) La infancia en contextos vulnerables: una mirada al desarrollo psicomotor. En Agüed, G., Astudillo, C. B., Avila, V. F., Bezzone, N., Heredia, E., Ramirez Leyte, B (...) & Tito, M. J. (2011) El devenir de la concepción del cuerpo. Córdoba: ediciones del Copista, Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”.
- Bezzone N., Lodeyro, P., Luna L., Vieitez A., Turello P., Spaini L., (...) & Fernández R. (2014) Evaluación del desarrollo infantil de niños/as de 0 a 5 años que viven en contextos de pobreza y son atendidos en el sistema de salud municipal de la ciudad de Córdoba. Córdoba: Instituto Cabred.
- Bezzone, N., Bottiglieri, I., Lodeyro, P., Luna, L. y Turello, P. (2016) Interpretación de la relación entre variables vinculadas a determinantes sociales y ambientales con el desarrollo de la primera infancia en Heredia, E., Garro, M. y Quiroga, G. (eds.), II Jornadas de Prácticas e Investigación. Córdoba, 2016. ISBN 978-987-42-2524-5
- Bezzone, N., Lodeyro, P., Luna, L., Spaini, L., Heredia, E., Vieitez, A., Turello, P. y Fernández, R. (2018) Nivel de escolarización de los padres, relación con el desarrollo y la crianza en la primera infancia XIX Jornadas de Investigación Científica JIC, Octubre, Facultad de Ciencias Médicas, UNC, Córdoba, 2018.
- Bezzone N., Lodeyro, P., Luna L., Vieitez A., Turello P., Spaini L., (...) & Fernández R. (2018) Factores de riesgo socioambiental. Implicancias en el desarrollo psicomotor de niños y niñas entre 0 y 5 años que viven en Córdoba capital. Revista INVESTIGA, pp.51-55.

- Facultad de Educación y Salud. Facultad de Turismo y Ambiente. Universidad Provincial de Córdoba.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *La Ecología del Desarrollo Humano*. Trad. Devoto, A. (1987). Supervisión VILA, I. Barcelona - Buenos Aires: ediciones Paidós Ibérica.
- Canetti Alicia, Schwartzmann Laura, De Martino Monica, Bagnato Jose, Roba Oscar, Girona Alejandra, Cerutti Ana, Espasandin Cecilia y Alvarez Magdalena (2013). *Modelos e indicadores de desarrollo y bienestar infantil*. Montevideo: Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Espacio Interdisciplinario Universidad de la República.
- Canetti, A., Cerutti, A. Schwartzmann, L. (2012) *Desarrollo psicomotor y prácticas de crianza: Su evaluación*. Instrumentos de tamizaje del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP). Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza-Espacio Interdisciplinario-. Montevideo. Universidad de la República.
- Cerutti A., Canetti, A. & Girona A. (2015) *Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual*. Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Uruguay.
- Evans, J.L., Myers, R.G. (1994). *Childrearing Practices: Creating Programs Where Traditions and Modern Practices Meet*. Coordinators' Notebook No. 15, 1994. Washington DC: The Consultative Group on ECCD. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Lejarraga H., Kelmansky D., Pascucci MC., Salamanco G. (2004). *Prueba Nacional de Pesquisa Prunape*. Buenos Aires: Fundación Garrahan.
- Littell, J. H., Corcoran, J., Vijayan Pillai (2008). *Systematic Reviews and Meta-Analysis*. Oxford: Oxford Scholarship Online.
- Martinez Bengochea, P. (2014). *Primera Infancia: una prioridad nacional*. Montevideo: INSTITUTO HUMANISTA CRISTIANO JUAN PABLO TERRA.
- Raineri, F., Confalone Gregorian, M., Barbieri, M. E. Zamoano, M. S., Gorodisch, R. & 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. Buenos Aires: UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).
- Terra, J. (1989). *Los niños pobres en el Uruguay actual: condiciones de vida, desnutrición y retraso psicomotor*. Montevideo: UNICEF.
- Tuñon, I. (2012) *Educación inicial y desarrollo en la primera infancia*. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana. Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina. Córdoba: Fundación Arcor.



Accesibilidad académica y las condiciones pedagógicas-didácticas de las carreras universitarias. Percepciones de estudiantes en situación de discapacidad

Ana Belén Giovanetti

Palabras claves

Persona con discapacidad - Accesibilidad académica - Trayectorias universitarias - Condiciones pedagógicas

Resumen

En el marco de la beca Estímulo de las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) la becaria autora de esta ponencia formó parte del equipo de investigación que trabajó el proyecto *Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba*. El foco de la investigación consistió en indagar las necesidades de accesibilidad académica en las trayectorias universitarias de aquellos estudiantes que se encontraban en situación de discapacidad. El proyecto de investigación se desarrolló en base a tres grandes categorías teóricas: la

accesibilidad académica, las condiciones pedagógicas y las trayectorias universitarias, que a la par, se relacionan con los principios que surgen del enfoque de derechos que propone la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) y la legislación vigente para la educación superior en Argentina desde la Ley 26.206 (2006) de Educación Nacional, la Ley 24.521 (1995) de Educación Superior y su modificatoria, Ley 25.573 (2002). A su vez, articulado con las categorías teóricas que surgen del modelo social de discapacidad (Palacios, 2008) y el enfoque de educación inclusiva (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009).

El objetivo central del plan de trabajo de la beca consistió en identificar las percepciones de los estudiantes con discapacidad respecto a las condiciones institucionales que posibilitan u obstaculizan la participación y las trayectorias en la vida universitaria a través de entrevistas semiestructuradas.

De las categorías emergentes obtenidas a partir de las narrativas de los estudiantes, se describe en este trabajo una de las más relevantes como es la autopercepción de la discapacidad, ya que es una de las que abrieron el camino para continuar indagando y problematizando en torno a la temática, permitiendo desarrollar un nuevo proyecto de investigación.

Discusión teórica y planteo del problema

a) Enfoque conceptual del estudio

El cambio de perspectiva hacia el Modelo Social que define a la discapacidad, ya no desde la limitación de la persona sino, como

una construcción social centrada en las barreras que le impiden participar en igualdad de oportunidades en la comunidad; y la promulgación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) posibilitaron la apertura de nuevos espacios de participación en pos de la inclusión para las personas en situación de discapacidad.

Pero teniendo en cuenta que la apertura de esos espacios se da de forma progresiva, ya que implica transformar concepciones y prácticas arraigadas en el colectivo social, aún se visibilizan situaciones de desigualdad de participación y vulneración de derechos tal como lo expresan Katz y Moreno (2017) “La población de personas con discapacidad es sin duda uno de los grupos sociales más excluidos y que enfrenta mayores barreras para ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales”. (p. 3)

En ese sentido se desarrolló el proyecto de investigación ‘*Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba*’ que hizo foco en detectar cuáles eran las necesidades en accesibilidad académica en relación con las condiciones pedagógicas y así poder contribuir a la construcción de políticas y acciones que hagan cumplir los derechos de las personas con discapacidad.

La accesibilidad es definida a partir de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, y se entiende como el derecho a acceder en igualdad de oportunidades al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunica-

ciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público (ONU, 2006, artículo 9). En relación a la accesibilidad académica, se puede decir que:

integra, entonces, el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera), atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, y eso requiere que las casas de altos estudios tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares. (Pérez, Fernandez-Moreno, Katz 2013, p. 50)

Asimismo, se define otra de las categorías del enfoque teórico asumido, las condiciones pedagógicas, que se constituyen por “el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos y por la dinámica de sus acciones, que, a su vez, está atravesada por los sentidos de especificidad educativa construida por sus actores en forma colectiva”. (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009). Es decir, las acciones que suceden en las instituciones van desarrollando un proceso permanente de reflexión, que define la identidad de la comunidad educativa.

Y por último, la perspectiva de las trayectorias educativas, que según Bracchi (2016) permite:

considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes. Estas trayectorias educativas hacen referencia al con-

junto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones (p. 7).

En ese sentido, las trayectorias educativas guardan relación con el momento de la trayectoria de los estudiantes (acceso, tránsito, permanencia y egreso) y sus elecciones en el recorrido; la construcción del rol de estudiante; los aprendizajes (estrategias y técnicas de estudio) y la participación en la vida universitaria.

Entonces, tal como se expuso, en esta investigación se parte del entrecruce de estas tres categorías teóricas centrales, donde la accesibilidad académica y las condiciones pedagógicas permiten identificar aspectos y/o situaciones institucionales que alojan barreras o oportunidades para el acceso y participación de los estudiantes en situación de discapacidad en su trayectoria educativa, permite centrar la mirada en el entorno para identificar, problematizar y reflexionar respecto a lo que ocurre en la propia universidad.

b) Encuadre legal

El acceso a la Educación Superior es un derecho para todas las personas, así es explicitado en el Artículo 24 sobre Educación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (incorporada en nuestro país bajo la Ley 26.378/08):

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante

toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (Art. 24);

En el ámbito universitario, la ley de Educación Superior 25573/02 (modificatoria de la Ley 24521 del año 1995), vigente en Argentina, manifiesta:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. (Art. 2)

c) Planteamiento del problema

En el proyecto de investigación y desde el plan de trabajo de la becaria se buscó problematizar respecto a las condiciones pedagógicas e institucionales que favorecen u obstaculizan la participación y las trayectorias educativas de los estudiantes en situación de discapacidad según sus propias percepciones.

El objeto de estudio de la investigación son las trayectorias educativas universitarias, abordadas desde la autopercepción de los estudiantes en situación de discapacidad y desde la relación con las condiciones pedagógicas institucionales y las necesidades específicas en accesibilidad académica.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de estudio de casos, mediante la realización de entrevistas semi estructuradas dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad, realizadas por dos miembros del equipo de investigación dentro de la Universidad Provincial de Córdoba en sus cuatro unidades académicas (Facultad de Educación de Salud, Facultad de Educación Física, Facultad de Arte y Diseño y Facultad de Turismo y Ambiente).

En total se realizaron 21 entrevistas durante el segundo semestre del 2018 y el primero del 2019, siendo su distribución según facultades la siguiente: 2 en F1, 3 en F2, 14 en F3 y 2 en F4¹.

Las entrevistas grabadas se transcribieron y luego se realizó el proceso de codificación de los datos personales e institucionales para el resguardo de la identificación de los sujetos entrevistados.

En cuanto al proceso de codificación de las entrevistas, se utilizó fundamentalmente la lógica de análisis de contenido. Esto se trabajó con el equipo mediante la relectura de las entrevistas para consensuar criterios de categorización de las narrativas, identificando fragmentos significativos que se relacionan con la problemática.

Luego el trabajo requirió de un proceso de codificación de la información mediante el software Atlas.ti, procedimiento para el

1. F1, F2, F3 y F4 corresponden a los códigos de cada una de las unidades académicas analizadas.

análisis de datos cualitativos en el que se formó y realizó tareas la becaria. Los criterios para la elaboración de los códigos se basó en la revisión de las categorías teóricas de la investigación, por lo tanto, junto con la directora y parte de los integrantes del equipo se fueron consensuando las decisiones de renombrar, eliminar, unificar o crear nuevos códigos. Y a la par, en este proceso surgieron también algunas categorías emergentes.

Como resultado se obtuvo una lista de 28 códigos que, junto a la directora y miembros del equipo, para su identificación se elaboraron las definiciones teóricas y empíricas de cada uno, y se procedió a seleccionar las citas más significativas extraídas de las entrevistas. Por último, se crearon redes de códigos que expresan las relaciones entre sí y permite identificar las principales categorías de análisis que contienen a los códigos.

Del análisis e interpretación de las entrevistas a los estudiantes con discapacidad en la Universidad Provincial de Córdoba, se pudieron detectar y sistematizar tanto las necesidades de accesibilidad académica que han posibilitado sostener sus trayectorias educativas, como la relación que éstas guardan con las condiciones pedagógicas institucionales.

Reflexiones de cierre

Al finalizar el proyecto de investigación se pudo detectar y sistematizar las necesidades en accesibilidad académica que les han permitido a los estudiantes sostener sus trayectorias universita-

rias, y retomando la premisa de que son las decisiones políticas y las acciones dentro del contexto educativo lo que permitirá construir una Universidad Inclusiva, es que actualmente se lleva a cabo un nuevo proyecto de investigación ampliando el horizonte respecto a la temática de accesibilidad académica.

Del resultado de la información de las narrativas de las entrevistas se obtuvieron las categorías emergentes de autopercepción de la discapacidad, temporalidad y subjetividad. En referencia a una de esas categorías centrales, la autopercepción de la discapacidad, se entiende que la persona se define en base a su sistema de autopercepción, que reúne conceptos, actitudes, deseos, expectativas, voliciones y valoraciones, como un todo organizado y dinámico (Martínez, 2009). Es esperable, entonces, que la percepción de sí mismos que puedan tener las personas con discapacidad, esté influenciada por la manera de ver la “discapacidad” que prevalece en los ambientes culturales en los cuales crecen y se desarrollan.

En base a la discusión de estas categorías centrales, el equipo ha elaborado un nuevo proyecto de investigación, donde se busca comprender la vinculación entre las experiencias y las posiciones que construye la comunidad educativa en torno a las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en el ámbito de la Universidad Provincial de Córdoba.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006) Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad Y Protocolo Facultativo.
- Bracchi C. (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*. Vol. 2 (No. 3) pág. 3-14. Universidad de La Plata. <https://revistas.unlp.edu.ar/Trayectorias-Universitarias>
- Katz, S., Fernández Moreno, A (2017) La discapacidad en la Educación Superior desde una perspectiva latinoamericana: el trabajo en Red. coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar/wp-content/.../08/Katz-Ponencia-2017.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. Ley N° 24521 (1995) Ley de Educación Superior. Congreso de Bs As.1995.
- Martinez Carpio H. (2009) Autopercepción social y atribuciones cognitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7 (No 3) pp 1175-1216. Universidad de Almería. España
- Palacios A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo Editorial Cinca. España
- Pérez L., Fernandez Moreno A., Katz S. (compiladoras) (2013) Discapacidad en Latinoamérica voces y experiencias universitarias. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP). Argentina
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Terigi F. (2009a) Las trayectorias escolares. Documento del Proyecto Hemisférico Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires. http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf



Iniciarse en investigación: la mirada de la Psicomotricidad en un proyecto de enfoque socioantropológico

Bettolli Albornoz, Ana Inés

Palabras claves

Investigación- Lúdico - Juego - Psicomotricidad – Transdisciplina

Resumen

En el presente escrito expongo el proceso personal que implicó ingresar como becaria en el proyecto “Lo lúdico, institucionalizaciones y comunidad. Análisis de la relación control-transgresión de lo lúdico en las prácticas de niños, niñas y jóvenes en contextos educativos” siendo aún estudiante de la licenciatura en Psicomotricidad. Este recorrido fue el que permitió aproximarme a los interrogantes en torno a la relación control-transgresión de lo lúdico en las prácticas de niñas, niños y jóvenes.

A la vez, presento el modo en que fue posible conocer cómo estas prácticas lúdicas que se observan, analizan e investigan en diferentes contextos educativos pueden ser abordadas desde el trabajo interdisciplinario.

Los objetivos que se plantean para mi incorporación al equipo, se encuadran en un plan de trabajo. Y entre ellos se plantea una introducción desde las principales concepciones teóricas de este trabajo, un acompañamiento en los procesos de formación y producción de la becaria en el campo de la investigación, atendiendo principalmente al desarrollo del trabajo final de licenciatura y la incorporación a procesos de producción en conjunto con el equipo.

Pensando en los avances de este trabajo de investigación, entiendo que firmemente se encamina hacia la transdisciplinariedad. Así es que el acercamiento a la mirada y los aportes de cada disciplina, lejos de marcar fronteras, me permitieron tomar distancia de la perspectiva de la Psicomotricidad para exponerla, defenderla y evocarla desde los principales autores referentes para poder contribuir en los diferentes procesos de construcción colectiva.

Puedo decir que resulta una experiencia enriquecedora, especialmente si se piensa para un/a estudiante que busca introducirse y conocer el terreno de la investigación. Siendo que el recorrido académico tradicional sólo ofrece esta posibilidad hacia los últimos años del recorrido académico, momento en que se aborda el trabajo final de grado a modo de práctica investigativa.

La presente ponencia refleja una parte de mi propio trayecto como becaria en el proyecto “Lo lúdico, institucionalizaciones y comunidad. Análisis de la relación control-transgresión de lo lúdico en las prácticas de niños, niñas y jóvenes en contextos educativos” dirigido por el profesor Marcos Griffa. Al momento de

mi incorporación al equipo, este proyecto contaba con un plan de trabajo con tareas específicas pensado en tres etapas. Un primer momento, estuvo vinculado a la actividad de reseña de los antecedentes utilizados en trabajos finales de licenciatura que el equipo acompañaba en el marco del mencionado proyecto; una segunda etapa, de acercamiento al trabajo de campo vinculado al desarrollo de su propio trabajo final de grado; y una última etapa, de participación en instancias de producción colectiva (artículos, ponencias, etc.).

En relación al primer abordaje de las lecturas afines, el director permitió la introducción a la indagación bibliográfica desde los primeros espacios de encuentro. Además, se destinaron momentos para la discusión en torno a los principales conceptos del proyecto: lo lúdico, la actitud lúdica, la complicidad lúdica y la improvisación. Esto me permitió aproximarme a los interrogantes en torno a la relación control-transgresión de lo lúdico en las prácticas de niñas, niños y jóvenes.

Fue así, que fue posible la introducción a la temática de lo lúdico desde la lectura de los principales autores referentes. Allí comenzó a desarrollarse una preocupación personal. Me encontraba ante conceptos conocidos, ya presentados en el recorrido académico, pero abordados desde un enfoque claramente socioantropológico. Un claro ejemplo es la concepción que plantea Johan Huizinga (1968) en torno al juego, considerándolo como un fenómeno que antecede a la cultura. Este autor comprende que las formas culturales se configuran a partir del juego, en la di-

mención lúdica de las prácticas sociales. No busca definir el juego en función del por qué o para qué se juega, sino comprenderlo en su propia esencia. Y concibe al juego como una función humana que es tan esencial como la reflexión y el trabajo.

Pensando en mi trayecto desde mis primeros pasos como estudiante y en los saberes que la Psicomotricidad me había brindado me preguntaba ¿desde dónde podría brindar mis aportes a este proyecto? ¿Dónde cabría la mirada de la Psicomotricidad? Evoco entonces a una de las referentes de este campo: Agüed (de quien tomo el modo de escribir la Psicomotricidad con mayúscula como disciplina y la psicomotricidad con minúscula como función) que entiende q la Psicomotricidad como “la disciplina que se ocupa de los procesos que realiza nuestro cuerpo para representar el mundo que le rodea a través de las relaciones que se genera con el espacio, el tiempo, los objetos y los otros” (2007, p. 184). Y así llego a la perspectiva de Chokler quien indica que “definir la Psicomotricidad implica abordar un terreno muy amplio, lugar de confluencia y confrontación, encrucijada de diferentes ciencias, campo de encuentro interdisciplinario cuyos ejes se anudan alrededor de un protagonista: el cuerpo” (1988, p. 13).

Así, resultó que todo estaba allí, incluso desde las bases de mi formación. Me reencontré con las palabras de Le Breton “la existencia del hombre es corporal” (2002, p. 7). Y en los sucesivos encuentros con el grupo, pude adentrarme en las problematizaciones de los integrantes de un equipo interdisciplinario, conocer sus posturas y discutir exponiendo un propio punto de vista. La

experiencia del diálogo y de compartir espacios de reuniones, derivó en producciones sumamente enriquecedoras. En este sentido, Scocozza Monfiglio plantea:

Hay posturas que sostienen que para que un equipo pueda llegar a la interdisciplinariedad, es imprescindible afirmar su constitución como grupo. Implica transitar un proceso de conformación grupal, hasta llegar a la construcción de un marco referencial compartido, que le permitirá la concreción de objetivos propuestos (2002, p.10).

La fluidez fue una de las características del trabajo en grupo, el cual a partir de la virtualidad encontró inclusive algunas ventajas, como la flexibilidad de horarios por ejemplo para productos colaborativos. Y para cada punto de discusión, se descubrían puntos de encuentro, donde no se descartaban ni desdibujaban las especificidades disciplinarias. Siguiendo nuevamente a Scocozza Monfiglio (2002):

Cuando hablamos de un trabajo interdisciplinario (...) cada disciplina pone a disposición de las otras sus esquemas conceptuales, prestando al interjuego de asimilación y reformulación de los mismos, de los que resulta una integración diferente por esa reciprocidad en el intercambio, es decir un nuevo esquema (2002, p.9).

En cuanto plan de trabajo original, y en consideración del objetivo de lograr un acompañamiento en los procesos de formación y producción de la becaria en el campo de la investigación, atendiendo principalmente al desarrollo su trabajo final de grado; el director fue quien me presentó textos de autores referentes en re-

lación a los puntos de encuentro de la temática central del trabajo final “Caracterización de las prácticas de crianza en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 5 años, que asisten a centros de cuidado infantil (sala cuna) en un barrio de la ciudad de Córdoba capital” (Bettolli Albornoz et ál., 2020) y la temática de este proyecto. Entre algunas de las hipótesis trabajadas al comenzar el trabajo final de licenciatura, se menciona que el juego puede considerarse como factor de protección por su impronta potencialmente positiva en el desarrollo psicomotor del niño o niña. Y uno de los principales hallazgos de esa práctica investigativa fue en relación a poder confirmar esta hipótesis. Este fue el proceso que me permitió comprender que el juego y los intercambios lúdicos, así como al clima educativo y de juego entre el niño y sus padres, o adultos que ejercen esa función, son componentes fundamentales de las prácticas de crianza.

Fue en base al abordaje de las lecturas de los trabajos finales de grado de otras disciplinas, que al propio entender se pudo visualizar el concepto del juego desde un abordaje transdisciplinario, en que pueden incluirse los aportes de la Educación Física, la Psicopedagogía y la Psicomotricidad. Justamente, en avance hacia un nuevo proyecto, en que se me permite continuar en el camino de la investigación, el equipo se modifica, toma nuevas decisiones y se propone trabajar en la búsqueda de construcciones transdisciplinarias. Esto exige el avance de la discusión y la construcción de propuestas que implican formas de abordaje y criterios epistemológicos pluralistas así como a la transgresión de referencialismos dogmáticos de ciertos “objetos” científicos (Fernández, 2009).

Para finalizar, considero que fue una experiencia sumamente enriquecedora y que pude exponer ideas y sumar aportes más allá de lo institucional. Al encuentro con disertantes e integrantes del equipo y con el director fue que pude comprender que lo lúdico es una de las dimensiones claves para pensar la transformación social. A la vez, pude conocer otros ámbitos en los que se desarrollan las prácticas lúdicas, algunos de los cuales, no me resultaban conocidos hasta ese momento.

Pensando en mi formación como estudiante de Psicomotricidad entiendo que elegí para formarme en una disciplina que es joven en el campo científico y con ello, en la investigación. Es por esto que celebro los espacios que me permitieron vivenciar esta instancia y aliento a futuros/as estudiantes a tomar este camino.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüed, G. (2007) La representación: una mirada desde la psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 25, 7 (1) 181-188.
- Bettolli Albornoz, A. I., Casas Pacetti, M. J., Capó, M., Ramos, M. F. y Rigoni Aguirre, A. (2020) Caracterización de las prácticas de crianza en el desarrollo de niños y niñas de 0 a 5 años, que asisten a centros de cuidado infantil (sala cuna) en un barrio de la ciudad de Córdoba capital [Tesis de Licenciatura en Psicomotricidad no publicada, Universidad Provincial de Córdoba].
- Chokler, M. H. (1988) *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Ediciones Cinco.
- Fernández, A. M. (2009) Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Revista Nómadas* 30, 22-33.
- Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. (Imaz, E., trad.). Emecé; Gallimard; Azar; Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. (Malher, P., trad.) 1° ed. (2° edición original publicada en 1990). Ediciones Nueva Visión.
- Scoccozza Monfiglio, M. (2002) *Interdisciplina: un encuentro más allá de las fronteras*. Facultad de Medicina, Universidad de la República. http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/Interdisciplina.pdf





Estas *Actas* se terminaron de editar en el mes de julio de 2021.

Córdoba, Argentina.