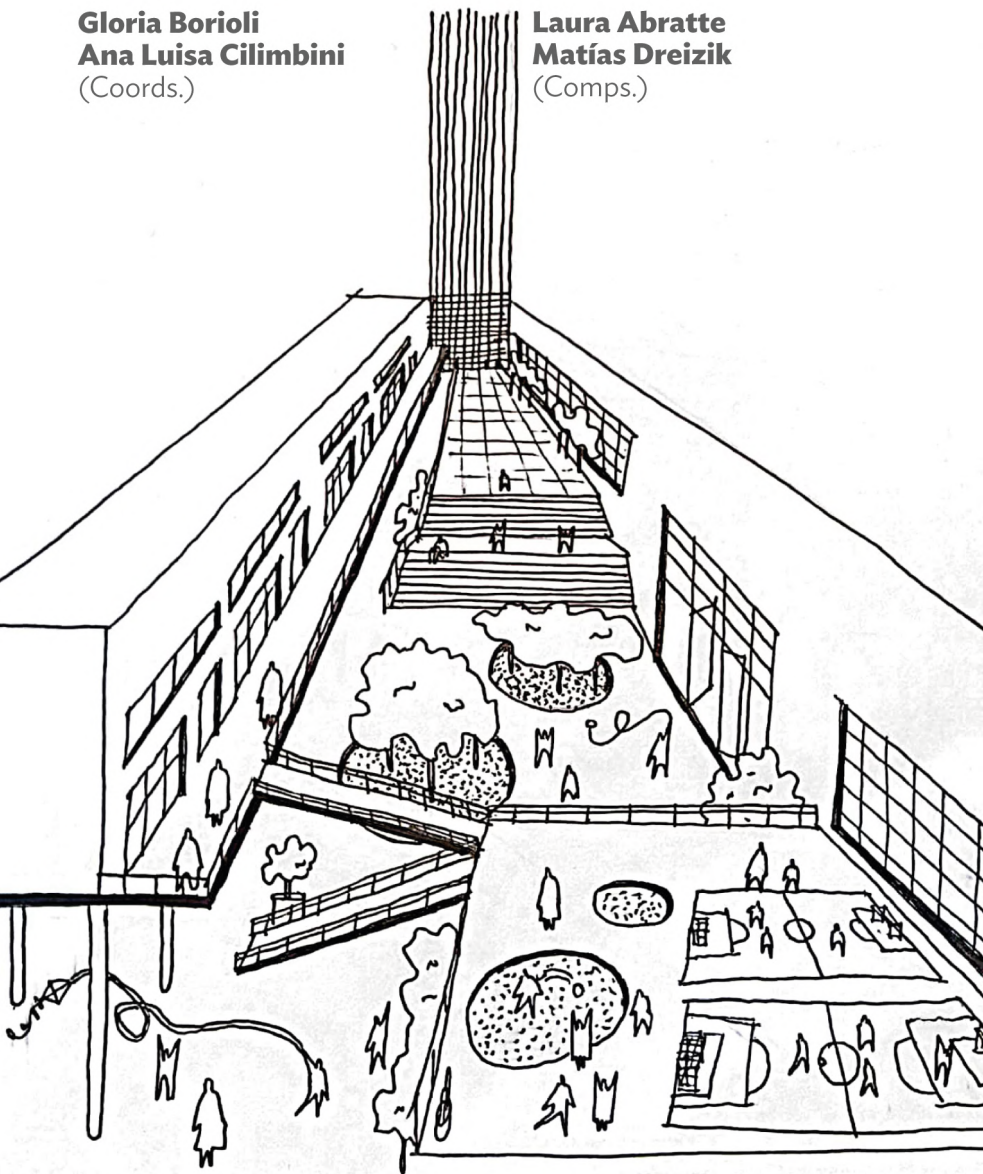


NIÑECES Y ADOLESCENCIAS EN PROCESOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS

Gloria Borioli
Ana Luisa Cilimbini
(Coords.)

Laura Abratte
Matías Dreizik
(Comps.)



Niñeces y adolescencias en procesos educativos y comunitarios

Gloria Borioli
Ana Luisa Cilimbini
(Coords.)

Laura Abratte
Matías Dreizik
(Comps.)

Niñeces y adolescencias en procesos educativos y comunitarios / Miriam Abate Daga... [et al.]; compilación de Laura Andrea Abratte... [et al.]. - 1a ed - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1745-7

1. Niñez. 2. Adolescencia. 3. Carreras de Posgrado. I. Abate Daga, Miriam II. Abratte, Laura Andrea, comp.
CDD 370

Área de Publicaciones

Coordinadoras: Gloria Borioli y Ana Luisa Cilimbini

Compiladores: Laura Abratte y Matías Dreizik

Corrección y revisión de textos: Laura Abratte

Referí: Alicia Servetto

Imagen de portada: Triana Scarpinello

En la presente publicación, no se han modificado ni alterado las elecciones realizadas por cada participante de este libro en lo que respecta al uso de “e”, “x”, duplicación u otros recursos para manifestar el uso inclusivo del lenguaje. En este aspecto, consideramos que la no unificación de criterios apunta también a respetar la diversidad que propone cada texto.

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Niñeces y adolescencias en procesos educativos y comunitarios

Autoridades de la FFyH - UNC

DECANA

Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

VICEDECANO

Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretario: Esp. Gustavo Alberto GIMÉNEZ

Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN

GENERAL

Secretario: Prof. Leandro Hernán

INCHAUSPE

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen

DURAND PAULI

Coordinador técnico-administrativo: Cr.

Oscar Ángel DONATI

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretario: Dr. César Diego MARCHESINO

Subsecretaria: Prof. Flavia

ROMERO

SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretaria: Dra. Miriam Raquel

ABATE DAGA

Subsecretaria: Dra. María Laura ORTIZ

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. Cecilia Angelina PACELLA

SECRETARÍA DE ASUNTOS

ESTUDIANTILES

Secretaria: Corr. Lit. Candelaria Inés

HERRERA

Subsecretaria: Lic. Rocío María MOLAR

PROSECRETARÍA DE RELACIONES

INTERNACIONALES E

INTERINSTITUCIONALES

Prosecretaria: Dra. Brenda Carolina RUSCA

OFICINA DE GRADUADOS

Coordinadora: Julieta ALMADA

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL (PUC)

Coordinadora: Dra. María Luisa

DOMÍNGUEZ

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS

Directora: Victoria Anahí CHABRANDO

PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinadora: Dra. Mariana TELLO WEISS

Índice

13 | Presentación. Niñeces y adolescencias: una pluralidad de saberes en diálogo

Por Miriam Abate Daga y María Laura Ortiz

17 | Prólogo

Por Matías Dreizik y Laura Abratte

21 | Especialización en Adolescencia con mención en Educación y con mención en Psicología del Desarrollo

23 | Breve noticia. Cartografía de una propuesta

Por Jorge Zárate y Carola Rodríguez

27 | Conductas de riesgo en la sexualidad de los adolescentes

Por Giuliana Luchino

43 | El teatro como herramienta artística con adolescentes en situación de encierro en la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil de Mendoza. Recursos para la expresividad personal y la relación interpersonal

Por Abel Lisnovsky

57 | Especialización en Asesoría y Gestión Pedagógica

59 | Breve noticia. El asesoramiento y gestión pedagógica, formación y práctica profesional, intervención situada en contexto

Por Patricia Mercado y Silvia Kravetz

65 | Los procesos de cambios curriculares, una ocasión para potenciar las prácticas de la enseñanza

Por María Eugenia Allende

79 | Formación e Identidad: las voces de los alumnos

Por Ángel Gustavo Romero

93 | Especialización en Psicopedagogía Escolar

95 | Breve noticia. La carrera de especialización en Psicopedagogía Escolar

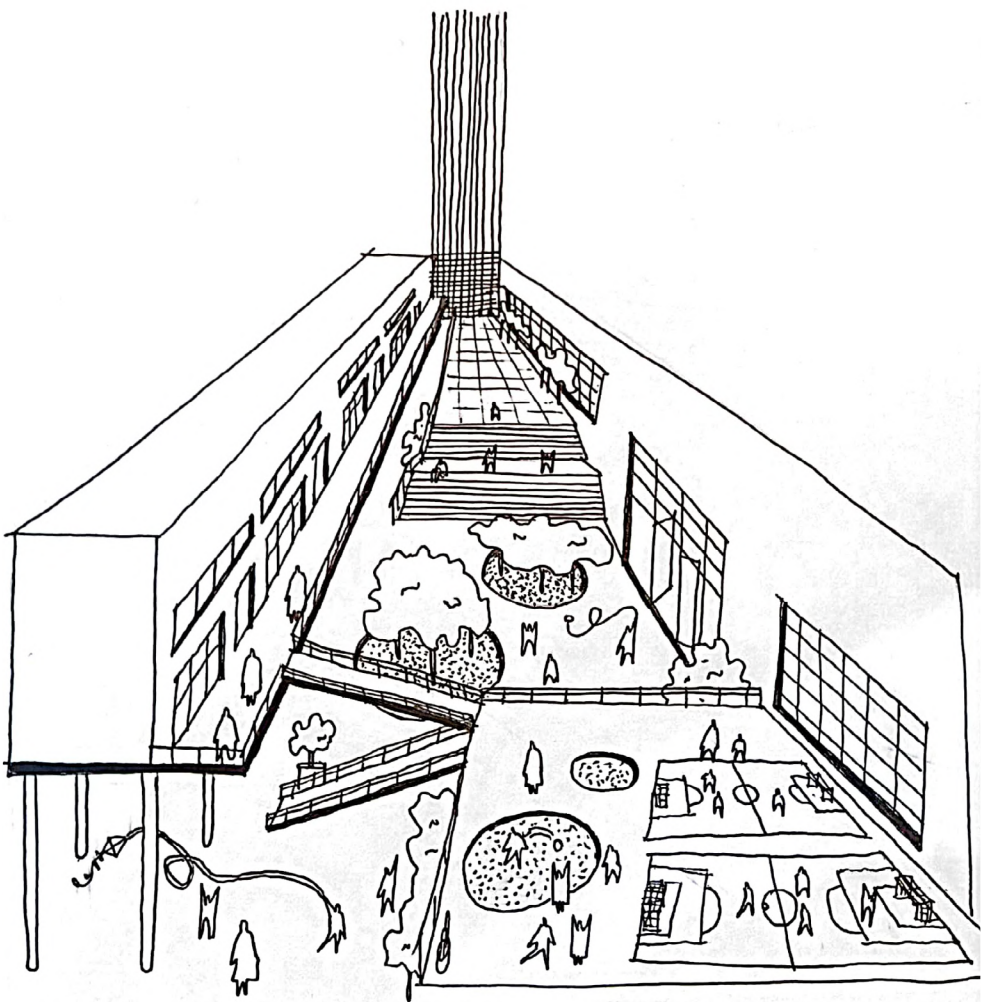
Por María Cristina Vairo y Natalia Alejandra del M. González

97 | Los procesos de integración escolar desde la mirada de la maestra de apoyo

Por María Laura Pardo

109 | Entre condiciones institucionales y subjetivas: acoger a “los nuevos”

Por María Victoria Rivarola





Presentación ***Niñeces y adolescencias: una pluralidad de saberes en diálogo***

La Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, celebra la publicación de los trabajos aquí reunidos, corolarios de la producción de conocimientos en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas en nuestra universidad pública. En un contexto donde la excelencia académica parece medirse únicamente a través de la cuantificación de indicadores, aplaudimos a quienes apuestan por la producción de saberes situados que comprenden a los sujetos concretos e históricos.

Este libro agrupa trabajos de tres carreras de posgrado que se desarrollan en nuestra unidad académica: la Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica, la Especialización en Psicopedagogía Escolar y la Especialización en Adolescencia con mención en Educación y con mención en Psicología del Desarrollo. Esta última, cogestionada por la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Facultad de Psicología, fue la impulsora del compendio que presentamos. El eje transversal es el ejercicio de la reflexión crítica en torno a las juventudes en contextos escolares. Las carreras de especialización son espacios formativos cuyos andamiajes teóricos remiten a las Ciencias de la Educación en diálogo con la Psicología y otras Hu-

manidades y Ciencias Sociales, promoviendo miradas sensibles de la realidad a través de debates interdisciplinarios. El rasgo distintivo es su interés por la producción de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos en estrecha vinculación con aquellas problemáticas que son objeto de intervención en el plano de la gestión de las instituciones educativas, el desarrollo de políticas y la atención cotidiana de aquellas poblaciones atravesadas por procesos de desigualdad social. He aquí el principal desafío y provocación que este libro nos revela a quienes hacemos parte del sistema educativo.

Los trabajos atesoran realidades cotidianas que, por su cercanía, se nos tornan invisibles y muestran sin atenuantes el esfuerzo de los y las autoras por hacerlas inteligibles.

Poner en foco las instituciones educativas requiere de la reflexión sobre las formas de intervención pedagógica que operan en los límites entre lo posible y lo deseable, entre lo decible, lo pensable y lo que se puede imaginar. Como veremos en algunos de los capítulos, el diseño curricular opera allí como un guion, delimitando la frontera entre lo institucionalmente establecido y la posibilidad de transformación generada por la educación. De allí la importancia de estos posgrados como territorios de conocimientos críticos sobre la formación docente, sobre la constitución de sujetos que intervienen en los procesos de aprendizaje ya sean estudiantes, docentes o investigadores/as. En ellos se tensan los alcances de la democratización de la educación superior en tanto Derecho Humano, al tiempo que se reconoce que en muchos contextos sigue siendo un privilegio.

La producción de saberes sobre juventudes y niñeces escolarizadas nos interpela en sus múltiples aristas; nos exhorta a descubrir la intangibilidad de los vínculos que se tejen entre ellas y quienes se encargan de su formación en contextos educativos; nos advierte que se expresan en plural, en su heterogeneidad, en su diversidad y plagadas de contradicciones. La conjugación de la singularidad y la universalidad no refiere únicamente a la constitución de los sujetos y sus capacidades de expresión. La dimensión subjetiva de quienes habitan las instituciones se tramita disputando sentidos, normas y valores históricamente construidos en torno a lo social.

Esperamos que los textos aquí reunidos se conviertan en una genuina invitación a imaginar realidades más habitables y futuros po-

Miriam Abate Daga y
María Laura Ortiz

sibles. Hacer institución, hacer escuela implica habilitar conflictos cuya resolución no siempre puede ser anticipada ni resuelta a través de recetas prefabricadas. Quizá esta sea nuestra mayor responsabilidad para con las jóvenes generaciones: apostar por construir relaciones de confianza, los finales abiertos, las respuestas cuestionables que enseñen a tramitar la incertidumbre de estos tiempos como las principales herramientas para transformar la realidad. Porque, como dijo Julio Cortázar en *El perseguidor*, “En realidad las cosas verdaderamente difíciles son todo lo que la gente cree poder hacer a cada momento”.

Dra. Miriam Abate Daga
Dra. María Laura Ortiz

Córdoba, marzo de 2023



Prólogo

El presente libro busca hacer presente la labor que se enmarca en los permanentes esfuerzos por dar valor y visibilizar importantes aportes al estudio e intervención, producto del compromiso de las direcciones de las carreras de posgrado de nuestra querida Facultad de Filosofía y Humanidades. Por ello, aquí se reúnen los trabajos finales integradores de tres especializaciones: *Especialización en Adolescencia con mención en Educación y con mención en Psicología del Desarrollo*; *Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica*; y *Especialización en Psicopedagogía Escolar*. Este libro es una muestra del compromiso y la dedicación de los/as estudiantes y profesionales que han participado en estos tramos formativos, y de la importancia que otorgan a la profundización de estudios de manera continua en su campo de trabajo.

Los trabajos seleccionados en este libro reflejan la variedad de enfoques y temáticas que se abordan en estas especializaciones. Desde la educación y psicología del desarrollo en la adolescencia, hasta la asesoría y gestión pedagógica y la psicopedagogía escolar; los autores han abordado temas relevantes y actuales, y han propuesto soluciones innovadoras y prácticas. Para plasmar adecuadamente toda esta diversidad, se organizó una presentación de cada carrera con dos artículos de cada una, en los cuales se narran sucin-

tamente los aportes realizados desde las intervenciones y los logros alcanzados.

A partir de una cartografía de lo que representa como carrera de posgrado, *Especialización en Adolescencia*, hace su presentación y asume un rol protagónico para que esta obra se haga posible. Desde esta carrera y bajo la dirección de Gloria Borioli y Ana Cilimbini, se impulsó la convocatoria para la presentación de los artículos y se entablaron los puentes entre las otras especializaciones para lograr así, mancomunadamente, que los resultados de la ardua labor –que se lleva adelante en cada intervención– sean plasmados en esta publicación. Carola Rodríguez y Jorge Zárate nos introducen en este recorrido y nos invitan a compartir las experiencias que nos presentan como así también sus potencialidades. Dos artículos integran esta sección: por un lado, la propuesta de Luciana Luchino quien trabaja sobre conductas de riesgo en la sexualidad de los adolescentes. Por otro lado, el artículo de Abel Lisnovsky que da cuenta de la intervención realizada en un penal juvenil de Mendoza, en la cual trabaja con adolescentes en situación de encierro a partir del teatro como herramienta artística.

En la segunda sección, dedicada a la *Especialización en Asesoría y Gestión Pedagógica*, Patricia Mercado y Silvia Kravetz nos permiten adentrarnos en los alcances del asesoramiento y gestión pedagógica, formación y práctica profesional como también intervención situada en contexto. En este apartado, nos encontramos con dos artículos de sumo interés. María Eugenia Allende aborda los cambios curriculares y las posibilidades que se pueden presentar para potenciar prácticas de enseñanza. Ángel Gustavo Romero trabaja en la relación entre formación e identidad para poner en relieve las voces de los alumnos.

Por último, en la tercera sección, dedicada a la carrera *Especialización en Psicopedagogía escolar*, María Cristina Vairo y Natalia Alejandra del M. González nos permiten dimensionar el recorrido, compromiso e impacto de esta carrera de posgrado. Los dos artículos que acompañan esta sección se centran fuertemente en los procesos de integración escolar. El trabajo de María Laura Pardo focaliza en la mirada de la maestra de apoyo y el artículo de María Victoria Rivarola

se centra en las condiciones institucionales y subjetivas para lograr que “los nuevos” sean acogidos.

Este libro es una fuente valiosa de información y conocimiento para los/as profesionales que trabajan en el campo de la educación y la psicología, así como para los/as estudiantes y personas interesadas en estos temas. Los trabajos presentados en este libro ofrecen una visión amplia y profunda de los desafíos y oportunidades que se presentan en la educación y el desarrollo de los niños y adolescentes, y proponen soluciones innovadoras y prácticas para abordarlos.

En resumen, este libro es una muestra del compromiso y la dedicación de los/as estudiantes y profesionales que participan en estas especializaciones, y ofrece una visión amplia y profunda de los desafíos y oportunidades que se presentan en la educación y el desarrollo de los niños y adolescentes. Es una fuente valiosa de información y conocimiento para los/as profesionales y personas interesadas en estos temas, y una contribución significativa a la literatura especializada en el campo de la educación y la psicología del desarrollo.

*Matías Dreizik
Laura Abratte*

**Especialización en Adolescencia
con mención en Educación
y con mención en Psicología
del Desarrollo**





Cartografía de una propuesta

Jorge Zárate*
Carola Rodríguez‡

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto.
(Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía, 1997)

La Especialización en Adolescencia es una invitación a transitar Lecturas, autores/as y actividades que habilitan condiciones para pensar y repensar prácticas de intervención; en el marco de una sociedad cambiante y compleja, donde se han transformado entre otras cuestiones, los modos históricos y políticos de construcción de la subjetividad.

Las configuraciones subjetivas, expresa González Rey, representan sistemas dinámicos y en desarrollo que manifiestan la organización de la subjetividad en su devenir histórico. Desde la perspectiva que se adopta en esta especialización, hablar de adolescencias implica considerar lo heterogéneo y lo plural, surcado por las particularidades de una etapa en la que se producen cambios significativos y desafíos vinculados fundamentalmente a la construcción identitaria y al desarrollo de la personalidad.

* Lic. en Psicología. Mgter. Salud Mental. Docente. Profesor asistente. Cátedra Psicología Sanitaria. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Docente Especialización en adolescencia, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH -UNC.
Correo electrónico: jorge.zarate@unc.edu.ar

‡ Lic. en Ciencias de la Educación. Esp. Formación Docente. Prof. Adjunta Cátedra Teorías del Aprendizaje, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH -UNC. Docente Especialización en Adolescencia con mención en Educación.
Correo electrónico: carolarodrigueztorres@unc.edu.ar

La encrucijada que define la cotidianidad del adolescente puede impulsar el desarrollo de diferentes acciones y situaciones que afectan la autoestima y la identidad, en un proceso de construcción que exige tramitaciones subjetivas que cobran relevancia en la biografía de todo sujeto.

La Especialización en Adolescencia define su propuesta en torno a una crítica situada sobre la tensión del adolescente con su contexto general. Desde una mirada compleja, con el foco centrado en contingencias que acompañan la construcción del proceso subjetivo; delimita así la multidimensionalidad de la realidad social en la que se circunscribe. Bajo estos lineamientos, el acento se pone tanto sobre el análisis de los aspectos simbólicos en referencia a la trama intersubjetiva de los sentidos que sustentan sus decisiones, sus acciones; como en relación con las condiciones estructurales y objetivas de las instituciones en las que se establecen y despliegan sus trayectorias.

A lo largo del itinerario propuesto, se habilitan diferentes instancias de reflexión y debate con el propósito de fortalecer a partir de abordajes teóricos, el desarrollo de estrategias de intervención situadas. Se contempla en esta propuesta un trayecto inicial de tronco común y dos orientaciones, “Especialista en Adolescencia con mención en Educación” o “Especialista en Adolescencia con mención en Psicología del Desarrollo”. De esta manera, los diferentes espacios de inserción laboral y los intereses particulares de los cursantes, podrán ser objeto de profundización y análisis, desde una perspectiva relacional que da cuenta de la importancia de desnaturalizar los procesos de construcción subjetiva que atraviesan los adolescentes, como así también su carácter histórico y político.

En la instancia de elaboración del trabajo final se propone la realización de una experiencia formativa que busca articular teoría y práctica, se inicia el proceso con un relevamiento y sondeo de necesidades en instituciones concretas, para luego presentar un proyecto de intervención. Una vez concluida esta etapa y avalada la propuesta, se realizan las pasantías en los diferentes espacios institucionales. El encuadre teórico que acompaña estas prácticas asume una perspectiva situada donde se despliegan actividades compartidas que interpelan representaciones, en ocasiones cristalizadas, la cuales convierten las diferentes experiencias y vivencias en objeto

de sistematización. Este proceso pretende recuperar de la experiencia vivida, elementos críticos que permitan construir nuevos saberes tendientes a potenciar las acciones en un sentido transformador de la realidad y de los sujetos que las habitan.

La apuesta de esta especialización se sustenta en la emergencia de nuevas subjetividades adolescentes que reclaman analizar paradigmas y revistar teorías, para dar lugar a intervenciones con un fuerte compromiso ético y político, ponderando la reflexión, abandonando las certezas clásicas y habilitando nuevas tramas institucionales que permitan ofrecer alternativas de inclusión y acompañamiento para los jóvenes. En esta urdimbre, resulta imprescindible promover abordajes interdisciplinarios y complementarios que colaboren con la desnaturalización de posicionamientos y se alejen de perspectivas reduccionistas.

Los enfoques situacionales y las intervenciones psicoeducativas se presentan desde estas perspectivas, como alternativas teóricas que dan cuenta de la relación mutuamente constitutiva de los sujetos y la sociedad de la que son miembros. El dinamismo que presentan las situaciones que habitan los adolescentes conlleva la necesidad de hacer que los marcos de referencia, tanto los provenientes del campo de la psicología del desarrollo como los del campo de la pedagogía, estén siendo revisados permanentemente; ya que solo así podrán contribuir a intervenciones que faciliten una genuina participación de los jóvenes en la cultura y un desarrollo de una vida plena.

La sistematización de experiencias de los procesos de intervención constituye una valiosa oportunidad de interpelar prácticas y generar saberes situados a partir de los cuales se podrán construir nuevos territorios para la juventud.

Los artículos que se comparten en esta publicación son una apuesta a seguir pensando, son una pequeña muestra de relatos, de palabras que nos habitan, de palabras que condensan en sus pliegues multiplicidad de prácticas, experiencias, historias y trayectorias.



Conductas de riesgo en la sexualidad de los adolescentes

Giuliana Luchino*

Resumen

El siguiente trabajo fue realizado en el marco de la finalización de la carrera de Especialización en adolescencia de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo consistió en promover en adolescentes de sexto año de una escuela privada, un espacio de reflexión sobre conductas sexuales de riesgo y construir con ellos estrategias de cuidado en las relaciones sexuales a través de una intervención práctica, la cual se relata y analiza en esta sistematización. Los temas que se abordan son: vínculos sexo afectivos, responsabilidad afectiva, infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, violencia y abuso sexual. Se obtuvieron conclusiones respecto al modo en que se llevó a cabo la intervención a partir de los lineamientos de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). Se pudo inferir que para desarrollar una ESI efectiva, es fundamental la participación protagónica de los estudiantes, es decir, que sean parte de la propuesta. Se apuntó a un real protagonismo de los jóvenes, lo cual fue posible gracias al vínculo que se generó entre ellos y los adultos coordinadores. La horizontalidad en los diálogos posibilitó que la escuela y los aportes surgieran por parte de los coordinadores y de los adolescentes, con lo cual se logró identificar tanto sus conocimientos como sus necesidades y preocupaciones.

Palabras clave: adolescentes, conductas sexuales, riesgo, cuidado.

* Nodos Neuropsicología Cognitiva de Río Cuarto.
Correo electrónico: giuliluchino@gmail.com

Introducción

El presente trabajo consiste en un proyecto de intervención que se realizó en el nivel secundario de una escuela privada, y estuvo dirigido a los alumnos de sexto año de la institución. Se abordó la temática “conductas de riesgo en la sexualidad de los adolescentes”.

El objetivo fue informar y reflexionar sobre las conductas de riesgo en la sexualidad de los adolescentes y construir, junto con ellos, herramientas de cuidado en las prácticas sexuales.

La intervención fue realizada a través de talleres informativos y reflexivos donde circulaba la palabra y se generaba una retroalimentación entre alumnos y profesionales. Se utilizaron técnicas dinámicas sustentadas por la metodología de participación protagónica, mediante la que se intentó que los sujetos se apropien de los espacios de trabajo conjunto; es decir, que reflexionen, se sensibilicen, propongan, demanden y reconstruyan sus representaciones sobre esta temática que los atraviesa. A lo largo de la práctica y de acuerdo con las demandas, se fueron incorporando docentes del colectivo escolar.

Considerando el contexto de aislamiento y pandemia que nos tocó atravesar durante el 2020, los talleres se llevaron a cabo a través de la modalidad virtual, utilizando la plataforma zoom.

Marco teórico

Adolescencias

Hablar hoy de adolescencia implica más interrogantes que certezas, implica un giro de paradigma que nos confronta con la incertidumbre, pero a su vez con la posibilidad; una posibilidad de vislumbrar lo auténtico, lo único, lo múltiple, lo diverso.

Adolescencia es un término que ha ido adquiriendo connotaciones y delimitaciones diferentes a lo largo de las épocas y procesos históricos, con esto se pretende expresar que no constituye un universal, sino que se definirá según los discursos de la época (Cardozo, s.f).

Se presenta entonces la necesidad de concebir diferentes adolescencias, en un amplio sentido de las heterogeneidades, como una construcción sociohistórica, cultural y relacional en las sociedades contemporáneas, en un proceso de permanente cambio y resignificaciones (León, 2004). Es decir que no hay una forma de “ser adolescente”, ni tampoco un “típico adolescente”, hay diversos modos de transitar la adolescencia y eso dependerá del contexto y de la historia de cada sujeto.

Hablamos de “adolescencias”; ya que son distintos sujetos los que están en transición, con diferentes preguntas en torno a su cuerpo, con necesidades diversas que pasan no solo por lo biológico o psicológico sino también por lo económico, con diferentes interrogantes sobre lo afectivo y emocional; inserto cada cual en una cultura que lo determina, lo construye, lo marca. Por lo tanto, habrá tantas adolescencias como adolescentes (Lerner, 2008).

Considerando los cambios sociales actuales, surge el interrogante sobre cómo los adolescentes logran construir su identidad a partir de la vertiginosidad de los cambios, el desdibujamiento de las diferencias, la fragilidad de los lazos sociales, las dificultades en el logro de la autonomía y la individualidad acompañadas por un predominio de la masificación y exposición en las redes sociales (Cardozo, s.f). Prevalece el individualismo, la satisfacción inmediata de los deseos, la ruptura de la temporalidad, el vaciamiento de la palabra, imponiéndose la imagen y el ofrecimiento de bienestar que lleva al vacío (Cucco, 2006 citado por Santillano Cárdenas, 2009).

Estos indicadores promueven una cultura del “todo vale” que sitúa al adolescente en una posición de poca contención, cuando múltiples transformaciones están ocurriendo en su interior (Santillano Cárdenas, 2009).

En este trabajo se utilizará como enfoque para pensar las adolescencias el modelo participativo, que reconoce a los jóvenes como ciudadanos productores de cultura y actores estratégicos del desarrollo. Se pretende promover el desarrollo humano atendiendo a la salud integral de los adolescentes, focalizando en los factores protectores y la salud en las áreas sociales, psicológicas y biológicas para llevar a cabo acciones dirigidas a eliminar los factores y conductas de riesgo (Burak, 2001 citado por Cardozo).

La participación juvenil incorpora a los jóvenes en las propuestas y en la ejecución de programas. Los adolescentes dejan de ser sujetos pasivos que reciben información y se los reconoce como aliados estratégicos para el cambio, intérpretes de su propio desarrollo, lo que favorece su empoderamiento (Niremberg y Girard, 2002).

Conductas de riesgo

Según el autor Romani (2010), en la juventud, el riesgo es concebido como una obligación social y un marco de oportunidades en los procesos de emancipación hacia la vida adulta. Es decir que forma parte de los procesos de maduración, de aprendizaje social, como un rito de paso que se suele hacer en el grupo de amigos. A partir de esto, y tomando a Le Breton (2017) se puede pensar que el riesgo está ahí, como un componente para construirse como sujeto adulto, con la posibilidad y la contingencia de resultar herido; pero no es lo que el adolescente busca.

Le Breton (2017) plantea que las conductas de riesgo no tienen el objetivo del riesgo en sí, pero comportan peligro y el joven está dispuesto a asumir esos comportamientos, aun cuando los sepa perjudiciales. A partir de lo expresado por el autor, y coincidiendo con su planteo, se infiere que frecuentemente los adolescentes alivian tensiones generadas por factores contextuales e internos, mediante conductas de riesgo, no como síntoma o pasaje al acto, si no como un modo de “atravesar esa tensión interior”.

“ (...) Son formas de ponerse a prueba para jóvenes incómodos en su piel, en sociedades donde el pasaje a la adultez no está señalizado” (Le Breton, 2017, p.43), es decir que no hay encuadres ni marcos estables que orienten el crecimiento al adolescente. Según Arce (2015) los aspectos familiares, culturales y sociales que deberían funcionar como sostén por presentar cierta estabilidad a lo largo del tiempo, en la actualidad tienden a desvanecerse. Los cambios acelerados en los diferentes ámbitos impiden que los referentes que se constituían como apuntalamientos y que ayudaban a construir algunas certezas y/o caminos a seguir, ya no otorguen estabilidad dinámica.

Por lo tanto, si el contexto social no logra legitimar la existencia del adolescente o de brindarle un arraigo suficiente al mundo, aparece la confrontación simbólica o real con la muerte como una prueba personal, como una manera de crear sentido, para saber si vale la pena

vivir. El riesgo se convierte entonces en un indicador de valor personal. (Cardozo, Dubini, Fantino, Ardiles, Saracho, Ferreiro y otros, 2013).

La sexualidad de los adolescentes

En la sexualidad hay diversas maneras de exponerse a riesgos, principalmente en la adolescencia, momento de la iniciación y experimentación sexual, a veces con miedos, dudas, confusión, falta de información, también como modo de pertenencia al grupo lo cual influye en la toma de decisiones.

La conducta sexual de riesgo “es la exposición del individuo a una situación que puede ocasionar daños a su salud o a la salud de otra persona, principalmente a través de la posibilidad de contraer infecciones de transmisión sexual, o generar una situación de embarazo no deseado” (Espada, Quiles y Méndez, 2003 citado por García Vega, et al., 2012, p.80). En la actualidad, es habitual la iniciación sexual en edades más tempranas, en contextos de experiencias de prueba, de contactos esporádicos, con frecuencia mediados por las tecnologías y no siempre acompañado por el conocimiento previo o el proceso madurativo interno.

Se observa que hay una tendencia a priorizar la urgencia de los actos y lo efímero, la búsqueda del placer, lo que lleva a pensar que podría darse una “desobjetivación” del otro que pasa a ser un objeto. Se transmite el mensaje de “todo está permitido” que da lugar a modos de respuestas impulsivas, a desorientación y confusión frente a sus propias vivencias (Arce y Perticarari, 2009).

Margulis (2003) plantea que hay un nuevo discurso social sobre la sexualidad induce a un progresivo sentimiento de autonomía con respecto al propio cuerpo. Hay una disminución en las restricciones y censuras en la comunicación social por el desarrollo de los medios masivos (Margulis, 2003).

Se da una cultura del riesgo, en la que se habilitan mayores posibilidades de elección, pero aparecen nuevos peligros y riesgos en esa libertad. El contexto cultural en lo que respecta a la sexualidad es hoy muy contradictorio y ambiguo pero menos prohibitivo (Margulis, 2003).

Estamos ante una realidad de incertidumbre, confusión, ambigüedad en la vivencia de la sexualidad, y la ausencia de un diálogo fluido entre adolescentes y adultos; es por esto que se considera necesario crear espacios de comunicación, focalizando en la comprensión de las necesidades de los adolescentes.

Es necesario construir los espacios que posibiliten el involucramiento de los jóvenes, permitiendo ser partícipes de su propia sexualidad, en libertad y reflexión, implementando estrategias que los implique, los interpele y comprometa (Arce y Perticarari, 2009).

Para habilitar estos espacios en la escuela, este trabajo se basará en la ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 que propone en el nivel secundario promocionar la salud sexual, que se relaciona con la capacidad de disfrutar y expresar la sexualidad, sin coerción, violencia ni discriminación y sin riesgo de adquirir infecciones sexuales ni de tener embarazos no planificados o no deseados.

Análisis de la experiencia

Lo que se expresa a continuación son inferencias que parten de las actividades que se llevaron a cabo y que permitirán acercarnos a la temática de la sexualidad, las vivencias de los adolescentes y la ESI, las cuales articulan y confrontan las características de la población destinataria (17 adolescentes de sexto año de una escuela privada).

Adolescentes como protagonistas del proceso

Los estudiantes desde el primer taller estuvieron muy expectantes de trabajar los temas, no se observaron alumnos que temieran hablar, esto se da en el marco de una escuela que fomenta la participación de los alumnos. El objetivo era que los adolescentes se vayan reconociendo como protagonistas del proceso que estábamos iniciando y la coordinadora y demás miembros del equipo pudieran identificar sus intereses; todo lo cual sustentaría el proceso de intervención. Se observó que los estudiantes necesitan ser portadores de voz, ser escuchados en sus necesidades como interlocutores válidos; es por esto que en el curso de las actividades se fue naturalizando la horizontalidad en las interacciones coloquiales de todos los presentes, lo

que dio lugar a temas que se profundizaban a partir de las diversas vivencias y emociones que fueron manifestando.

Se realizó un primer encuentro en el que los adolescentes eligieron cómo iba a ser llevada a cabo la intervención. En cuanto a la modalidad, se identificó que los alumnos priorizaron la modalidad de debate sobre los temas; en segundo lugar, la reproducción de videos u otro material audiovisual y posterior análisis; y, en tercer lugar, recibir información. Respecto a los temas, la mayoría de los alumnos expresaron preferencias por analizar en primer lugar “relaciones sexuales y responsabilidad afectiva”, en segundo lugar “Infecciones de Transmisión Sexual y métodos anticonceptivos” y un número importante de estudiantes, pero en menor cantidad, tuvo preferencia por el tema “consumo de sustancias y riesgos en la intimidad”.

La elección del tema “relaciones sexuales y responsabilidad afectiva” pudo asociarse a necesidades de vincularse de forma más empática y cuidadosa desde lo emocional y desde el deseo de cada uno de relacionarse. Quedó de manifiesto que; si bien en algunos casos los vínculos pueden ser efímeros, por sobre la duración, necesitan encuentros en que haya interacciones correspondidas, lo que destaca frecuentes insatisfacciones con modos de relaciones centradas en lo individual, lo cual podría pensarse como rupturas con algunas cuestiones de género.

En la ejecución del tramo completo de intervención se concretó la expectativa de correrlos del lugar de sujetos receptivos de información a sujetos que demandan y contribuyen con sus aportes, lo cual supone la escucha atenta y reflexiva de los especialistas que, en función de lo emergente, fueron transmitiendo herramientas desde su saber científico y también incorporando los aportes de los participantes, re-significando sus supuestos.

Vínculos sexoafectivos y relaciones líquidas

Se presentaron interrogantes sobre generalizaciones frecuentes acerca de las “relaciones líquidas” entre los adolescentes, concepto desarrollado por Bauman (2011) quien las caracteriza como fugaces, superficiales y con menor compromiso, considerando que más que relaciones son “conexiones” en las que cada cual decide cuándo y

cómo conectarse de acuerdo con el deseo personal unilateral. Los debates y reflexiones, como así también los relatos de experiencias de los participantes, permitieron repensar dichos enunciados y las necesidades particulares de quienes intervenían. Algunos estudiantes naturalizaban la falta de comunicación y claridad en los vínculos; mientras que otros manifestaban la ilusión y desilusión como sensación que los lleva al sufrimiento y la necesidad de compromiso de la otra parte del vínculo, aunque sea en un solo encuentro.

En la expresión de diversidad de opiniones y posicionamientos sobre el tema, surgió por un lado no limitar los vínculos a una definición, lo que posibilita la apertura de vivir los encuentros con más libertad, accediendo a diversas formas de relacionarse sin seguir un guion impuesto. Pero, por otro lado, sostuvieron que en este tipo de relaciones no se llega a construir la confianza, se pierde la posibilidad de diálogo, el compromiso y la responsabilidad emocional. Se relacionó con una práctica muy frecuente en la actualidad, que se la nombra como “ghosting” (Pinzón, 2019) tratándose de una forma de desaparecer ya sea de una relación en lo virtual, o terminar una relación sin responder a los intentos de la otra parte, el otro pasa a ser invisibilizado.

Respecto a las condiciones que los estudiantes consideran que tendrían que estar presentes en un vínculo para que exista una relación sexual, hubo diferencias de criterios los cuales fueron respetados. Algunos consideran necesario la construcción de un vínculo para tener relaciones sexuales, quizás porque les brinda seguridad o por enamoramiento; otros plantean que si hay atracción física, no necesitan conocer a la otra persona en profundidad para vincularse en la intimidad. Se infiere que mientras en algunos, prima lo erótico coincidiendo con los procesos hormonales de la etapa, también se naturaliza modos de relacionarse acorde con el deseo de las partes involucradas en la relación sexual. Parecería que hay cuestiones de género que van mutando y que en este grupo están naturalizándose, aun cuando es un aspecto que no se podría generalizar. Lo “dicho” es que tanto el varón como la mujer, cada uno individualmente, puede decir lo que necesita y lo que le gusta, remarcándose además que en toda relación sexual debe haber consentimiento de ambas partes.

Dentro de las modalidades de relación en la actualidad surgió como tema importante la nominación de los vínculos. Actualmente el grupo explicaba a los coordinadores otras formas de nombrar los vínculos: “chongo” para cuando se dan varios encuentros entre dos personas y se comparten momentos de recreación y relaciones sexuales, “garche fijo” es para cuando se juntan, se besan, tienen relaciones sexuales, pero sin pasar el límite e implicarse afectivamente.

El término “hueso”, algunos lo usan y otros consideran que la palabra tiene una carga simbólica negativa, ya que alude al otro para ser comido y cosificado como objeto del placer, negando lo que le pasa, lo que siente o lo que desea. En general, consideran que es más formal chongo que garche fijo; con el chongo hay algo más afectivo, se puede conversar y compartir otras cosas y con el garche fijo son encuentros más de placer físico y sexual.

Los jóvenes reflexionan sobre la necesidad de una comunicación sincera en cualquiera de los casos, poder hablar acerca de lo que les pasa en el vínculo surge como una necesidad y es propio los procesos madurativos en la lógica de pensamiento. Queda manifiesta, en términos generales, la importancia de la responsabilidad afectiva en las relaciones; que implica la comunicación, el respeto, la empatía, acuerdos, límites y honestidad en cualquier tipo de vínculo. De este modo, se jerarquiza la importancia de la palabra por sobre lo impulsivo en lo que hace a los modos de relación.

Conductas de riesgo en la sexualidad

Cuando se abordó el concepto de conducta sexual de riesgo, los estudiantes pudieron ampliarlo incluyendo que implican varios aspectos: la mayoría mencionó como riesgo las “enfermedades de transmisión sexual, el embarazo no intencional, la falta de información” y la mitad del grupo refirió “la violencia o abuso sexual, el no consentimiento y la falta de responsabilidad afectiva”, incluyendo así otros aspectos en el momento del análisis.

Se evidenció que había conocimientos acotados sobre los medios de prevención de ITS y de embarazo, la sensación de saber todo, acorde al pensamiento adolescente, iba contrastando con las posibilidades reales. Las motivaciones sobre estos temas generaron un

clima productivo en aportes, preguntas y apropiación de herramientas para una sexualidad saludable y también de preocupación por la dificultad a la hora de conseguir algunos medios de prevención de ITS o de embarazo no intencional.

Se destacó la inquietud de los adolescentes por “la viralización de contenido privado en las redes sociales”, siendo posible inferir que, por las medidas de aislamiento por COVID, los vínculos virtuales han aumentado y los riesgos en las redes también, considerando el uso de las redes en la vida cotidiana de los jóvenes es uno de los modos de socialización y de establecer vínculos más íntimos, y que durante la pandemia, fue por momentos el único medio posible de conexión entre ellos. Según los destinatarios de esta intervención, la viralización del contenido privado es muy frecuente en la actualidad, y tiene consecuencias emocionales y sociales para la persona que lo sufre: *“daña la imagen pública, también puede afectar psicológicamente”*.

Infecciones de transmisión sexual y métodos de protección

Cuando se abordó el tema ITS y métodos anticonceptivos, surgieron representaciones e interrogantes sobre la imposibilidad del embarazo en el coito interrumpido, desconocimientos sobre efectos secundarios de la píldora del día después usada como anticonceptivo cada vez que se tienen relaciones sexuales sin medidas preventivas, las consecuencias de los métodos anticonceptivos en el organismo femenino cuando no son supervisadas por especialistas, el desconocimiento de los métodos de protección en las relaciones lésbicas, las racionalizaciones de los varones acerca de por qué no usan preservativo masculino.

El uso del preservativo se encuentra entre las problemáticas detectadas, si bien es uno de los dispositivos más conocidos y que se provee gratuitamente en Instituciones de Salud, la mayoría de los adolescentes del grupo no lo utilizan o lo utilizan mal.

En el análisis referido a la resistencia del uso del preservativo, por parte de los varones emerge una cuestión de género que sensibilizó mucho a las mujeres, es la representación que ellos tienen acerca de que la mujer se puede cuidar de otra forma, el “que se

cuide ella” está implícito, lo que generó reacciones discursivas por parte de las mujeres, lo cual expresaba un posicionamiento claro a la hora de defender sus derechos. En este tema, las diferencias de género son claramente manifestadas por los varones naturalizado que son las mujeres quienes se responsabilizan o debieran responsabilizarse de prevenir el embarazo no deseado mediante el consumo de pastillas anticonceptivas, sin considerar la exposición de ambos a ITS. Se trabajó para la deconstrucción de estas representaciones y también sobre la necesidad del uso del preservativo femenino en las relaciones lésbicas como preventivo de posibles infecciones. Se visibiliza la necesidad de trabajar las cuestiones de género sobre responsabilidades de cuidados.

La responsabilidad de ambos integrantes en la relación sexual fue planteándose como una necesidad y como algo fundamental de acuerdo con quienes participan de la práctica, con iguales derechos a la hora de toma de decisiones.

Los participantes plantearon la demanda de ampliar los conocimientos sobre ITS, por lo que se desarrolló el tema sobre las diversas enfermedades y la necesidad de atención médica. Las preguntas que formularon los participantes dieron cuenta de la urgencia de reforzar y posiblemente reformular estrategias de las acciones promotoras de prevención desde las políticas públicas relacionadas a la salud.

Preguntas simples reflejaban la necesidad de esta población acerca de estos temas *¿Qué vacunas previenen las ITS?, ¿existe la misma probabilidad de contagio de VIH estando con varias personas o con una sola persona?, ¿se puede nacer con la infección? ¿a qué especialista deben concurrir los varones?*, generándose así un espacio de información y de contención de emociones, expresadas en dudas, y en necesidades de cuidarse más y de toma de conciencia de la responsabilidad personal.

A partir de esto, surgen los siguientes interrogantes: *¿las instituciones responsables “conocen el desconocimiento” de esta población?, ¿las campañas abarcan el espectro de los riesgos?, ¿las acciones de prevención son evaluadas en cuanto a su impacto en la población a las que se dirigen?*

Violencia sexual y consentimiento

Los estudiantes consideraron que las siguientes situaciones podrían ser consideradas de violencia sexual por no estar presente o por ser dudoso el consentimiento: retirarse el preservativo sin avisar al compañero sexual, no usar preservativo y que la persona de sexo masculino eyacule dentro del cuerpo de la persona de sexo femenino, la insistencia del hombre para tener relaciones sexuales, tener relaciones sexuales bajo efecto de una sustancia y considerar que la persona está dando su consentimiento porque accede a un acercamiento físico, la masturbación colectiva entre varones y las agresiones que se reciben cuando alguien no está dispuesto a hacerlo dentro de un grupo. No obstante, las expresiones de los participantes en los talleres dieron cuenta que algunas de estas cuestiones habían sido vivenciadas por ellos.

En el trayecto de la intervención, los adolescentes fueron concluyendo sobre la necesidad de consentimiento, planteándose que consistiría no solo en preguntar sino también estar atento al lenguaje no verbal de la otra persona, preguntar si le gusta lo que se está haciendo, sin suponer que se tiene que acceder a todo por ser pareja y que esto aplica para las distintas personas que participen del encuentro sexual.

El malestar por estereotipos de género con expresiones como *“que la mujer sirve para que el hombre satisfaga sus necesidades”*, *“que el hombre se puede desquitar con la mujer cuando quiere, cuando tiene ganas y no importa qué le dice, si quiere hoy o mañana”*, *“que el placer solo se obtiene acabando”* fueron realizados por los varones, lo que muestra un registro de estas vivencias y el compromiso que posiblemente se iba generando al abordar la temática. Por último, una alumna agrega *«y comúnmente no se tiene en cuenta el placer de la mujer»*.

La toma de conciencia aparece en estas expresiones tanto de los chicos como de las chicas, y más allá de la información, parecería trascender de la necesidad personal. Cabe aclarar que todas las expresiones de las adolescentes fueron claramente posicionadas en el empoderamiento femenino.

El lugar de los adultos: horizontalidad de las interacciones

Quien coordinó todo el proceso, propuso la posibilidad de participación de otros integrantes de la escuela; las elecciones que realizaron los estudiantes sobre los docentes demostraron la importancia del vínculo, además del conocimiento, lo que parecería dar lugar al valor que los jóvenes otorgan a quienes los entienden en sus singularidades. En consecuencia, los profesores participantes se manifestaron como adultos que escuchaban con interés las opiniones y experiencias de los jóvenes, preguntando, siendo interrogados y reflexionando conjuntamente. Se trata de ir implementando estrategias que los impliquen, los escuchen y les den un lugar en el colectivo que conforman, por sobre un modelo verticalista y con programas rígidos.

Cuidado entre pares

Se abordó también la concepción sobre el cuidado propio y lo importante de ser responsables cuando se consume una sustancia, considerando que al estar ambos bajo el efecto del consumo, se genera una situación de riesgo porque no se advierte claramente si hay consentimiento y todo lo que esta situación podría desencadenar.

Respecto al cuidado entre pares en estas situaciones de riesgo, predominan las mujeres como cuidadoras de sus compañeras que están bajo efecto del alcohol. En los varones dan cuenta de no haber pasado esa experiencia y que si hiciera falta ayudarían. En general se relacionan estos comportamientos con las representaciones sociales: el hombre con más fuerza, sin necesidad de recibir ayuda, “puede solo”, y la mujer como cuidadora y como persona vulnerable, “debe ser protegida”.

Conclusiones

Se concluye que, además de la información, hay otros aspectos que influyen en el cuidado, tales como: la autoestima, la comunicación, la asertividad y los atravesamientos contextuales que hacen a la singularidad de los sujetos, quienes como sujetos de derechos necesitan de acciones que los incluyan y apuntalen en sus demandas, adecua-

das a los procesos de desarrollo. El “cómo” es el interrogante que no pueden eludir quienes trabajan con la ESI. Mirar la diversidad de los jóvenes generará para ellos y con ellos estrategias y técnicas de abordajes ajustadas a lo que necesitan. El cuidado no implica solo informar o estar informado, sino también la actitud que emerge de la vivencia de la sexualidad; y en esto tienen mucho que ver los mensajes que emanan de los adultos comprometidos, tanto en sus contenidos como en actitudes y, muy en especial, en la escucha y el respeto por la diversidad.

Sería muy valioso que los espacios institucionales, la escuela y las Instituciones de Salud, pudieran llevar a cabo acciones que no solo sean dirigidas a niños y a adolescentes mediante la ESI (en las escuelas), sino también que ofrezcan a los adultos significativos para ellos, herramientas y reconocimiento de los jóvenes; para que entre todos puedan mirarlos y entenderlos como sujetos con posibilidades de ejercer plenamente su sexualidad y necesitados de apuntalamientos para disfrutarla a través del cuidado.

Bibliografía

- Arce, S. (2015) *Algunas reflexiones para entender el proceso adolescente en la actualidad*. Uso interno de la Carrera de Especialización en Adolescencia. Facultad de Psicología y FFyH. UNC
- Arce, S., Perticarari, M. (2009) Lo que nos compete sobre la sexualidad de los adolescentes hoy. Córdoba: Revista *La Fuente*. N°40
- Cahn, L., Lucas, M., Corteletti, F., Valeriano, C. (2020) *Educación sexual integral: guía básica para trabajar en la escuela y la familia*. Argentina: Ed. Siglo Veintiuno.
- Cardozo, G. (s.f) *Retratos del adolescente de hoy... Nuevas lecturas acerca de la “adolescencia” y del ser “adolescente”*. Uso interno de la Carrera de Especialización en Adolescencia. FFyH y Facultad de Psicología. UNC.

- Cardozo, G. (s.f) *De los enfoques tradicionales a los enfoques contemporáneos de la adolescencia y juventud*. Uso interno de la Carrera de Especialización en Adolescencia. FFyH y Facultad de Psicología.UNC
- Cardozo, G., Dubini, P. M., Fantino, I. E., Ardiles, R. A., Saracho, M. V., Ferreira, M. I., ... & Masnú Heiligmann, C. (2013). *Adolescentes: entre la exposición al riesgo y el autocuidado de la salud*. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- García Vega, E.; Menéndez Robledo, E.; Fernández García, P.; Cuesta Izquierdo, M. (2012) *Sexualidad, anticoncepción y conducta sexual de riesgo en adolescentes*. *International Journal of Psychological Research*, vol. 5, núm. 1 pp. 79-87. Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia.
- Jara, O. (2012) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: Ed. Cinde.
- Lerner, H. (2008) *Ser o estar adolescente. Interrogantes y cuestiones de la contemporaneidad*, pp 65-85, en Rother Hornstein comp. Buenos Aire: Psicolibro Ediciones.
- Le Breton, D. (2017) "Conductas de riesgo de las jóvenes generaciones" en *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Topia.
- León, O (2004) *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*, pp. 83- 104, en *Ultima Década*. Chile.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina

- Margulis, M. (2003) *Juventud, cultura y sexualidad*. Primera parte, Capítulo 1 pp.47-65. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba (2008) Educación sexualintegral. Recuperado el 18 de agosto del 2020, <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Educaci%C3%B3n%20Sexual%20Integral.pdf>
- Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba (2010) Educación sexualintegral: conceptualizaciones para su abordaje. Recuperado el 18 de agosto del 2020 en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ESI.pdf>
- Niremburg, O. (2006) *Participación de adolescentes en proyectos sociales*. Buenos Aires: Ed. Paidós Ibérica.
- Niremburg, O.; Girard, G. (2002) *Salud en la Adolescencia: avances hacia un enfoque integral*. Ministerio de Salud de la Nación. Unidad Coordinadora Ejecutora de Programas Materno Juveniles. Argentina.
- Pinzón Salcedo, E.R. (2019) *El ghosting como fenómeno de ruptura virtual en relaciones de pareja*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Psicología. Bogotá, Colombia.
- Romani, O. (2010) “De jóvenes y riesgos, algunas propuestas teóricas” en *Jóvenes y riesgos. ¿Unas relaciones ineludibles?* Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Santillano Cárdenas, I (2009) La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades, pp. 55-71, en *Ultima Década*. Chile.

» El teatro como herramienta artística con adolescentes en situación de encierro en la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil de Mendoza

Recursos para la expresividad personal y la relación interpersonal

*Abel Lisnovsky**

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación se realizó durante los meses de mayo y septiembre del 2018, consistió en seis clases de teatro dictadas al grupo del sector de máxima seguridad de la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil (DRPJ) de Mendoza con alumnos que tenían entre 16 y 22 años. El fin último era compartir con ellos la educación por medio del arte y que tuvieran un momento de recreación y reflexión, en el cual se sintieran contenidos para relatar experiencias y pudieran analizarlas desde una visión artística. Se abordó la conjunción de tres ejes en los cuales se pueden contextualizar las condiciones en las que se encontraban los sujetos atravesados por diversas opiniones y subjetividades sociales: el contexto de encierro, la juventud de los estudiantes y el teatro como herramienta para el aprendizaje. En la realización del trabajo surgieron preguntas que se vincularon con la pertinencia que podría llegar a tener esta práctica institucional en los sujetos implicados y cuál era su relación con el arte en el contexto en el que se encontraban. Algunas de estas interrogaciones fueron respondidas y pueden verse reflejadas en las conclusiones, y otras se dejaron como un cuestionamiento al rol del arte y la educación en el abordaje de sujetos en contextos de encierro de menores.

Palabras claves: teatro, adolescentes, contexto de encierro

* Profesor de teatro, tallerista de ESI, investigador en educación.
Correo electrónico: ssketor@hotmail.com

Marco teórico-metodológico

Desde la perspectiva pública, se ha instalado la idea de que las personas en los contextos de encierro son sujetos que poseen una excesiva agresividad y cuyos peligros trascienden los muros que les aprisionan. Enfocando aún más la mirada; si nos referimos a adolescentes en conflicto con la ley penal, podemos reflexionar sobre diversas preguntas que nos surgen. Partimos de la base que puede tratarse de jóvenes que fueron consecuencia de un sistema que los oprime y empuja, circunstancias mediante, a delinquir, faltar a la moral imperante o involucrarse en episodios que supongan un conflicto con la ley. No podemos dejar de tener en cuenta que hablamos de “sujetos que están condicionados por un entorno familiar y social” (Crespi y Verheaghe, 2003, p. 50) y que muchas de las decisiones que toman están influenciadas por las vivencias que tienen a diario, sin mayores posibilidades de cambiar su modo de vida. Son personas (en este caso jóvenes varones) que deben cumplir con ciertas normativas y que, rara vez, pueden vislumbrar una alternativa para lograr sobrevivir en el día a día.

Viendo este panorama ensombrecido; por un lado, por el estigma social y, por el otro, por la escasa información que se puede tener sobre el grupo con el cual podría llegar a trabajar; tomé la decisión de involucrarme con ellos, proponiendo un taller de teatro.

Considerando mi formación en la enseñanza del teatro como medio de expresión desde la educación, planteé un trabajo de investigación-acción en la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil de Mendoza (DRPJ), por medio de la cual se pudiera responder a los planteos que se hicieron previamente, tales como: ¿de qué manera el encierro afecta a las posibilidades lúdicas y expresivas de menores de edad? ¿Cómo se puede manifestar la empatía en el contexto de encierro? ¿Un taller de teatro puede tener resultados positivos en estas condiciones tan poco naturales?

Basándome en experiencias previas, lecturas sobre teatro en contextos de encierro y socio-marginales, y en una necesidad de conocer más allá de lo que se plantea a simple vista; en el año 2018, se realizó un trabajo inmersivo en el cual, luego de meses de investigación, se dictaron seis clases de teatro con sujetos internados en

el pabellón de máxima seguridad del presidio más importante para adolescentes y jóvenes adultos de la provincia de Mendoza.

El planteo se hizo desde distintos puntos de vista, pero poniendo el énfasis en tres ejes principales: el contexto de encierro, la juventud de los estudiantes y el teatro como herramienta para el aprendizaje.

Realización de las prácticas

En primer lugar, se realizaron entrevistas a vecinos y vecinas, quienes afirmaban no sentirse afectados o afectadas por vivir en un barrio donde se erigía esta institución. Luego se entrevistó a docentes del establecimiento. Las personas que trabajaban dentro del organismo dejaron entrever una cuestión que no era tenida en cuenta en un principio: el encierro también los afectaba en sus trabajos. “Estoy más encerrado que los pibes” o “este trabajo está considerado riesgoso, angustiante y penoso. Y no es así, es peor” llegaron a confesarme algunos de los docentes, lo que permite entrever que más allá de la cuestión laboral, la mecánica carcelaria afecta a todas las personas que se involucran en una institución de castigo penal.

En otra entrevista incluso me informaron, con mayor claridad, que los internos tenían entre 16 y 22 años; por lo que no correspondía que se mantuvieran encerrados por más de seis años en ese lugar, consecuencia de sus condenas por parte de un juez. En cuanto a los adultos, he podido entrevistar gente que trabajaba desde hacía más de veinte años en ese sitio, que expresaban en su sentir el peso del día a día en el cuerpo y la mente. “El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se trasfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria.” (Foucault, 2008, p. 207). Se pudo percibir también en las entrevistas una decepción hacia el sistema como forma de reeducación por medio del encierro, ya que consideran que solo en pocas ocasiones modificaba sus conductas positivamente y que era habitual la reincidencia. Aunque salieran de la institución, su vida socioeconómica no mejoraría (incluso empeoraría) y se verían obligados a realizar acciones contra la moral establecida, sumado a que se les discriminaría por su aspecto, color de piel, barrio de procedencia o antecedentes.

Esto llevó a descubrir otro punto que se pudo concluir luego del trabajo de investigación-acción: en los últimos quince años de vida de la institución, tan solo estuvieron presos tres chicos de clase media; el resto fueron personas de clase baja. “Los discursos sociales acerca de la inseguridad depositan sus miedos predominantemente en los jóvenes pobres” (Timmerman y Herrera, 2015, p. 293).

Más allá de la opresión simbólica que se siente dentro de un instituto carcelario o de reinserción social, en el caso del establecimiento que nos compete, sí existían momentos de relajación que se relacionaban con la edad de las personas privadas de la libertad. En todos los pabellones (por lo que comentaron en las entrevistas quienes trabajaban allí) ocasionalmente se realizaban jornadas de fiesta a la cual se invitaba a familiares; partidos de fútbol entre internos y/o trabajadores de la institución y hasta existía la posibilidad de salidas a la montaña para quienes mostraran un comportamiento ejemplar constante.

Posterior y paralelamente a las conversaciones tenidas con personas de la vecindad y docentes, se observaron algunas clases de radioteatro, un espacio creativo similar al que se buscaba implementar con este trabajo. Allí se pudo notar la relación entre docentes y alumnos, quienes mostraron respeto y atención a las tareas a elaborarse en clase. Más allá de las instalaciones inadecuadas e ineficientes para la realización de un taller de radioteatro (sin equipos, espacio ni cabina insonorizada, sino que se realizaba en un aula de escuela, grabando con un celular cuando fuera necesario), pudo contemplarse un real interés y buena predisposición para el trabajo. Ese fue el primer punto que llamó la atención: el respeto que se tenía por el rol docente, circunstancia que suele acompañar en su mayoría a la labor educativa en Mendoza. Nótese que en estos casos los guardias solo llevaban a estas actividades a quienes mostraran una conducta que ellos consideraban modélica durante la semana. Otro aspecto que me resultó interesante fue la curiosidad que mostró el grupo de alumnos por toda persona que no fuera miembro estable de la plantilla laboral de la institución.

Finalizado el período de preparación, se ultimaron detalles con la directiva del sector socioeducativo del DRPJ para acordar con qué grupo se trabajaría. Aquí fue donde pude notar la primera prueba de

tensión (considerando que en ningún momento se hizo ninguna objeción ni se rechazó la propuesta de trabajar con los internos), la cual consistió en ofrecerme al grupo de máxima seguridad para trabajar; ya que era el que tenía menos actividades. Aun así, tenían la posibilidad de asistir a talleres de dibujo, talabartería, vivero, metalúrgica, albañilería, gastronomía y radioteatro, siempre y cuando mostraran un buen comportamiento general. Acepté el trabajo para continuar con el grupo, a pesar de que no tenía experiencia ni formación para comprender las problemáticas relacionadas a la población de mayor reclusión que pudieran existir. En la entrevista con el director del área educacional, me sorprendió que no hablaba de la supuesta peligrosidad; sino que, al referirse a los jóvenes del sector, los describía como “nuestros chicos”, asumía personalmente lo que les sucediera allí dentro. “La gente en general tiene muchos prejuicios con estos chicos; se sorprenden de la receptividad” me dijo, para plantearme que es más el miedo social que se les tenía desde afuera que lo que realmente eran.

Luego de un día de observación, en el cual los pude conocer en su lugar de reclusión y de trabajo (un salón comedor con una mesa y sillas de piedra), e incluso almorzar con ellos; muchos de mis fantasmas se vieron amainados, ya que se mostraron pacientes, amables y podría decirse que incluso cálidos. Desde ese día comprendí que no depende de mí juzgarlos por lo que hayan hecho, sino intentar comprenderlos y colaborar para que obtuvieran más herramientas para expresar mejor sus emociones y sentimientos.

Con cierto margen de tiempo en el cual se pudo realizar una planificación, se comenzó a trabajar con el grupo. La primera clase fue la más difícil de todas, ya que desconocía la modalidad de trabajo y me dominó el nerviosismo. De los ocho reclusos que residían en este pabellón, me prestaron atención cuatro, el resto estaba ocupado preparándose para las visitas familiares o aseándose. Las clases se dictaron los días sábado, ese día es también el destinado para la visita de personas de su ámbito familiar. Este primer encuentro se trató más que nada de una charla para conocernos y comprender qué podía hacerse en este espacio. Hablamos de sueños y anhelos personales, de dinámicas familiares, de relaciones de pareja, de vivencias de barrio, experiencias con las drogas y de sus sentimientos.

Por momentos, se sintió el estrés propio del contexto de encierro, ya que mientras sucedía la clase se hacían refacciones en el sector, impidiendo que la clase pudiera funcionar con normalidad. Esto lo entendí como una provocación por parte del sistema penitenciario para que los reclusos sintieran la incomodidad de estar allí encerrados (más que una simple casualidad). Interpreto que se trataba, como diría Foucault (2008), de “esas “medidas de seguridad” que se hacen acompañar la pena (...), y que no están destinadas a sancionar la infracción, sino a controlar al individuo” (p. 27-28). Aun así, hubo una cierta apertura e interés en la tarea por parte del alumnado. Incluso uno de los jóvenes me dijo al finalizar la clase que tuviera paciencia porque recién me conocían y que cuando “agarraran confianza” conmigo se iban a soltar más.

Para la siguiente clase, tomé los temas trabajados en la jornada anterior y preparé varias canciones con sus respectivas letras para analizar con el grupo. No esperaba realizar algo específicamente teatral en los primeros encuentros, sino formar un vínculo con el alumnado, lo cual consideraba fundamental y prioritario antes de sumergirme en aquellos objetivos que pretendía abordar. Esta temática les resultó más familiar por lo que hubo mayor interés en la participación. Se trabajaron canciones que a ellos les gustaban como “Solo en prisión” del cantante Lele el arma secreta o *El mundo del revés* de la banda F.A.; así como otras que como coordinador les había elegido como *Vahos de ayer* de la banda de punk *Flema* o *Martillos y ruedas* del rapero venezolano Canserbero. Existió un patrón que se repitió en casi todas las canciones: todos los cantantes habían estado en prisión o estaban muertos. Sin darme cuenta, me había dejado llevar por el prejuicio social que relaciona a los institutos penitenciarios con un tipo de arte de implicancias negativas o carcelarias.

Cabe destacar que, para el trabajo con el grupo, yo tuve que llevarles mis propios elementos (en este caso papel y lapicera, sombrero y pendrive); ya que les prohibían tener elementos de escritura y papel (o libros) en los pabellones, por temor a que los quemaran y armen un botín, como ocurrió en el pasado. No obstante, prohibiéndoles acceder libremente al mundo de la lectoescritura, ¿Hasta qué punto es correcto censurarles posibilidades creativas por temor a

que cometan errores similares a aquellos atribuidos a otras personas que les precedieron?

La siguiente clase comenzó con poemas que les traje de autores como Camilo Blajakis y David González, quienes son escritores que han pasado parte de su vida encerrados en cárceles, las cuales les sirvieron de inspiración como temática de sus poemas y obras. De alguna manera cuasi-paternalista, intenté demostrarles que podía existir el arte aún en el contexto de encierro y que incluso eso podía servirles de punto de partida para canalizar sus emociones. Volví a cometer el error de categorizarlos como sujetos carcelarios, cuando mi mirada debió ser más amplia y verlos simplemente como adolescentes en búsqueda de su identidad. Luego de ese momento de lectura y debate, se comenzó a trabajar una actividad teatral.

Elegí continuar con una dinámica horizontal y proponer situaciones que a ellos les pudieran resultar familiares, permitiéndoles sugerir las que entendían como cercanas. Algunas fueron “*llega un pibe nuevo al barrio*” o “*una persona no puede pagar su deuda*”, para las cuales me pidieron que yo también participe actuando, un poco para motivarlos y otro tanto para “medirme”, dado que la puja de poder entre adultos y adolescentes propia de la docencia se intensifica en el ámbito carcelario.

Se suponía que concluiría con mi clase después de esa actividad, pero noté que no había ningún operario del lado de afuera del salón para abrirme la puerta. Esta es una de las «violencias «inútiles» de los guardianes» de las que habla Foucault (2008) en su texto (p. 286) para demostrar su poder en ese lugar, por lo que continué realizando preguntas referidas a los temas que vimos, esperando a que volviera alguno de los vigilantes.

La cuarta clase fue orientada hacia (re)conocer y analizar el léxico que ellos usaban, para lo cual se procedió a escribir en una hoja distintos términos propios de su ámbito, tanto mendocino como barrial o carcelario. Algunas de las expresiones fueron “fantasmear” (ser hipócrita), “manso” (aumentativo de una situación tanto positiva como negativa), “asarse” (tener bronca, enojo), “estar re-pillo” (estar atento), “tomate el palo” (pedido enérgico para que una persona se retire del lugar), “al toque” (de inmediato), entre otras. Me pareció que rescatar estas palabras, desde un nivel académico, ayuda a com-

prender al grupo desde otro lugar; viéndolos como sujetos propios de una cultura determinada y un momento y espacio específicos de la Historia. A posteriori de este trabajo, surgió un momento en el que, por motus propio, comenzaron a contarme historias de su vida previa a la detención, las cuales escuchamos en grupo atentamente. Se pudo sentir la nostalgia y cariño que tenían por sus familias, tanto de sangre como de camaradería. Aquí, fui yo el que aprendió sobre sus códigos, sus intereses y lo que consideraban más importante en sus vidas: la familia, el sentimiento de pertenencia y respeto por el barrio donde se criaron.

La quinta clase comenzó con un juego realizado con papelitos que yo había traído con distintas profesiones y otros que referían a diversos lugares. El objetivo era que sacaran uno de ellos, que lo representaran y que el resto tratara que adivinar de qué se trataba. Nuevamente me invitaron a participar y noté que realizaban la actividad con mucha velocidad y ansiedad, demostraban alegría; pero a la vez con la imposibilidad de disfrutar el momento con calma (lo cual es entendible, dado que se está en un contexto de encierro, a pesar del “escape lúdico”). Luego, espontáneamente surgieron chistes y bromas por parte del grupo, las cuales escalaban a chistes sexuales con facilidad, mostrando que la dinámica de esparcimiento efébrica es similar en diversos contextos: sea charlando en una plaza, en un centro comercial o dentro de una institución penitenciaria.

Se les propuso armar un guion para mostrar lo que les pasaba en otros pabellones o incluso a personas que se encontraran por fuera del DRPJ, y ahí fue uno de los pocos momentos de la investigación-acción en que no supieron qué responder. Esto muestra que una cuestión es bromear entre colegas, casi hermanos sustitutos, o con un docente; y otra muy distinta es salirse de ese espacio de (no-) confort que ya conocían, para mostrar sus sentimientos a personas desconocidas o con quienes quisieran siempre mostrar su lado más “envalentonado”.

Las clases de teatro desnudan las emociones, dejan entrever lo profundo que le sucede al ser humano, sus debilidades e incluso los dolores que no se animarían a expresar por otros medios. Analizando desde afuera, pude notar que se les propuso ir más allá del límite que se venía construyendo.

Para finalizar mi intervención con este grupo, se les llevó a la última clase algunos guiones para que comprendieran el teatro desde otro ángulo, no solo por su intencionalidad recreativa sino también lo referido a lo organizacional de un espectáculo teatral. En la planificación, se tenía pensado tener una clase reflexiva; pero sucedió algo típicamente cuyano que impidió el normal funcionamiento de la clase: corrió viento Zonda en el llano. Este viento suele producir un aumento abrupto de temperatura y bajada de presión atmosférica que afecta a las personas, lo que dificulta cualquier tipo de actividad laboral o académica.

Un poco por la ansiedad que generaba el terminar las clases con el grupo, y otro por la necesidad de escapar del contexto de encierro por la tensión interna que generaba en el coordinador, es que se decidió realizar la última actividad igualmente ese día. ¿Pudo haber tenido mejores resultados terminar las clases un día que no hubiera viento Zonda? Probablemente, pero no hay que olvidar que siempre se está atravesando factores que pueden obstaculizar el normal funcionamiento del grupo o las tareas a realizar: discusiones con los guardias, encontrarse de mal humor o extrañar a la familia, malestar físico, molestias típicas de vivir en un contexto de encierro, etcétera.

Más allá de las dificultades que se encontraron ese día, las actividades pudieron realizarse con dinamismo. Se comenzó realizando improvisaciones basadas en diversas situaciones que había llevado para que actúen, entre las que se destacan que disfrutaron: las de «dos primos que tienen que amigarse para la cena de navidad» y la de «uno está con resaca y tiene que ir a la escuela». En estas, demostraron buena habilidad de comunicación y entendimiento, sin la necesidad de usar la violencia, sino más bien diálogo y juicio. Me pareció muy enriquecedor ver la capacidad lúdica que mostraron los jóvenes en este ejercicio netamente teatral donde evidenciaron que «el juego dramático conduce al que aprende a tomar posesión de sus recursos expresivos.» (Trozzo, 1998, p.40).

Más adelante, se leyeron guiones de obras cortas de teatro tomadas de internet y editadas por el coordinador; para que su lenguaje no fuera tan técnico, sino más cercano a lo que vivían. Cabe aclarar que la edición y adaptación de obras para el trabajo con grupos es una tarea muy habitual en la preparación de las clases de artes escé-

nicas. En primer lugar, tomaron los papeles con los guiones energícamamente, mostrando curiosidad por explorar aquello que viniera del afuera; en segundo lugar, daban cuenta de querer leer algo que no fuera una tarea netamente escolar y en contexto áulico. Las clases de teatro, al realizarse los días sábado y sin la vinculación con las materias típicamente escolares, no eran vistas por el grupo como horas de escuela. Nuevamente, mostraron querer trabajarlas con mucha rapidez y ansia, con soltura y buena voluntad, haciendo al coordinador también partícipe activo de uno de los roles.

Se concluyó esta última clase con preguntas a modo de reflexión final entre las que se pueden destacar: ¿qué agradecían por haber ido a compartir las clases con ellos?, ¿qué disfrutaron de aprender cosas nuevas? Una frase que me quedó grabada a fuego, luego de que se les dijo que este trabajo se pensaba presentar en distintos ámbitos académicos, fue: “*cuando tengas toda la plata, acordate de los presos*”. Esto me da a entender que no olvide que ellos son personas con necesidades y que; si se tiene éxito gracias a una investigación realizada con esta población, está en mi deber moral hacer algo por ayudarles a mejorar su situación de vida. De lo contrario, seguiría siendo cómplice del sistema carcelario y de las falencias del sistema que les atraviesan y oprimen.

Reflexiones finales

A modo de conclusión puedo decir lo siguiente:

Existía una contención casi familiar hacia los jóvenes por parte de varios de los trabajadores de la institución; no así los guardias, quienes disponían de una puja de poder tanto entre ellos como con los internos constantemente. Hay que tener en cuenta que, en algunos casos, estos jóvenes llegaron a estar en conflicto con la ley penal; por carecer de una base estructural socioeconómica y/o afectiva en sus contextos de origen, o por contratiempos violentos en su barrio de residencia. «Importa sostener que los lugares sociales de origen de los sujetos en situación de encierro están marcados por la exclusión social.» (Santi, 2015, p. 70) “Algunos de nosotros ni siquiera tuvimos infancia y nos tuvimos que hacer de a poco” fue una frase que me dijo uno de los alumnos en relación con este tema.

En ningún momento se me proveyó de las carpetas en las cuales se explicaba por qué estaban condenados mis alumnos, dado que las personas encargadas del área de educación no tenían la necesidad de leerlas. Esto lo tomé como un aspecto positivo; ya que los veía como sujetos de aprendizaje, no como delincuentes o culpables de un delito.

Los ejercicios realizados en las clases dejaban entrever su necesidad de juego; pero también su frustración por continuar encerrados, inquietos por los tiempos muertos que pasaban sin realizar actividades durante la semana y sin tener la posibilidad de salir del sitio que los aprisionaba. Existían actividades para hacer; sin embargo, para acceder a ellas debían tener una conducta ejemplar con los guardias y con el resto de sus compañeros. Es una tarea difícil; si se tiene en cuenta que, más allá del contexto de presidio y las circunstancias que los llevaron a donde estaban, seguían siendo adolescentes con su necesidad de exploración y consolidación identitaria, y modificaciones hormonales y biológicas propias de la edad.

Como docentes, tenemos que asumir la responsabilidad de “ser un modelo de referencia consecuente con aquello que se propugna. Dejando aflorar la actitud lúdica que todos tenemos” (RudeSauCe, 2010, p. 14) porque “todos tenemos derecho a una vida digna en libertad e igualdad” (Pantoja Vargas y Añaños Bedriñana, 2010, p. 112). Sabemos que la adolescencia es “un período del ciclo vital durante el cual los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, deben elaborar la identidad y se plantean el sentido de su vida, de su pertenencia, su responsabilidad social y sus metas orientadoras” (Krauskopf, 2007, p. 25).

Es importante personalizar la actividad docente para que cada cual pueda disfrutar de la educación con libertad, sin miedo a equivocarse o a mostrarse como es. Es una relación que, si no es afectiva, no es educativa. De las clases me fui exhausto, contento; aunque también triste porque el potencial que tenían estos chicos pocas veces era visto por otros, o incluso por ellos mismos.

Lejos de generar rechazo, deberíamos abrazar las posibilidades que nos brinda como docentes el posible intercambio de ideas y conocimientos entre jóvenes que se encuentran atravesando una condena dentro de una institución penitenciaria y comprender más a

fondo qué les sucede. Lo aprendido en esta experiencia me llevó a replantearme desde qué lugar me paro cuando tengo en frente a mi alumnado. ¿Qué circunstancias afectan a mis estudiantes? ¿Cómo podría considerar su punto de vista para realizar mis planificaciones? ¿Cuáles son las prioridades reales en el ámbito educativo?

El trabajo de investigación-acción se realizó como punto final de una especialización que me puso en jaque conmigo y me preparó para comprender la diversidad de realidades de adolescentes y jóvenes adultos que puedo llegar a conocer en mis grupos. Me obligó a verme a mí mismo en un espejo social y a reconocermelo como parte de un cambio que debemos impulsar en red con mis colegas. Me demostró que nunca se termina de aprender esta profesión y que tenemos una responsabilidad civil mucho más grande de la que se pueda ver a simple vista; ya que formamos a quienes participan del presente, pero que transitarán un futuro que desconocemos, sobre todo quienes atraviesan parte de sus vidas en un contexto de encierro. Fue la finalización de una carrera, pero el comienzo de una lucha.

Referencias bibliográficas

- Crespi, G. y Verheaghe, A. (2003) *Un abordaje prosocial como estrategia preventiva*. En M. I. Crabay (Ed. UNRC) *Prevención y Educación III* (pp. 45-62). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Foucault, M. (2008) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- González, C. (2015) *ayer hierro hoy niño. Poéticas. Latitudes Latinas*. Recuperado de <http://latitudeslatinas.com/poemas-de-cesar-gonzalez/>
- González, D. (2000) *Los mundos marginados (poemas de la cárcel)* Edit: Mañana es arte AC, Biblioteca Babab. Biblioteca virtual. Recuperado de https://www.babab.com/biblioteca/books/da-vid_gonzalez.pdf

- Krauskopf, D. (2007) *Sociedad, adolescencia y resiliencia en el Siglo XXI*. En M. Munist, E. Suárez Ojeda, D. Krauskopf, T. Silber (Eds.), *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 19 - 36), Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Pantoja Vargas, L. y Añaños Bedriñana, F. (2010). *Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas*. En *Pedagogía Social, Revista Universitaria*, 17, (pp 109-122), Sevilla, España: Editorial Redalyc.
- RudeSauCe (2010) *DesEducadxs, fancine de pedagogías alternativas. Educación como método de revolución*. Sevilla, España: Edit: Trueke - Ediciones Antikapital.
- Santi, J. P. (2015) *Experiencias teatrales en instituciones carcelarias argentinas. Aportes para el impulso de políticas culturales*. (Maestría en Gestión Política). Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Especialización en Gestión de Políticas Públicas. Recuperado de http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/875/1/TrabajoFinalMaestriaUCC_2015_JPS.pdf
- Timmerman y Herrera (2015). *Jóvenes, Cárcel y universidad en Jóvenes Cordobeses: de los márgenes al empoderamiento*. En Barrón, M. y Borioli, G. *Reflexiones sobre políticas (públicas)* (pp. 289 - 303). Córdoba, Argentina: SECyT, FFyH, UNC.
- Trozso, E. (1998) *Capítulo 3: Teatro como contenido curricular. Encuadre pedagógico*. En Gonzalez de Diaz Araujo, Martí, y otros. (pp. 39 - 79) *Teatro, Adolescencia y Escuela. Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.



**Especialización en Asesoría
y Gestión Pedagógica**



El asesoramiento y gestión pedagógica, formación y práctica profesional, intervención situada en contexto

Patricia Mercado*

Silvia Kravetz‡

En nombre de la “Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica”¹ queremos compartir en esta oportunidad, la propuesta académica de la carrera, inscripta en el contexto sociohistórico que le dio origen, su sentido y vigencia en la actualidad, y dar cuenta, de alguna manera, de parte de la producción de los trabajos finales que conforman la presente publicación. Al respecto, interesa hacer dos breves referencias: cómo nace una carrera de posgrado en relación con el campo pedagógico, su vinculación con las Ciencias de la Educación, con sus egresados, en la Universidad Nacional de Córdoba; y en este presente, cómo asumimos el compromiso de la función de la pedagogía y la intervención como herramienta de la formación y la práctica profesional.

Inscribimos en su historia, las razones, la memoria, la experiencia de esta formación, que es también el registro de una acción políti-

1 Las Carreras de Posgrado *Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica* y *Maestría en Pedagogía* constituyen una propuesta académica articulada de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, desde el año 2001.

* Egresada de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Mgter en Planificación y Gestión Educacional, Universidad Diego Portales, Chile. Equipo de gestión Carreras de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica y Maestría en Pedagogía, FFyH, UNC. Correo electrónico: pmercado@ffyh.unc.edu.ar

‡ Egresada de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Mgter en Investigación educativa. Centro de Estudios Avanzados, UNC. Equipo de gestión Carreras de -Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica y Maestría en Pedagogía, FFyH, UNC. Correo electrónico: kravetzsilvia@gmail.com

co-pedagógica en un contexto de país, cuyas condiciones de existencia estaban también por entonces lejos de ser favorables ...

Recuperamos así la palabra de la Dra. Gloria Edelstein², primera directora de las carreras, quien expresaba en el acto inaugural de apertura en el año 2002:

estas propuestas invitan también a una clara conciencia de la realidad de nuestro tiempo. Realidad que hoy nos enfrenta crudamente, en el marco de la globalización y la hegemonía del proyecto neoliberal en el mundo, a dos realidades superpuestas y contradictorias que plantean la necesidad de cambios profundos en la actividad de profesionales que se desempeñan en el campo de lo educativo...

A 20 años de su creación y en situación de alta complejidad social y política en nuestro país, y también en el mundo atravesado por conflictos diversos, en escenarios signados por la desigualdad social y educativa; nos interrogamos sobre la formación de posgrado. Entendemos que el sostenimiento de esta carrera implica asumir la responsabilidad de acompañar a las y los actores en la intervención en la educación pública, desde una perspectiva política y pedagógica que posibilite el crecimiento y el mejoramiento de las condiciones educativas en el país.

En la actualidad, la Carrera de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica constituye una propuesta de interés sostenido de educadores/as y profesionales de distintos ámbitos y niveles del sistema educativo; quienes desempeñan su labor en esta y otras provincias, afrontando diversas complejidades agudizadas en el presente por la pandemia y los requerimientos que esta ha suscitado particularmente en el campo de la educación. Es en el marco de esa experiencia, que se busca revalorizar lo construido y resignificar algunas aristas de la carrera, ajustándose a las demandas y avances plasmados en la resolución de las tensiones mencionadas y perspectivas gestadas al calor de estos años.

Luego de estos años de trabajo, se ha renovado la propuesta académica de la Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica-

2 Creadora de las Carreras junto con otras docentes referentes de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC y del campo pedagógico nacional y latinoamericano.

ca tratando de ajustar tanto el Plan de Estudios como el Reglamento, a fin de mejorar las condiciones de cursado y de egreso de la carrera.

Como espacio de la universidad pública, nos encontramos interpelados en educación, en generar dispositivos colectivos de atención e intervención pedagógica, en situaciones socioeducativas que lo requieran y propiciamos actuar en consecuencia. Nos referimos también a habilitar formas de intervención en la mediación, y asistir a otro/as en mejores condiciones de igualdad en prácticas educativas.

Es en este sentido que entendemos y recuperamos también, como expresa Meirieu (2016) que “la pedagogía es un deporte de combate”, en momentos donde prima este incierto estado de humanidad, debemos poder colaborar en un trabajo de recomposición con la palabra, la presencia y las prácticas, resignificando el campo pedagógico el conocimiento situado.

A través de los artículos que se presentan en esta publicación, que surge como iniciativa de la Carrera de Especialización en Adolescencia, también inscripta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, esperamos compartir algunos de los sentidos que puede asumir un Trabajo Final de Especialización en Asesoramiento y Gestión pedagógica.

La Especialista María Eugenia Allende aborda una temática para la educación superior, específicamente en la formación de maestros y profesores. Se trata de una propuesta de intervención centrada en el acompañamiento para introducir cambios curriculares en un Instituto Superior de la Provincia de Córdoba, en el periodo comprendido entre los años 2017 y 2019. El trabajo se asienta en aportes teóricos que se abordan desde múltiples perspectivas. La diversidad de problemáticas desplegadas en las instituciones cuando se intentan introducir cambios curriculares, que conllevan la emergencia de otras problemáticas de orden profesional y laboral, organizacional y teórico metodológicas. Estos cambios producen, además, la movilización de tradiciones y de prácticas, instituidas y consolidadas en las instituciones durante muchos años.

Este trabajo se inscribe en la transformación curricular de los Institutos Superiores de Formación Docente que se inicia en el año 2008 y que se propone según lo expresa la autora “un camino cuya

construcción favorece una renovación del paradigma formativo en el marco de las iniciativas nacionales para la consolidación del sistema formador”. En la renovación de este paradigma, señala los distintos planos que se pusieron en tensión, entre otros: las decisiones políticas nacionales y provinciales, las historias institucionales, las concepciones previas sobre el conocimiento, la tarea docente, las tradiciones teórico-metodológicas.

La intervención, centrada en lo que pudo construir como demanda, expresa “la falta de reconocimiento y concreción de prácticas docentes en torno a la diversidad de formatos, al trabajo vincular y conformación entre espacios curriculares tendientes a promover un perfil docente con otras capacidades y herramientas.” Las acciones procuraron acompañar a los actores a través de diversas iniciativas, especialmente bajo el formato de Talleres Institucionales en los que se privilegió el tratamiento de la problemática y se planteó el desafío de la construcción colectiva.

La presentación del Especialista Ángel Gustavo Romero bajo el título *Formación e Identidad: las voces de los alumnos*, se sitúa en una institución pública de Nivel Superior de Danza de la provincia de Jujuy, en el espacio curricular *Memoria Profesional*.

El proceso desarrollado buscó comprender las particularidades de la construcción de la identidad docente, desde la formación Inicial. Sostenido desde un marco teórico y metodológico en el análisis institucional de las instituciones educativas, el enfoque de estudio de caso y aportes de la investigación narrativa procuran conocer y comprender la construcción identitaria de los alumnos en su propio espacio de producción. Para ello, inicia el recorrido de sistematización de registros con el fin de relevar y comprender en los sujetos los macro y micro procesos intervinientes, que en las instituciones educativas conforman sus biografías: “las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a esos sujetos que están por ser docentes”.

El trabajo de campo comienza con la historización del proceso de institucionalización de las carreras artísticas en la Formación Docente; en cuyo Diseño Curricular se crea el espacio curricular *Memoria Profesional*, el cual busca comprender qué componentes

configuran en ellos la construcción de la identidad docente en los alumnos cursantes.

En ese espacio inaugural de la formación, releva y sistematiza la información que irá articulando luego con los aportes teóricos, configurando una trama dialéctica en la relación sujeto, texto y contexto; con el fin de acercar aproximaciones al interrogante que plantea a la formación: “¿Cuáles son las responsabilidades que a cada uno le caben en esta situación educativa y en general?”.

Así, su propuesta de intervención interpela la formación docente y prácticas de enseñanza y aprendizaje desde el interrogante: ¿qué posibilita al docente ser un lector de su propia práctica? Plantea como dispositivo de intervención, un Seminario de Formación para alumnos residentes denominado *Las prácticas de enseñanza: el espacio de construcción de la identidad docente*. Desarrolla así desde un análisis de la identidad docente, la intención pedagógica de construir un “hacia el ser y hacer docente”.



Los procesos de cambios curriculares, una ocasión para potenciar las prácticas de la enseñanza

María Eugenia Allende*

Resumen

El escrito que se presenta a continuación se desarrolló en el marco del proyecto final de la carrera de *Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica* (cohorte 2014) en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. El trabajo tuvo como finalidad la producción de un diseño de intervención pedagógica situado en una institución educativa; para lo cual, se definieron problemáticas teóricas relevantes y de actualidad en el campo pedagógico, como lo son las transformaciones curriculares de los ISFD. Se optó por conocer y comprender cómo se resuelve de manera particular la implementación de los cambios curriculares en una institución concreta de la jurisdicción Córdoba y, de este modo, finalmente configurar un posible terreno de intervención. El ingreso y permanencia cobró sentido no solo para conocer la institución y los efectos de las prescripciones de la última transformación curricular ocurrida en la Provincia de Córdoba; sino, fundamentalmente, para advertir necesidades, intereses, tensiones y construir una posible demanda del colectivo institucional hacia la intervención de la figura del asesor u orientador del campo pedagógico. Es relevante explicitar que fue realizado entre los años 2017 y 2019.

Palabras claves: políticas curriculares, contexto institucional, identidad docente

* Docente de distintos espacios curriculares del campo de la Formación general en Profesorados de IFD. Coordinadora Pedagógica Institucional de Postítulos Docentes del Ministerio de Educación en la Provincia de Córdoba. Maestranda en Maestría en Pedagogía, FFYH-UNC.

Correo electrónico: eugenia.allende87@gmail.com

Recorrido sobre saberes necesarios

Las vinculaciones y transformaciones recíprocas entre diseño, desarrollo y prácticas docentes se constituyeron en una preocupación central a lo largo del trabajo realizado. A partir de la lectura del Diseño Curricular y el análisis de las entrevistas realizadas, se consideró importante realizar una lectura desde la óptica del currículum como herramienta de la política educativa; que reconoce el tipo de experiencias educativas que se espera sean ofrecidas a los estudiantes en los institutos, como expresión de los compromisos del Estado con la sociedad y con el sistema escolar (Terigi, 2004).

En consecuencia, se definieron tres planos teóricos íntimamente enlazados, que permitirán dar cuenta de dichas relaciones. Por un lado, las *Políticas curriculares*: los tiempos del desarrollo curricular (diseño, desarrollo y transformación). Por otro, *Lo institucional*: historia/historización, mandatos fundacionales, tramas vinculares, relaciones de poder, cultura institucional, prácticas de la enseñanza y prácticas docentes. Finalmente, *las subjetividades*: singularidad, representaciones, posiciones, significaciones sociales.

Los interrogantes que se plantearon en este sentido son los siguientes: ¿cómo operó el escenario político como condicionante del Diseño Curricular que comenzó a implementarse en 2008? y ¿cuáles son los sentidos promovidos, los saberes definidos, el perfil docente propuesto y cómo se reconfiguran en el ámbito institucional? Comienzan así a vislumbrarse conflictos y tensiones históricamente producidas que se entrecruzan en la trama institucional, como refiere Goodson (1991), ofrecen una evidencia visible pública y documental de la lucha por las aspiraciones e intenciones de la enseñanza.

Se trató de articular lo que se consensuó en el plano macro político y lo que fueron recontextualizando diversos actores educativos; a partir de considerar que en las instituciones y en los sujetos lo que se inscribe es producto de tensiones, luchas. Esto produce visiones y fragmentos de esos discursos que se materializan o no en prácticas institucionales a partir de las significaciones de los sujetos.

En consecuencia, la construcción de la demanda significó un avance muy importante en relación con el trabajo, ya que pudo orientar la mirada para pensar en el proceso de intervención. En

este sentido, los indicios que se sostuvieron para la intervención en el contexto institucional fueron: la escasa comunicación entre los docentes, la necesidad de deconstrucción de identidades fijas, “vocación”, indiferenciación de formatos, desconocimiento del Currículo oficial, indeterminación de las unidades de definición institucional. Todos estos fueron pensados en relación con la disminución de la matrícula en el primer año de la carrera (y asociados a la teoría del déficit planteada por Baquero). Se indagaron estas formas concretas en que la enseñanza propuesta se convierte en experiencia de los sujetos, experiencias que son sedimentadas y reinterpretadas (Diker y Terigi, 2004).

En relación con las políticas de transformación curricular, la historización y devenir de las transformaciones

Los diseños curriculares reflejan la formulación de un proyecto político-educativo, constituyen una declaración de intenciones sobre el sentido formativo de la experiencia escolar y prefiguran trayectorias formativas de los estudiantes y de los puestos de trabajo docente.

El impulso inicial del cambio se fundó en la demanda de mejorar la calidad de la formación docente, como una apuesta estratégica por la potencialidad que su impacto tendría en el sistema educativo en su totalidad acorde a un sistema formativo que tiene que responder a trece años de escolaridad obligatoria, inclusiva y de calidad creciente. En el Diseño Curricular provincial se retoma esta idea y se entiende a la formación docente como un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional, en el cual la formación inicial tiene un peso sustantivo. Desde este enfoque, la propuesta de formación docente necesita construir prácticas de formación que recuperen la centralidad de la enseñanza y que promuevan el reconocimiento de las nuevas realidades contextuales.

En el mapa de la educación cordobesa, enero del 2008 señala el inicio de un camino cuya construcción favorece una renovación del paradigma formativo en el marco de las iniciativas nacionales para la consolidación del sistema formador. Es una fecha importante, mejor dicho, clave para entender decisiones de política educativa que tienen a la formación de nuevos docentes como centro. Este gesto

fundante prepara un proceso que a ritmo constante, irá renovando la formación docente inicial en nuestra provincia de Córdoba, Argentina (Gay, 2018). En Córdoba, se crea la Dirección General de Educación Superior; a nivel Nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente. Esto determina la necesaria jerarquización institucional que trae aparejadas medidas jurídicas y la mejora de las condiciones de la formación inicial, por ende, el avance en la profesionalización de los docentes.

Se puede decir que se reconoce un cambio desde el 2008 del Diseño Curricular tendiente a impactar en las prácticas instituidas de los Institutos de Formación Docente. Este no solo implica un aumento de la carga horaria, sino una serie de modificaciones estructurales que se orientaron a modificar la identidad y trayectoria del estudiante, como futuro docente. Estos cambios en las modalidades de enseñanza y de aprendizaje, fuertemente enmarcados en lo contextual, generaron la necesidad de un docente con otras herramientas. Se propusieron nuevos y diversos formatos de enseñanza, entre ellos asignaturas, talleres, seminarios y ateneos, un aumento de la carga horaria, nuevas disciplinas, la práctica atravesando todo el diseño, la inclusión de las modalidades previstas por la LEN. Se promovieron espacios de articulación e integración permanente entre los docentes del profesorado, para fortalecer una cultura de trabajo en equipo, con el objetivo de lograr que el futuro docente sea constructor de su propia práctica. Se buscaba un sujeto crítico que pudiera elaborar propuestas pedagógicas acordes al tiempo y al estudiante con el que le tocara interactuar.

Se recuperaron para el análisis otros tiempos que; a la manera de una “arqueología”, se consideran pliegues históricos sobre los que se ha ido configurando una cierta “espesura” de experiencias en torno a las nociones puestas en cuestión, y que sedimentan un cierto dominio.

Remontándonos a los orígenes de nuestra Nación, se puede decir que para su surgimiento había que transformar un territorio habitado por una heterogeneidad de individuos. La enseñanza no consistía en la formación de hombres sabios, sino que se proponía moralizar de manera efectiva. Los maestros adquirían fisonomía de apóstol, mientras su tarea se convertía en misión. Al institucionalizarse una

formación sistemática y especializada para los maestros, surge la profesión docente. A partir de aquí es posible referirse a la consolidación del magisterio como grupo social. Esto quiere decir que el desempeño ya no queda librado a la subjetividad de las personas individuales, sino que presenta un carácter tipificado, pautado. Implicaba, por lo tanto, que aquellos que la realizaran estuvieran provistos de las herramientas necesarias para que la acción pedagógica resultara efectiva, más allá de quienes fueran sus portadores (Alliaud, 1993).

Desde 1969, las carreras de formación docente pasan al Nivel Terciario, la estructura curricular de las carreras docentes, compararía tres instancias de formación: materias teóricas, horas de observación y prácticas y una residencia pedagógica al finalizar los estudios; prevaleciendo las asignaturas “específicas” (referente al campo disciplinar) sobre las pedagógicas (Diker y Terigi, 1994). Suponía una lógica secuencial deductiva-aplicacionista, en la que la formación teórica precede al desempeño en la práctica. Con las reformas de los ‘90, como refiere Terigi (2008) dentro de un contexto de reforma educativa generalizada, las políticas de formación se orientaron fundamentalmente hacia el perfeccionamiento. Por ello, “el énfasis en el acceso al conocimiento de los especialistas, se produce en detrimento del saber peculiar de los docentes y a favor del saber producido por otros” (Davini, 1998). En lo que refiere específicamente a la docencia, se da así la paradoja que el discurso de la “profesionalización” habita en un contexto de empeoramiento de las condiciones laborales.

Como se viene observando en el recorrido histórico planteado, el diseño hace foco en el cambio de determinadas condiciones institucionales tendientes a modificar prácticas de enseñanza y aprendizaje instituidas por años en los ISFD¹. Por otra parte, respecto a la figura del docente, –tanto en el modelo que se proponía en el origen, como en el período de corte neoliberal– hablamos de un docente que ejecuta o implementa aquello definido y planteado por otros, en función de una construcción mayor que no le compete. Ubicado en un lugar de “no saber” que justificó su capacitación; por ejemplo, en los ‘90, y también viviendo un corrimiento de aquello que era su

1 Instituto Superior de Formación Docente

tarea central, es decir, el trabajo en torno al conocimiento (Edelstein, G. 2008). “El énfasis en el acceso al conocimiento de los especialistas, se produce en detrimento del saber peculiar de los docentes y a favor del saber producido por otros” (Davini y Birgin, 1998). La influencia de esta visión ha producido una determinada “posición docente” que configura identidades respecto del sentido de su tarea, desde un sesgo aplicacionista, como un operador de técnicas y principios.

Esta “posición docente”, construida en modelos de formación docente anteriores, se volvería un obstáculo en la actual transformación para la implementación y utilización de ciertos espacios promovidos desde el Diseño; en particular, el trabajo integral y los espacios conjuntos para la producción de saberes y toma de decisiones autónomas.

El Diseño actual propicia la posibilidad de que se institucionalicen espacios de participación y producción, implica también la posibilidad de incorporar una perspectiva situacional que permitiría recuperar, al decir de Edelstein (2008) la faceta intelectual del trabajo docente y; por lo tanto, la centralidad de su quehacer que es la reconstrucción de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza. Luego del trabajo de indagación en terreno, pudo verse que lo expuesto con anterioridad, efectivamente, tensionó con las posiciones e identidades docentes construidas históricamente.

A partir del análisis que se viene realizando; se puede decir que, desde los lugares de poder, se espera generar grandes cambios a partir del Diseño en relación con el Plan anterior, cambios que se significan de un modo ideal. Aún no se estarían concretizando en las prácticas docentes, que muestran que las experiencias y prácticas de enseñanzas están sedimentadas y reinterpretadas, funcionando como creadoras de sentido y de posiciones e identidades docentes fijas.

En períodos históricos anteriores, se pudo ver que los diseños curriculares otorgaban al docente el lugar de reproductor de aquello que otros diseñaban. Se podría decir entonces que, en la conformación de sus identidades, la relación con el diseño es la de aplicación y de exterioridad a su propio saber. Esta asignación histórica de un rol pasivo de los docentes, en la creación y conformación del cu-

rriculum, podría incidir en algunas instituciones que se configuran con una cultura institucional ligadas a lo tradicional que tienden a conservar.

Subjetividades y significaciones sociales en torno al Diseño y su implementación

Luego del trabajo en terreno, se pudo construir (como demanda para la intervención) la falta de reconocimiento y concreción de prácticas docentes en torno a la diversidad de formatos, al trabajo vincular, y coformación entre espacios curriculares tendientes a promover un perfil docente con otras capacidades y herramientas. Además, hay que considerar que el desconocimiento con relación al Diseño generaba que se amplien aún más las dificultades enunciadas en relación con las características de los y las estudiantes que asisten al Instituto Superior.

Los docentes describieron a los estudiantes con falencias en relación con la lectura y la escritura y señalaron las dificultades en torno a la comprensión de consignas. Por lo que consideraron que el “mejor formato” para la enseñanza es la asignatura, más allá de lo que se proponga en el Diseño. Entendían que los profesorados son carreras elegidas por los sectores más vulnerables, con múltiples necesidades, plantaban también que la condición de “estudiante que trabaja” hace que muchos abandonen. Tanto directivos como algunos/as de los/las profesores/as señalaron que los/las ingresantes tenían problemas en competencias básicas, en la capacidad de expresión y técnicas de estudios necesarias para iniciar la formación.

Existe un imaginario en relación con el tipo de alumno que asiste a los profesorados. Los docentes nombraron estas características de varios modos, se pueden citar algunas: “falta de nivel cultural”, “no tienen vocación”, “no saben el oficio de alumno”, “no están preparados para un Nivel Superior”. En la mayoría de los casos, atribuyeron estas falencias a la abrupta disminución de la matrícula que ocurre en el inicio de segundo año. Por lo general, los docentes entrevistados no vinculan las problemáticas de deserción y desgranamiento con las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

En las respuestas se percibió que la falta se adjudicaba al “otro”, en este caso el estudiante del profesorado. Retomando a Baquero (2002), se definiría aquí “la vieja y remozada hipótesis del déficit en la pseudoexplicación de los aprendizajes que no se producen”. Las razones de no aprender radican en el estudiante, persiste la reducción del intento explicativo al sujeto de modo individual. Existe, además, una aparente escisión entre aquello que se enseña en el contexto institucional, a nivel de la política institucional y quienes lo aprenden.

La intervención se centró en la necesidad de mayor conocimiento sobre los formatos planteados por el Diseño y lo que implica su puesta en acción. Se atendieron las tensiones o nudos problemáticos, como se definió anteriormente: la escasa constitución de espacios de trabajos colectivos y las faltas atribuidas a los estudiantes que generan abandono en los primeros años. Se entiende la importancia de instituir espacios para abordar la problemática curricular.

Un Currículo tiene que ser conocido por los equipos docentes, tiene que ser analizado en su contexto específico de actuación, tiene que ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar (Terigi, 2008). En este sentido, es importante señalar que, además, en el Diseño se piensa en unidades de definición institucional con un porcentaje de la carga horaria total para el Profesorado de Nivel Primario y el Profesorado de Nivel Inicial. Lo que permite delinear recorridos formativos que contemple, entre otras, la posibilidad del desarrollo de contenidos vinculados a alguna de las modalidades planteadas en la Ley 26.206.

Como refiere Salit (2011), en los procesos de cambio curricular se entrelazan el presente y el pasado. Los distintos momentos presentados en este trabajo, el fundacional y el técnico, muestran cómo los sujetos cruzados por sus trayectorias personales y académicas, y desde la impronta de las culturas institucionales, lo reciben y lo reflexionan. Lo instituido se imprime en ellos y tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan (Remedi, 2004). Las marcas de origen producen condicionan, impactan en los cambios curriculares. Tanto en los orígenes de la profesión como en las metas que define la Institución actualmen-

te, se encuentran rasgos que presentan los docentes y reproducen en sus prácticas de enseñanza. Así como también con tradiciones que se reinterpretan.

La educación modélica, independientemente del estudiante que asista, la insistencia puesta en la “presencia” de todos los integrantes de la institución, el civilizar de acuerdo con cierta moral y cultura rechazando a quienes no entran en determinados parámetros, el abrir las puertas a todos y remarcar como déficit las características de aquellos que provienen de sectores más vulnerables. Mandatos fundacionales que continuarían en el presente otorgando sentido. Estas descripciones en torno a los estudiantes surgen de la apreciación que ellos tienen, de cómo los observan o definen los docentes y de dichos de algunos de ellos. Eficacia simbólica fundada en valores, es decir, ideas afectadas de cargas sagradas.

Por otra parte, la construcción de la demanda significó un avance muy importante en relación con el trabajo, ya que se pudo orientar la mirada para pensar en el proceso de intervención. En este sentido, los indicios que se sostuvieron para la intervención en el contexto institucional fueron: la escasa comunicación entre los docentes, la deconstrucción de identidades fijas, la “vocación”, la indiferenciación de formatos, el desconocimiento del Currículum oficial y la indeterminación de las unidades de definición institucional, pensados en relación al descenso de la matrícula en el primer año de la carrera y asociados a la teoría del déficit planteada por Baquero (2012).

Para poder ayudar y acompañar a los procesos instituyentes, a partir de reconocerlos, se pensó en una propuesta de acción centrada en los Talleres Integradores. Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, se entiende que se intentó llevar a la Institución elementos de reflexión a partir de la propuesta de intervención.

Se consideró que el conocimiento sobre el Diseño actual y las representaciones sobre las trayectorias de los estudiantes permitiría una comprensión crítica, la producción de acuerdos y decisiones institucionales para lograrlo; de esta manera, potenciar la formación inicial de sus estudiantes.

Por otro lado, las líneas de intervención propuestas estuvieron centradas en la problematización de las prácticas de enseñanza y sus efectos en la deserción de los estudiantes del primer año. Como

refiere Larrosa (1995), la experiencia de sí es el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Es la misma experiencia de sí lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. La experiencia de sí es históricamente constituida.

Volviendo al comienzo, para seguir avanzando

Para poder realizar este análisis se problematizaron las diferentes propuestas curriculares de la formación docente a lo largo de la historia y las subjetivaciones producidas en torno a ellos por parte de los sujetos, las posiciones docentes que definieron en su constitución histórica a partir de esa cultura que transmite un cierto repertorio de modos de experiencia de sí y se aprenderse en su singularidad y en su contingencia. En definitiva, poner el acento en los modos de subjetivación históricamente producidos permite establecer relaciones posibles con prácticas pedagógicas actuales.

¿Cuáles fueron las posiciones construidas de los docentes? y ¿cómo operan en sus prácticas de enseñanza? Estos interrogantes ayudaron a pensar y a definir imaginarios que obraron en la culpabilización del estudiante por su fracaso, y atendiendo a la deserción vivida, aparecían como una posible causa. Como se señaló anteriormente, durante la construcción de la demanda, en un primer momento, surgieron en las entrevistas a los alumnos situaciones que mostraban que no “solo ellos fueron los culpables”, así como también sus maneras de sostenerse y seguir en la cursada. La educación desde el discurso oficial construye y transmite una experiencia objetiva del mundo exterior, y además construye y transmite la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como sujetos. O, en otras palabras, tanto lo que es ser persona en general como lo que para cada uno es ser él mismo en particular (Larrosa, 1995). Con estos elementos analíticos y retomando el sentido de la intervención, se dice que todo proceso de intervención tiene que ver con procesos elaborativos; y esto es clave, ya que lo que no se elabora se repite y, como señala Frigerio (2017), hacemos el mapa, ya que incluso inco-

recto, de todos modos nos llevará a alguna parte o nos permitirá aventurarnos, y así con un mínimo gesto comienza la elaboración.

El trabajo de intervención propuesto se basó en acompañar a los actores institucionales para que puedan asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Supone aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, la colaboración y la apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento. La perspectiva de la reflexividad que teórica y metodológicamente requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esta perspectiva posiciona al docente y lo corre de un lugar subordinado para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada (Edelstein, 2008). En este sentido, desde el Diseño Curricular se propone, como refiere Gloria Edelstein "...quien se forma como docente tiene que saber, aunque no vaya a ser un investigador, una posición como la que tiene el investigador frente a las situaciones en las que tienen que contar con las mismas herramientas... ". Para lo cual, se define el campo de la práctica estructurado de manera paulatina; primero en otros ámbitos para luego llegar al aula, reflexionando sobre lo que hay que reconstruir y desarmar, para reconstruir lo que fue naturalizado luego de un largo recorrido por la escuela. De este modo, los docentes podrán conformar una comunidad de práctica y constituirse en estudiosos de sus enseñanzas, dando lugar a un nuevo marco epistémico, una nueva cultura del trabajo que recupere su protagonismo en la construcción del conocimiento sobre cómo enseñar.

Puede verse que repetir los legados se torna una opción, si no se modifican las prácticas de enseñanza y se define como centro de análisis los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio Argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Baquero, R. (2002) *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional* Vol. XXIV. México: En Perfiles educativos. Tercera Época. Nos 97-98. Pp. 57-75.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires.: Paidós
- Frigerio, Graciela (2017) *Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gay, M. G. (2018) “Editorial la formación de profesores, a diez años de la creación de la DGES”. Córdoba. En: *Educación, formación e investigación*, Vol. 4 N° 6. ISSN 2422-5975.
- Goodson, I. (1991) “La construcción social del Currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”. En: *Revista de Educación*, N°295. Madrid: Mec.
- Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesario, por qué son tan difíciles”. En: *Revista Propuesta Educativa* No 29. Año 17. Junio 2008. FLACSO – Argentina Diker, Gabriela (comp.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesario, por qué son tan difíciles*. En: Revista Propuesta Educativa No 29. Año 17. Junio 2008. Argentina: FLACSO.

Salit, C. (2011) *Procesos Curriculares en la Universidad: el Caso de la escuela de Artes de la UNC*. Córdoba. Argentina: Editorial de la FFYH.



Formación e Identidad: las voces de los alumnos

Ángel Gustavo Romero*

Resumen

El presente artículo surge en el marco de la Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica, cuyo Informe Final no solo es la culminación de una carrera de posgrado sino la posibilidad de aproximarnos a experiencias potenciales del asesoramiento. El trabajo de campo se realizó en el año 2011, en el Nivel Superior de una institución pública de danza en la provincia de Jujuy, específicamente con alumnos de 4° año del espacio curricular: *Memoria profesional*.

El objetivo general del trabajo final ha sido comprender los elementos que configuran la construcción de la identidad docente, desde la Formación Inicial. Se adoptó un abordaje metodológico desde el enfoque del estudio de caso y aportes de la investigación narrativa, a fin de lograr una interpretación profunda para conocer y comprender los procesos de una realidad determinada en su propio ambiente.

La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a esos sujetos que están por ser docentes; solo parece posible en tanto acceda y trabaje con el contenido biográfico vivido. Es decir, los estudiantes se podrán reconocer y reconocerse una vez que hayan realizado sus relatos con las experiencias escolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido.

* Doctorando en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (en etapa de trabajo de campo), Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (UNC), Especialista en Docencia Universitaria (UNSA), Profesor en Ciencias de la Educación (UNJU). Docente en carreras de grado universitario y de Instituto de Educación Superior. Integrante de Proyecto de la Investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU). Correo electrónico: agromero@fhycs.unju.edu.ar

Palabras Claves: formación docente, identidad, institución, memoria profesional.

Introducción

Las instituciones educativas, mundo donde convive lo singular y lo plural, lugar de encuentro de subjetividades, entramado de biografías, nos enfrentan a la heterogeneidad y a nuestros propios límites frente a la complejidad del hecho educativo. En nuestras cotidianidades, en nuestro paso por la escuela, forjamos enseñanzas que muchas veces no somos plenamente conscientes y nos marcan en nuestro devenir profesional.

Considero al sujeto con una formación multi-referencial y polifónica, en la que las voces de los referentes teóricos, las voces de los referentes de la práctica en el aula, las voces de los que observan su desempeño, se articulan con la finalidad de formar o transformar el ser social cotidiano en ser docente.

Estas voces, que se entremezclan con las de los alumnos, tienen un peso fundamental desde el momento que generan las bases de este proceso; configuran los conocimientos, las prácticas en el aula, también sentimientos y percepciones sobre sí mismos como docentes. Donde los discursos producen sentidos, crean realidades y modos de actuar y comprender, ya que pensar no es solamente con pensamiento sino, también, es dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa.

La producción del Trabajo Final implicó centralmente que los alumnos/as desarrollen un mayor análisis y reflexión de la propia visión hacia los elementos que configuran la construcción de la identidad docente, contextualizados en el universo de las prácticas escolares con la mirada puesta hacia el ser y hacer docente.

Conociendo la institución

Haciendo un poco de historia en los documentos institucionales, se puede decir que a partir del Decreto N° 6523-EC-98 (que plantea el reordenamiento no solo de las ofertas, sino también de las instituciones de formación docente), la escuela donde se realizó la pasantía

atraviesa un nuevo desafío como institución de educación superior. Pasa a ser parte integrante del Instituto de Formación Docente Continua N°4, en el que conviven –además de carreras artísticas– otras ofertas formales que no guardan relación con el arte. Obtiene en febrero de 2001 la Resolución N° 1264-G-04 de aprobación plena de la carrera: PROFESORADO DE ARTES EN DANZA y Resolución de Validez Nacional N° 857-00.

Según el Diseño Curricular de la carrera (2000:164), el espacio curricular expresa entre sus fundamentos: “La *Memoria Profesional* es un espacio que debe estar presente en forma transversal como proceso metacognitivo que se articulará desde los primeros tramos de la carrera”. Esta transversalidad se hará presente como contenido procedimental de otros espacios curriculares, los que se abordaron para la recolección y selección de información, análisis crítico de experiencias vivenciadas en el tránsito de los diferentes trayectos, para posteriormente recuperarlos y sistematizarlos al finalizar la carrera en el presente espacio.

Este espacio se encuentra ubicado, con carácter cuatrimestral, en el segundo cuatrimestre del 4° Año de la carrera, e integra el Trayecto Disciplinar del Campo de Formación Orientada, con una asignación horaria de 6 (seis) horas semanales. La inclusión de este espacio en el Diseño Curricular permitió a los futuros docentes tomar contacto con los procesos regulatorios y de funcionamiento de los ámbitos educativos, y los diferentes contextos en los que se insertan.

Su desafío principal fue la construcción de una historia del aprendizaje y la práctica en la que, a través del autoanálisis de estos, se pueda reconstruir reflexivamente la actuación propia y su recolección con la de otros. La construcción de una “memoria” permitió al futuro docente resignificar su profesionalismo, reflexionar sobre la problemática de sus prácticas para investigar y proponer nuevas estrategias que promuevan el aprendizaje. Además, podrá analizar el quehacer de la institución, sus características contextuales, sus impactos, para posteriormente sugerir alternativas fortalecedoras desde una mirada institucional y particularmente desde su dimensión profesional.

Los intentos por comprender al hombre no pueden estar disociados de un intento análogo por comprender, simultánea y dialéctica-

mente, la cultura de la que forma parte y que lo conforma en sujeto. Por eso, la sistematización de los datos recolectados permitió tener una información valiosa para poder triangularla con otras fuentes de información: trabajos finales (2004 a 2009) y relatos de vida (2010 a 2011). Este ir y venir (campo y teoría) se fue dando de manera natural, contextualizando el objeto de indagación en las condiciones (históricas y cotidianas) en las que tiene lugar.

Aproximación teórica

Cuando se ingresa a un establecimiento, se encuentran sujetos los cuales desempeñan distintos papeles, espacios particulares, documentos, normas escritas, reglamentos, conjuntos de actividades cotidianas, en todos ellos aparecen huellas del sentido que se les otorga y el modo en que se articulan. Por lo tanto, la institución está presente en estos cuerpos y cosas, pero está presente como indicio, como marca, como signo de algo que solo se puede percibir parcialmente. “No podemos entender las instituciones como algo estático, por el contrario, en ella se desarrollan procesos y todo lo que sucede, lo que se hace, lo que se dice, las marcas presentes en diferentes objetos, espacios, u otros pueden remitirse a estos procesos, y a la vez son las pistas que permiten reconstruirlos”. (Ávila y Uanini. 2011-pág. 1).

Lidia Fernández plantea “...institución se utiliza entonces como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan a valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites” (Fernández, 1998-pág. 13). En la misma línea, Graciela Frigerio señala que las

...instituciones constituyen un nivel intermedio entre los territorios social e individual. Parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conforman y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido estamos sujetos a ellas (Frigerio, 1995, p. 19).

Para unos, la institución será el lugar que eternamente rechazarán; mientras que, para otros, será el lugar que positivamente valorarán. Por eso, Garay sostiene que

La institución desarrolla su propia lógica y una multiplicidad de sentidos articulados a la diversidad de funciones que adquiere para la sociedad y los individuos. Efectivamente, allí se satisfacen otras necesidades amén de las educativas: económicas, laborales, de acreditación, asistencia, de contención psíquicas, de poder, de prestigio” (Garay, Lucia, 2000, p. 48).

Es decir, un proceso de análisis que implica producir conocimiento, autoconocimiento institucional e individual, que dependerá de la economía libidinal del individuo y como se conjuga estas con las tramas que se instalan, lo cual no evita el dolor con el encuentro con un saber más verdadero.

Las construcciones imaginarias de la institución, que convoquen a la identificación, se imbrican con los sujetos, con sus biografías, sus deseos, renunciamientos, sus construcciones imaginarias, con los otros lugares y momentos de sus vidas. De tal forma que, en la constitución de la identidad, los sujetos no solamente se ubican en la trama institucional, sino que se apropian de ella, resignifican y le confieren sentidos diversos.

Los mitos de origen se vuelven especialmente observables a través de la historia, que está conformada por las historias de los sujetos que componen una institución. Siguiendo este punto, Corvalán de Mezzano sostiene que “En ellas se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales individuales y grupales, insertos en la cultura recortada de cada organización particular, que es sostenida por mitos a través de ritualización cotidianas” (2006, p. 40).

Es preocupante pensar que los espacios educativos no puedan ser ámbitos que posibiliten una “transferencia positiva”, contrariamente se convierten en lugares aún más riesgoso que instaura la “biografía anticipada”.

Las instituciones escolares se han ido planteando modificaciones y el docente actual ha resignificado su labor dentro y fuera de ella;

hoy se requiere ser conscientes de quiénes son, reflexionar sobre la tarea, estar preparados para afrontar los cambios que preceden.

¿Cuáles son las responsabilidades que a cada uno le caben en esta situación educativa y en general?

El sujeto como integrante de la comunidad, especialmente la educativa, toma posicionamiento en relación con la función que va a desempeñar, interviene activamente, posesionándose a partir de su capacidad singular de producir sentido y de resignificar introduciendo la subjetividad.

La identidad personal supone la síntesis e integración de las autodefiniciones que el sujeto tiene de sí mismo. Es decir, la forma en que el sujeto se define, se describe e interpreta en tanto ser único y particular. (...) “Se construye en el interjuego e interacción que se produce entre el auto-reconocimiento y el hetero-reconocimiento” (Urbano, C. y Yuni, J, 2001, p.52). Dicho de otro modo, el concepto de identidad queda situado como parte de un campo en el que entrecruzan un conjunto de fenómenos que acaecen en los planos de lo individual y lo colectivo.

Desde esta mirada de identidad; una formación no se recibe, es el sujeto mismo quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla de forma en forma. Formarse puede entenderse como la construcción del sujeto de su propio camino de desarrollo profesional y personal, como un recorrido de vida con sus pertenencias, rupturas, descubrimientos, desarraigos, etc.

De las tensiones que genera el diálogo entre el formado-formador-en formación, resultan los procesos de transformación subjetiva propios de toda formación. Desde allí, todo acto formador pone en contacto los procesos de conformación de una identidad profesional con el trabajo de elaboración de una identidad personal; puesto que genera la reactualización de procesos de subjetivación, que inscriben nuevos trazos en el devenir de las subjetividades de los sujetos que interactúan en el espacio formativo.

En consecuencia, la identidad se construye y está dinámica actúa re-elaborando permanentemente los trazos, las marcas, las memorias de encuentros previos, es decir, el rostro de los otros en noso-

tros. La noción de identidad profesional es una realidad psíquica que es necesario distinguir de la personalidad y que implica siempre una cultura profesional, es decir, una identidad colectiva. Esta identidad implica la idea de mismidad, especie de reflejo complejo y sistemático; por el cual la personalidad se especifica, se singulariza y permanece al mismo tiempo diferente del otro.

No hablamos de una identidad acabada, constitutiva del sujeto, sino de identidades (fragmentadas) en procesos de re-construcción continua, en tanto hablamos de sujetos incompletos que no están constituidos de manera definitiva, ya que se identifican con referentes también cambiantes. Por ello, las identidades no se establecen de manera fija y definitiva, sino que son móviles, dinámicas, se conforman y modifican a través de procesos de identificación diversos y suponiendo no una forma de “ser docente” sino múltiples posibilidades de serlo y de ejercer la profesión.

En función de ello, la formación es entendida como la “dinámica de un desarrollo profesional”, en que el sujeto es el protagonista del trabajo de ponerse en forma, de encontrar formas que le permitan afrontar las tareas y situaciones propias de un oficio, profesión o trabajo (Ferry, 1997). Supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, que, atravesado por una biografía y objetivos de estas; una acción reflexiva que lo lleve no a defenderse contra lo que siente, sino a analizar su propia experiencia y lo que ella le provoca internamente.

El formador debe ser el garante de una experiencia exitosa con el saber y para ser garante, lo primero a considerar es la necesidad de una actitud que niegue la omnipotencia respecto del saber. Se define como exitosas a las experiencias que enseñan a saber trabajar, que generan nuevos interrogantes sobre lo que se hace, y a la vez, despiertan en los alumnos el amor en tanto deseo, deseo del otro.

Sobre los aportes del espacio curricular: *Memoria Profesional*, es el propio sujeto el que se inventa a partir de los recursos del lenguaje que dispone, del diálogo con otras voces y de las prácticas sociales e institucionales en las que participa. En esa construcción de historias, siempre hay voces, distintas voces que somos nosotros y las voces de los demás, por lo que nuestras historias es siempre historia polifónica.

“...la máscara de un sí mismo idealizado que oculta al verdadero sí mismo, devela una identidad estallada. La parte falsa de la identidad no está basada en vivencias reales del sí mismo; está dominada por los dictados de la imagen idealizada, de lo que debe ser, mientras que la verdadera identidad es relegada a un lugar secreto. La verdadera identidad sale a la superficie en ciertos momentos privilegiados de confianza o es depositada de inmediato en el inconsciente” (Abraham, 2004, p.13).

En cuanto al desafío de la labor docente, debemos tratar de reconstruirlo a partir de un estilo profesional que incluya y supere los modelos anteriores. Para que ello sea posible, surge la necesidad de reflexionar sobre nuestra propia práctica, reflexión que posibilite el análisis crítico de los modelos internalizados. La confrontación entre el rol deseado, el rol impuesto y el rol asumido: lo que la sociedad espera de él y lo que le reconoce; se lo sitúa, por un lado, en el lugar sagrado y consagrado; pero, a la vez, inquietante y peligroso.

Propuesta de intervención

De lo expresado hasta aquí, surge el siguiente interrogante: ¿Qué posibilita al docente ser un lector de su propia práctica? A partir de estos interrogantes, surge una primera apreciación que lleva a la toma de conciencia sobre el sentido que le damos a nuestras prácticas docentes: hacer latente las situaciones o episodios escolares vividos que den cuenta de una realidad educativa con la que estamos comprometidos. Es el momento de poner en tela de juicio la cotidianidad escolar que muchas veces se produce en nosotros, los docentes.

En ese encuadre, se planteó como dispositivo de intervención un Seminario de Formación para alumnos residentes (4° año) denominado: *Las prácticas de enseñanza: el espacio de construcción de la identidad docente*. Los propósitos consistieron en propiciar dispositivos que posibiliten la revisión crítica de las prácticas de enseñanza internalizadas, el trabajo con el habitus profesional, identificar los acontecimientos institucionales-personales que inciden en las configuraciones identitarias de los alumnos del 4° año del Profesorado de Artes en Danza, y reflexionar individual y colectivamente acerca de la complejidad y singularidad de las prácticas de enseñanza.

La situación problemática planteada fue ¿Cómo los/as alumnos/as desarrollan un análisis y reflexión de su propia visión hacia los elementos que configuran la construcción de la identidad docente, estudio contextualizado en el universo de las prácticas escolares con la mirada puesta hacia el ser y hacer docente?

La implementación de la propuesta de intervención estuvo organizada para el primer cuatrimestre (marzo-julio), desarrollándose en 3 (tres) instancias de trabajo. La primera instancia consistió en la negociación con las autoridades (secretaría académica y docente de la asignatura) e ingreso a la institución, asimismo, se delineó el encuadre a trabajar con los alumnos.

La segunda instancia fue el desarrollo de la propuesta, para la cual se utilizaron diversos dispositivos de trabajo con los alumnos: desde la finalidad del seminario, trabajos individuales; relato de experiencias, registro de experiencias áulicas. Los trabajos grupales consistieron en poder categorizar y jerarquizar categorías de análisis, también se pensaron dos instancias de ateneo con las temáticas: a) el lugar de la Formación Docente: Re-pensar el aula como un espacio de formación y b) el lugar del otro en el proceso de formación: Identidad Docente.

La tercera instancia se denominó: de la reflexión a la acción: la articulación inter-cátedras. Por ello, se pensó en el uso del dispositivo del ateneo, los alumnos y docentes fueron los principales destinatarios. Se implementaron las siguientes actividades: a) mirada reflexiva sobre el Diseño Curricular Institucional y su organización; b) el lugar de las programaciones en la formación docente y en la organización del espacio curricular; c) nuevas miradas a las prácticas de enseñanza del espacio curricular: práctica y residencia y memoria profesional.

La formación y la reflexión por la que se viabiliza es un trabajo que pone en primer plano la pregunta por la posición subjetiva del futuro docente; es decir, la posición del sujeto frente a su propio deseo. El alumno en formación es un sujeto con una formación multi-referencial y polifónica; en la que se articulan las voces de los referentes teóricos, las voces de los referentes de la práctica en el aula y las voces de los que observan su desempeño; todas ellas con la finalidad de formar o transformar a este sujeto social en un docente.

Estas voces, por un lado, tienen trascendencia social, cultural y humana, hacen a la formación como un proceso continuo y que no se agota en la formación inicial y que acompañan toda la vida profesional de los docentes. Por otro lado, se entremezclan con las voces de los alumnos, generando las bases de un proceso donde se conjugan los conocimientos, las prácticas en el aula, también los sentimientos y percepciones sobre sí mismo como docentes. Aquí, los discursos producen sentidos, crean realidades y modos de actuar y comprender; por qué pensar no implica solo razonar, sino también es dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa.

Por ello, la institucionalidad del sistema formador no puede responderse solo desde el acto fundacional, o la historia institucional, sino desde un diálogo con el devenir histórico, la realidad actual y las significaciones que los actores institucionales asignan no solo a la institución sino a la formación docente. Tomar en cuenta la dimensión institucional como parte constitutiva de la subjetividad del alumno/a permite resituar las conceptualizaciones de sujeto, identidad y formación.

Reflexiones finales

El tema de la construcción de la identidad docente de los futuros docentes implica preguntarse no solo por una autoimagen, sino fundamentalmente por las formas de ser en un mundo socio-profesional y por las formas de hacer que, desde una posición interna del sujeto, se entretejen en la dinámica social. La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a esos sujetos que hoy están por ser docentes; solo parece posible en tanto acceda y trabaje con el contenido biográfico vivido.

Una identificación o una autoimagen común/compartida no supone afirmar que hay una forma de ser docente sino múltiples posibilidades de serlo y de ejercer la profesión. Con esto nos referimos a la interpelación que estos rasgos hacen a la subjetividad singular de cada sujeto y que permiten que, en base a unos mismos referentes, cada futuro docente elabore significaciones singulares y deposite

elementos propios (en relación a su propia biografía) en esa imagen que la trama histórico-institucionales provee.

Se trata de rasgos imaginarios, que aparecen asociados a aquellos docentes que han dejado una marca formativa en la experiencia de formación, y que sobresalen positivamente en los recuerdos a los que aluden en sus producciones discursivas, entonces puede interpretarse que los docentes que implica gran significación formativa, se convierten como en objetos de amor y modelos con lo que el sujeto en formación busca ser. La identificación (parcial) que realiza el alumno –algunas veces de la persona amada y otras veces, de la persona no amada- le sirven para protegerse del sufrimiento que provoca tanto el alejamiento del ideal construido, como el escaso reconocimiento que le otorgan los otros con quienes se vinculan en el trayecto formativo.

Parafraseando a Philippe Meirieu (2006), digo en relación con la construcción de la identidad del alumno en proceso de formación, que solo puede vivir, pensar o crear algo nuevo si ha hecho suya su propia historia. Específicamente, si esta, le proporcionó las claves necesarias para la lectura de su entorno, comprensión de los otros e interpretación de los hechos sociales que cotidianamente lo rodea.

Para finalizar, debo destacar que el abordaje de la construcción de una identidad docente supone la consideración de que se trata de procesos históricos y políticamente construidos, y es en este marco, donde la institución opera como un telar donde se tejen una serie de identificaciones que el sujeto que habita la institución produce en su existencia cotidiana.

Referencias bibliográficas

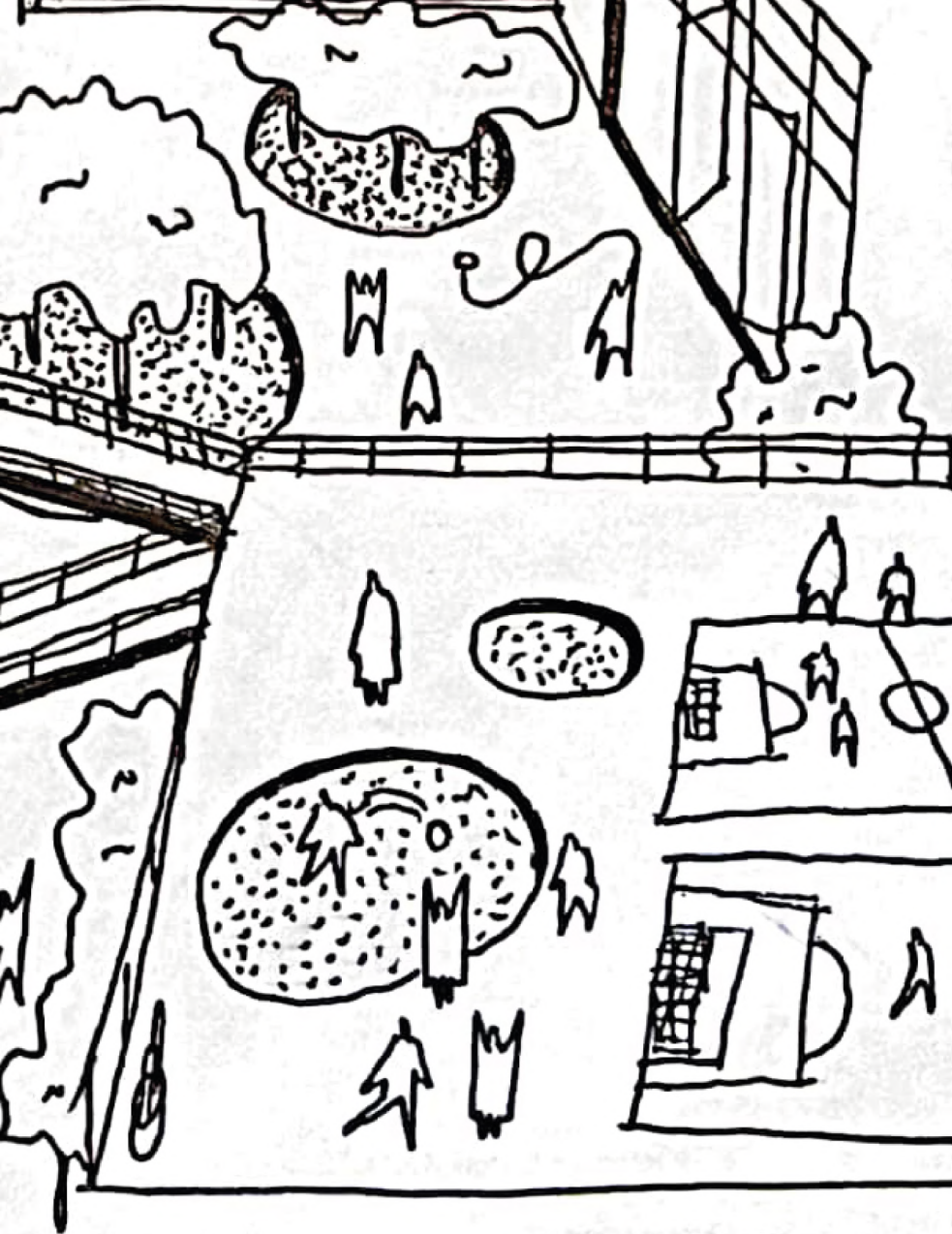
Abraham, A. (2004) *La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes*. Buenos Aires: Edit. IICE.

Avila, S. y Uanini, M. (2011) “Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Conocer las Instituciones. Algunas ideas para el diagnóstico.” Módulo Metodológico de la cátedra: Análisis Institucional – carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

- Corvalan de Mezzano, A (1996) “Recuerdos personales – memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórico institucional. En Ida Butelman *Pensando las Instituciones sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dalmas, M y Ortuzar, S (2007) “Identidad Docente” Modulo 4- Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Universidad Nacional de Córdoba-Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras.
- Frigerio, G y Poggi, M (1996). *El análisis de la institución educativa*. Buenos Aires: Santillana.
- Garay, L (2000) “Algunos Conceptos para Analizar las Instituciones Educativas (Cuaderno de Posgrado- Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Meirieu, P (2006) “El significado de educar en un mundo sin referencia” Buenos Aires. Conferencia realizada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy (2000) *Diseño Curricular Institucional Resolución N° 1264-G-04*. Instituto de Formación Docente N° 4. San Salvador de Jujuy. (Reformulación).
- Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy. *Decreto N° 6535-EC-98*.
- Urbano, C y Yuni, J (2009) “Procesos Formativos: retornos de la experiencia intersubjetiva. En Yuni, José Alberto (comp.) *La Forma-*

Ángel Gustavo Romero

ción Docente. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.



Especialización en
Psicopedagogía Escolar



La carrera de especialización en Psicopedagogía Escolar

*María Cristina Vairo**

Natalia Alejandra del M. González‡

En primer lugar, queremos expresar nuestro agradecimiento a las Especialistas en Psicopedagogía Escolar: María Victoria Rivarola y María Laura Pardo por compartir en esta publicación la propia trayectoria de formación en esta carrera de posgrado, la cual se hace presente en sus Trabajos Finales como experiencia de integración, enlazando teoría y práctica para construir una propuesta de intervención en escuelas de gestión pública de la provincia de Córdoba.

La relevancia de las producciones que compartimos en esta publicación se sustenta en que las Especialistas muestran; por un lado, las problemáticas psicopedagógicas que surgen en contextos escolares específicos entrecruzados con los ejes teóricos, metodológicos y técnicos sobre los que se organiza la especialización; y por otro lado, el carácter extensionista de la carrera como una de las funciones básicas de esta universidad pública que aporta alternativas a demandas sociales concretas.

Dado que esta carrera de Especialización en Psicopedagogía está centrada en el ámbito del sistema educativo formal, lo que se pretende es una profundización y re significación teórica y metodológica de los conocimientos ya construidos por Pedagogos y Psicopedagogos, vinculados a las problemáticas educativas y la intervención práctica en el campo escolar. Se propone que, a través de prácticas formativas, se amplíen fundamentos y estrategias de diagnóstico e intervención psicopedagógica para problemáticas educativas en las escuelas de nivel inicial, primario y secundario, considerando las actuales condiciones de época y su complejidad.

* Directora de la carrera de Especialización en Psicopedagogía Escolar.
Correo electrónico: cristina.vairo@hotmail.com

‡ Vicedirectora de la carrera de Especialización en Psicopedagogía Escolar.
Correo electrónico: nataliaگونزالез70@hotmail.com

Por ello, el plan de estudios se organiza en tres ejes: dos teóricos y uno teórico-práctico, avanzando desde fundamentos necesarios referidos al campo psicopedagógico hacia direcciones de mayor precisión en torno a las estrategias y herramientas para abordar las problemáticas escolares. Cada eje está atravesado por los diferentes niveles de escolaridad (nivel inicial, nivel primario, nivel secundario), considerando el aprendizaje en situación, y cómo habita y es habitado el sujeto por las condiciones de esas situaciones educativas.

En los talleres (eje teórico-práctico), se abordan los procesos metodológicos de los dos momentos claves de toda práctica psicopedagógica: la investigación diagnóstica y la intervención. Instancias que se conforman en el entretejido teórico metodológico a lo largo del cursado de la carrera. La Práctica habilita el diálogo entre la problemática escolar emergente de una escuela particular y las categorías teóricas metodológicas construidas.

A modo de cierre provisorio, recuperamos lo planteado por Frigerio en el año 2007: “Ampliar lo pensable es invitar al pensamiento a cobijar extranjería; no se trata de, una vez más, un gesto de importación ni de aplicar allí lo que está de moda allá, es hacerse preguntas, es más, es hacer del preguntar un rasgo del oficio”¹. Como equipo directivo de La Especialización en Psicopedagogía Escolar, elegimos asumir el desafío de acompañar trayectorias de formación que ponen en valor abordajes necesarios y/o quizás urgentes pero nunca definitivos, de territorios inéditos en su complejidad histórica y por ello tierra fértil para “cobijar extranjería”.

¹ Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial, buenos Aires. 2007



Los procesos de integración escolar desde la mirada de la maestra de apoyo

María Laura Pardo*

Resumen

El presente artículo es una versión sintetizada del trabajo final de la carrera de Especialización en Psicopedagogía Escolar, donde a partir de una práctica situada en escuelas de gestión pública estatal de nivel inicial y primaria; se realizó una reconstrucción y análisis de casos de procesos de integración escolar entre los años 2017 y 2018. A partir de ello, surge la elaboración de una propuesta de intervención que es llevada a cabo desde la figura de maestra de apoyo; la cual, en los últimos años, va ganando visibilidad en las instituciones educativas de los distintos niveles de educación obligatoria, dado que cada vez hay más estudiantes en escuelas comunes con necesidades educativas derivadas de una discapacidad.

Palabras claves: psicopedagogía escolar, instituciones educativas, integración escolar, maestra de apoyo.

Introducción

¿Qué sucede cuando en la población estudiantil aparecen estudiantes con alguna necesidad educativa derivada de una discapacidad? ¿Cómo se estructura el contexto para alojarlos? ¿Están preparados los docentes e instituciones para acompañar trayectorias escolares? ¿Basta con contar con un marco normativo que regule? Algunos de estos interrogantes fueron el motor para investigar, desde la Psico-

* Especialista en Psicopedagogía Escolar, se desempeña como psicopedagoga en atención y tratamiento de pacientes, también como maestra de apoyo en procesos de inclusión en los niveles primarios y secundarios en equipos privados de rehabilitación.

Correo electrónico: lauu.pardoo@gmail.com

pedagogía Escolar: ¿qué sucede en las instituciones educativas cuando hay procesos de integración escolar? ¿cómo acompañan los profesionales de apoyo? ¿cómo son las relaciones pedagógicas que se entablan, entre otras cuestiones?

Marco teórico

La realidad de las instituciones educativas se encuentra atravesada por distintas dimensiones, procesos (históricos, sociales, pedagógicos), sujetos (docentes, alumnos, familias, profesionales externos) y tramas de relaciones que se dan a partir de este interjuego. En ese sentido, la Psicopedagogía, nos brinda sus aportes, en lo que refiere a su objeto de estudio, el sujeto en situación de aprendizaje. Distintos autores consideran a este proceso como complejo en el sentido de que se da en el interjuego de dimensiones orgánicas, subjetivas y que se inscriben dentro de un contexto.

Dentro de la Psicopedagogía, el campo de la Psicopedagogía escolar es donde se inscriben las prácticas e intervenciones realizadas en los procesos de integración escolar bajo la figura del *maestro de apoyo*, comúnmente denominado también *maestro integrador*. Este rol es relativamente nuevo en lo que refiere a las dinámicas institucionales. Por lo general, es un profesional externo y ajeno a lo que acontece en el cotidiano de la escuela. En ese sentido, los marcos normativos, nacionales y locales, nos aportan un encuadre bajo el cual se da la práctica indicando algunas de las funciones del profesional:

Hacer el seguimiento de los procesos de integración escolar.

- Acompañar la trayectoria escolar integral desde las siguientes configuraciones de apoyo: atención, asesoramiento, y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada y seguimiento

Por su parte, Daniel Valdez (2019) hace un trabajo interesante respecto a qué hace el profesional de apoyo a la integración, de qué manera lo hace –si es que se trabaja de manera aislada con el niño

que se está integrando o si se dirige a todos-, dónde se ubica en el aula, si es el único responsable de las adecuaciones de contenidos, entre otras cuestiones. A partir del modelo social de la discapacidad, se puede pensar al maestro de apoyo como su nombre lo dice, como un apoyo, “un andamiaje que se retire gradualmente” para favorecer los procesos de inclusión; apoyando no solo al alumno, sino al maestro del aula.

De acuerdo con lo que plantea Valdez (2019), sus intervenciones deben darse en tres niveles:

1. Promoviendo la relación del docente de grado con el niño, abriendo los canales de comunicación entre ambos y dando lugar a la participación plena
2. Propiciando la relación con los pares (no solo dentro del aula, sino en los recreos también)
3. En cuanto a lo pedagógico, en relación con las tareas del aula, en las adaptaciones de contenidos si fuera necesario.

Si seguimos ese planteo y lo articulamos con algunas ideas del campo de la Psicopedagogía Escolar, el profesional de apoyo empleará como estrategia de trabajo un diagnóstico psicopedagógico, el cual permitirá identificar las posibles barreras en el aprendizaje que se le presentan al alumnado con necesidades educativas especiales, como pueden ser de tipo edilicias, de comunicación, sociales, pedagógicas, familiares, etc. De esta manera, se podrá planificar junto con el resto de los actores la implementación de configuraciones de apoyo.

Análisis de casos

Para poder analizar la realidad de los procesos de integración escolar en las escuelas, se realizó un trabajo de campo con una metodología cualitativa para arribar a una especie de diagnóstico de lo que sucedía en las instituciones educativas con los estudiantes que tienen trayectorias escolares acompañadas. Para esto, se recolectó

información por medio de entrevistas, observaciones, registros, revisión y lectura de proyectos educativos, lectura de leyes, y análisis de casos de nivel inicial y primaria que servirían para indagar sobre lo que acontece al interior de los procesos de integración escolar. Es importante aclarar que, en el relato de casos, los nombres de los niños se modificaron a fin de preservar su identidad.

Caso I

Se da en una institución de nivel inicial ubicada en la zona noreste de la ciudad de Córdoba que cuenta con experiencia de trabajo colaborativo con la escuela especial de la zona en el asesoramiento y seguimiento de casos. Jimena es una niña diagnosticada, a mediados del 2016, con Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Ella comenzó sala de 4 ese año en la escuela, asistiendo regularmente sin contar con acompañamiento de una maestra de apoyo. Los docentes de la institución cuentan que fue importante el acompañamiento brindado por parte de la familia para poder sostener y afianzar la escolarización de la niña. Al finalizar el ciclo lectivo, fue promovida a sala de 5.

Al año siguiente, en 2017, Jimena continúa su escolaridad dentro de la misma institución y comienza con seguimiento de una docente de apoyo proveniente de la escuela especial. Según la información recogida en la escuela, se fueron realizando adecuaciones de acceso y metodológicas. Esta docente de apoyo logró entablar un buen vínculo con la niña y pudo ir logrando avances en su proceso de escolarización. Ese mismo año, la familia de la niña consigue (por medio de la obra social) una maestra de apoyo. En el mes de septiembre, comienza el acompañamiento por parte de una esta nueva maestra, quien asiste tres veces por semana a la escuela.

De acuerdo con la información brindada por su maestra de apoyo, el primer contacto anterior al ingreso, lo había realizado en las sesiones de rehabilitación. Luego, el equipo realizó reunión en la escuela donde se firmó el acta acuerdo para dar inicio al acompañamiento. Según lo indagado, a Jimena le costó asimilar este cambio y fue necesario trabajarlo con todos los actores involucrados; y, con el tiempo, logró entablar un vínculo positivo con su maestra de apoyo.

En cuanto al trabajo con las docentes, la maestra de apoyo reseña: *“Las señas estuvieron muy predisuestas todo el tiempo a las sugerencias que fui realizando en el proceso de escolarización. Las adecuaciones las íbamos pensando entre todas.”*

Al finalizar el ciclo lectivo las docentes y la directora de nivel inicial convocan a la familia, a las autoridades de nivel primario de la escuela junto con las docentes de primer grado y el equipo de rehabilitación; con el fin de hacer un cierre en este paso de nivel y acordar cómo continuar la escolarización de Jimena. Allí, se informa la promoción al primer grado, se interioriza al personal de nivel primario sobre el caso y sobre la modalidad de trabajo hasta el momento. La docente de apoyo continúa con el acompañamiento el siguiente año. El equipo de rehabilitación pauta que al inicio del siguiente ciclo lectivo se reunirán para acordar pautas para la adaptación de la niña a primer grado una vez que Jimena se interiorice en el nuevo espacio. Con la niña se trabajó la transición desde la anticipación para que pudiera conocer el nuevo espacio, las nuevas señas y qué cambios habría del jardín a la primaria.

Al año siguiente, en 2018, la niña ingresa a primer grado. En las semanas iniciales, le cuesta adaptarse y permanecer mucho tiempo en ese espacio. Ante esto, los involucrados en el proceso se reúnen y acuerdan que algunos días pueda retirarse antes, cuando ella se sienta muy abrumada. Además de esto, entre la escuela, familia y equipo de rehabilitación deciden habilitar otros espacios como la biblioteca y la dirección para que pueda trabajar hasta tanto se adapte al aula. En cuanto a lo pedagógico, se trabajó con adaptaciones curriculares, de acceso y metodológicas, para trabajar algunos contenidos; ya que no toleraba el trabajar en el formato cuaderno. Propusieron el armado de una carpeta con hojas de tipo A4, donde Jimena iba trabajando los contenidos de clase. Con el correr de los meses, ella se pudo acoplar a la dinámica áulica pudiendo avanzar en su proceso de alfabetización, en su relación con sus pares, en su relación con las docentes, entre otros aspectos. Finalizó el año y ella fue promovida a segundo grado. A fines de 2018, su maestra de apoyo decide dejar el proceso, por lo cual hace un cierre en la escuela junto con la familia y el resto del equipo de rehabilitación.

Caso II- Nivel Primario

Corresponde a una escuela primaria que se encuentra ubicada en la zona noreste de la ciudad de Córdoba, cuenta una población escolar de 300 alumnos aproximadamente. A nivel organizativo, está conformada por una directora, dos vicedirectores y un plantel docente de 21 maestros, entre los maestros de grado, áreas especiales y de jornada extendida. En lo que refiere a los procesos de integración escolar, se vienen dando casos hace aproximadamente 10 años en la escuela, según lo que comenta la directora. El caso por abordar es el de Delfina, quien al momento de la práctica se encuentra en segundo ciclo del nivel primario.

De acuerdo con la información brindada, sus dificultades se remontan al nivel inicial. En 2014, finalmente, cuando está en segundo grado, comienza con acompañamiento de una maestra de apoyo la cual continúa acompañándola en el momento en que se desarrolló esta práctica. Ella comenta: *“Yo empecé con ella a mediados de 2014, cuando estaba cursando segundo grado. Primero, nos conocimos en consultorio como su psicopedagoga, y allí pudimos armar un buen vínculo. A finales de ese año, comenzó su proceso de integración escolar conmigo como su maestra de apoyo. Para mí, fue muy positivo haber podido ir armando un vínculo con ella y su familia previamente”*.

En el año 2016, ella comienza a cursar cuarto grado, hubo cambio de docentes y una de ellas relata, *“el primer encuentro fue desafiante porque no lograba llegar a ella en la primera etapa del año. Si bien habíamos con su maestra integradora, me costaba llegar a ella desde lo personal, sabía hasta dónde podía trabajar con ella”*. De este dato podría pensarse que, en el proceso de Delfina, más allá de sus dificultades orgánicas y del desarrollo, han sido importantes los avances a partir del establecimiento de un vínculo positivo que ayude a crear la confianza en sus posibilidades. Con el correr del tiempo, ella fue construyendo un vínculo con sus docentes. Por lo que comentaron, se fue trabajando con adecuaciones de acceso y metodológicas, las cuales dieron buenos resultados y con ello el afianzamiento de nuevos aprendizajes. Al respecto una de sus docentes decía: *“Con respecto a las estrategias y recursos, ella trabajaba con el mismo material de base que sus compañeros donde, al estar más estructurado,*

se le marcaba la información más importante, su maestra integradora hacía esto. También, ella le preparaba láminas de ayuda memoria que complementaban la información dada en clase. Si algo le costaba, ella venía y preguntaba. Fue importante y fundamental el apoyo de su maestra integradora por su aporte y eso me permitió ser libre de darle los tiempos que necesitaba.” La niña culminó cuarto grado y fue promovida a quinto grado. Las docentes de Lengua y Matemática permanecieron de cuarto a sexto, porque tenían a su cargo segundo ciclo. En cuanto a su proceso de integración, por acuerdo entre todas las partes, continúa el proceso con la misma profesional. Al respecto, la directora resalta la importancia del docente de apoyo dentro del proceso de integración escolar:

Es fundamental porque funciona como eje central a nivel emocional, pedagógico, a crear vínculos, lazos, a servir de nexo entre todos; con el contenido, con los cambios, con los compañeros. También es importante la permanencia del mismo profesional, porque ahí se ven resultados en todos los avances. Recuerdo cuando no quería entrar, cuando ella se sacaba los pelos de las cejas, y cuando vio por ella misma que podía hacer cosas.

Estos datos podrían servirnos para pensar en la importancia de la continuidad de la maestra de apoyo; ya que se forma un vínculo fuerte en esta trama donde participan estudiante, familia, escuela y equipo profesional.

Como bien se mencionó anteriormente, Delfina continúa su escolarización en quinto grado en 2017, donde las docentes relatan que ella se muestra mucho más abierta a relacionarse con pares, y participa más activamente de dinámicas grupales; a la vez que trabaja de manera más autónoma. A nivel pedagógico, se trabaja con adecuaciones de acceso y metodológicas de acuerdo con lo que evalúan todos los actores involucrados en el proceso de integración escolar. Finaliza el ciclo lectivo y es promovida a sexto grado. En 2018, comienza a cursar sexto grado, se mantienen tanto las docentes de grado como su maestra de apoyo. La niña fue participando de más instancias de trabajos grupales junto con sus compañeros sin necesidad de orientación y guía por parte de los docentes. Su maestra de apoyo, de a poco, fue dándole más espacios para que pueda trabajar de manera más autónoma. Es así como finaliza el año y Delfina egre-

sadel nivel primario. Ante esta transición; su familia, la escuela y el equipo trabajan desde la anticipación para que conozca de qué se trata el secundario y los cambios que ello conlleva.

A partir de los procesos de integración escolar relatados, podría inferirse que las escuelas tienen un registro acerca del marco normativo regulador. Sin embargo, el abordaje recae sobre el estudiante; se entiende que él debe adaptarse a la institución, y no el contexto adaptado a las posibilidades de cada uno. Esto podemos verlo en la dificultad de un registro institucional sobre estas experiencias; ya que nos encontramos con los proyectos pedagógicos individuales (los llamados PPI), los cuales deberían ser elaborados en colaboración entre todos los actores involucrados; pero terminan siendo elaborados por los docentes de apoyo de acuerdo con el caso que acompañen.

Respecto del personal de apoyo, podría inferirse que la escuela le da la importancia a la función desempeñada dentro de estos procesos donde, por momentos, pareciera ser un par pedagógico del docente. Sin embargo, pareciera que su función es la de “un maestro sombra”, como lo define Valdez (2019). En cuanto a los docentes, sus percepciones respecto del personal de apoyo son positivas porque lo consideran una ayuda importante; ya que, muchas veces ante el desconocimiento, pueden actuar acentuando las diferencias. En este caso, los docentes se muestran predispuestos a aprender sobre las singularidades para aprender que tiene ese alumno. Esto nos permitiría pensar que ellas lo están viendo como uno más, porque se cuestionan sobre ese otro que es diferente y que presenta ciertas dificultades en sus aprendizajes. Si lo pensamos en términos de la relación pedagógica como espacio de significación subjetiva, ellos le están permitiendo a los alumnos sentirse tal como son con sus posibilidades, desde el respeto por su singularidad como desde la confianza.

A partir de la información recogida en la práctica se elabora una propuesta de intervención llamada “*Aprendiendo Juntos*”, la cual busca trabajar desde la inclusión, en la flexibilidad y apertura de las escuelas para que se produzca la inserción plena dentro del espacio escolar. No solo del alumno que presenta necesidades educativas especiales, sino también del maestro de apoyo que acompaña ese

proceso; ya que es un recurso más dentro de las configuraciones de apoyo.

Esta intervención psicopedagógica se plantea, como lo reseñan autores como Sandra Gómez (2012), en término de procesos que se instalan para producir conocimientos no solo de la institución, sino también de los actores que allí se encuentran y los vínculos inter-subjetivos que allí se entablan. Nuestro foco de intervención estará situado en el aula, ya que es allí donde se ve en la realidad cotidiana cómo se da o no la inclusión escolar. Es desde la construcción de un dispositivo lúdico- expresivo, sin perder de vista el encuadre psico-pedagógico, que se presenta esta propuesta de intervención.

Objetivos de la propuesta:

- Promover espacios lúdicos- expresivos para agregar otra dinámica a la actividad del aula para los niños (o, como dice Sandra Gómez- propuesta pedagógico-didáctica)
- Ayudar a visibilizar que la función de la maestra de apoyo dentro de la institución escolar debe abarcar el ámbito pedagógico-social y vincular procurando favorecer a la organización escolar.
- Concientizar a los actores institucionales acerca de los aspectos que intervienen en los intercambios en los sujetos y modos de vincularse de los sujetos en torno a la noción de inclusión.

Destinatarios:

Los niños de la escuela son destinatarios directos, como así también el resto de la comunidad educativa de manera indirecta. Se trabajará con los grupos áulicos de alumnos.

Espacio y tiempo de la propuesta:

Se propone un encuentro mensual de una hora dentro del horario escolar y el espacio a definir de acuerdo con la actividad planteada para el grupo.

Estructura de los encuentros

Cada encuentro contará con una estructura de trabajo donde habrá un primer momento para trabajar con ejercicios de activación, luego la actividad lúdica recreativa y por último alguna actividad de cierre. Es relevante hacer mención que, en esta propuesta, los encuentros estarán a cargo de maestros de apoyo y que los docentes de sala/grado cumplirán un rol de observador de la dinámica propuesta en cada encuentro. Su tarea consistirá en el armado de un registro de observaciones de cada encuentro. Finalmente, luego de la intervención con los niños, se invita a recuperar los registros de observación construidos por la docente de grado a fin de que se pueda reflexionar sobre la inclusión escolar de los niños con necesidades educativas, la convivencia en el aula y la sensibilización acerca del rol de la maestra de apoyo.

Reflexiones finales

Este trabajo ha sido una invitación a pensar sobre la integración e inclusión escolar de niños y reflexionar sobre nuestras intervenciones psicopedagógicas, desde el lugar de la maestra de apoyo. Pensar en la inclusión implica ir más allá de los lineamientos que establece el marco legal, en su bajada en los proyectos educativos de las instituciones, en el diseño de planificaciones que contemplen la singularidad en los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas.

Pensar en la inclusión es llevarnos a pensar dentro de la trama de relaciones y vínculos intersubjetivos que se entablan en la escuela, qué función cumple la maestra de apoyo quien, dentro de la trama de roles instituidos en el espacio escolar, surge como una figura nueva. Es un profesional que, usualmente, no está inmerso en la dinámica cotidiana de la escuela; ya que su función se juega dentro y fuera del aula todo el tiempo. Por eso, desde la Psicopedagogía Escolar, es importante hacer reflexiones al interior de nuestro campo disciplinario en torno a la inclusión educativa dado que nuestras intervenciones deben estar orientadas a visibilizar el reconocimiento de las singularidades que tenemos cada uno en los aprendizajes y poder ir acompañando esas trayectorias escolares contribuyendo a la cons-

trucción de entornos amigables en donde se desenvuelvan los estudiantes. En relación con lo planteado; en nuestro hacer cotidiano, no debemos perder de vista las dimensiones epistemológicas, políticas, antropológicas teóricas y ética en las que se asientan nuestras intervenciones. Como psicopedagogas que nos encontramos trabajando en procesos de integración escolar, debemos procurar tener en claro el posicionamiento desde el cual pensamos estos procesos y las intervenciones que hacemos. Una posibilidad, en el caso de la maestra de apoyo, es trabajar desde una actitud de “atención flotante” (en el sentido de estar atentas en el aula) para ver qué pasa con los distintos actores implicados en los procesos de integración escolar, procurando los acuerdos y apoyos necesarios.

Consideramos que el eje siempre debe ser la causa del sujeto, ayudarle a transitar su escolarización, brindarle herramientas para que pueda ser lo más autónomo posible; no solo pensando en el contexto escolar, sino apostando a la inserción en la sociedad. Poder apropiarse de eso va a ayudar a que ese niño que es acompañado pueda sentirse y trabajar con mayor libertad, porque el aula es el lugar donde se juega la real inclusión de ese alumno.

Otro punto relevante, dado que la cuestión de la integración e inclusión es una realidad relativamente “nueva” para la escuela de nivel; no se evidencian políticas intersectoriales entre Salud y Educación. Debido a que gran parte de estos procesos de integración escolar dependen de la autorización de salud, sería positivo que haya una regulación más profunda por parte del Ministerio de Educación. Actualmente, no solo hay psicopedagogos y profesores de educación especial en las escuelas, sino también profesionales de otras disciplinas.

Por último y para dar cierre a este escrito, nos parece oportuno rescatar (una vez más) la idea de que nuestro motor desde la Psicopedagogía Escolar en este trabajo es la causa de la infancia y la escolarización; dado que la escuela es el espacio para que las nuevas generaciones puedan apropiarse del conocimiento y de la transmisión cultural. De manera tal que nuestra tarea está orientada a crear las condiciones para que el otro pueda apropiarse del mundo. Entonces, en este contexto, la inclusión viene a jugarse de la mano de alojar a ese alumno, recibir a los nuevos desde su singularidad.

Referencias bibliográficas

- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos pedagógicos*, p. 74-98.
- Fernandez, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales ensituaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. (1998). La cuestión institucional de la educación y las escuelas: conceptos y reflexiones. En I. (. Butelman, *Pensando las instituciones* (págs. 126-158). Buenos Aires: Paidos.
- Gómez, S. (2012). *El sujeto infantil y las relaciones intersubjetivas en el contexto escolar*. Córdoba: Alción Editora.
- Ley de educación nacional N° 26.206 (2006). Buenos Aires, Argentina.
- Muller, M. (2010). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Buenos Aires: Bonum.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogia de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Valdez, D. (2019). *Autismo. Como crear contextos amigables*. Buenos Aires: Paidós.
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba: Brujas.



Entre condiciones institucionales y subjetivas: acoger a “los nuevos”

María Victoria Rivarola*

Resumen

El artículo describe los resultados de la investigación y la propuesta de intervención sugerida a una escuela, desde la perspectiva de la psicopedagogía escolar. El trabajo se realizó en una escuela pública primaria del sistema educativo municipal. El foco del diagnóstico y la intervención son las condiciones institucionales que se ofrecen para acoger y acompañar las trayectorias singulares de los sujetos de aprendizaje en la escuela. A partir del caso se reflexiona sobre la psicopedagogía escolar como una psicopedagogía para la intervención.

Palabras claves: psicopedagogía escolar, trayectorias, infancia.

Introducción

La *especialización en Psicopedagogía Escolar* propone como instancia final el ejercicio de una investigación diagnóstica y la elaboración de una propuesta de intervención en una institución escolar. Desde el comienzo, percibí como desafiante esta propuesta de acuerdo con lo que conocía de cultura profesional de la psicopedagogía en las escuelas, desde mi experiencia profesional; psicopedagogía muchas veces arrastrada por las urgencias y los sobresaltos, y con poco tiempo para pensar en diagnósticos. El término diagnóstico me parecía algo más reservado al ámbito de lo individual y la tranquilidad de los consultorios.

* Egresada de la carrera de Especialización en Psicopedagogía Escolar.

Correo electrónico: maria.victoria.rivarola@unc.edu.ar

La institución que me permitió desarrollar este trabajo fue una escuela primaria municipal de la ciudad de Córdoba. La recolección y elaboración de los datos empíricos me permitió poner en relación las condiciones institucionales con las condiciones subjetivas implícadas en aquellos malestares que la escuela enunció (explícita e implícitamente) desde mi entrada.

Entre condiciones institucionales y subjetivas

Al acercarme a esta escuela que acogió mi ejercicio de aprendizaje profesional y me habilitó la mirada sobre ella, partí de la convicción de que era necesario escuchar las situaciones problemáticas de la escuela; pero no para confirmar los “imaginarios sobre las imposibilidades y clausuras de lo escolar” (Ávila, 2007, p. 135), sino para poner el conocimiento profesional al servicio de una habilitación de oportunidades (Cornú, 2004). El diagnóstico se despliega desde una ética profesional cuando se elige elaborar ciertos datos y no otros, priorizar unas hipótesis por sobre otras, seleccionar y focalizar en una porción de “lo real” de esta escuela, en post de imaginar y proponer otros “posibles reales” (Cornú, 2004).

Al llegar a esta institución de un barrio periférico de la Ciudad de Córdoba, me encontré con una escuela con un cambio reciente de equipo directivo, en pleno proceso de asunción de rol, y, en ese sentido, con poca disponibilidad para el trabajo con otro externo.

Al profundizar en la escucha de la historia de la escuela, advertí que esta situación formaba parte de una “realidad habitual”; era una escuela signada por los cambios de equipo directivo; y, en la historización que algunos miembros hacían de ella, esto emergió como aspecto conflictivo aunque no explicitado. El vínculo entre directivos y docentes se describió cargado de tensión.

La escuela también se caracterizaba por tener poco personal de antigüedad, especialmente en el turno tarde. Había una constante movilidad del personal docente por las predominancias de las suplencias como condición laboral. Estos indicadores, sumado a la ausencia de registros escritos sobre la historia o incluso sobre una caracterización de la población escolar actual, me hicieron pensar

en la dificultad para una memoria compartida y un proyecto común como un rasgo problemático en esta escuela.

Decidí atender a las fortalezas y las fragilidades que estaba teniendo en esta escuela la “capacidad de hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos, y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y la cultura de una época” (Avila, 2012, p. 3). Considerando que la escuela es la institución de la transmisión, del “transporte a través del tiempo” (Carli, 2006), de la construcción del lazo intergeneracional; comencé a preguntarme cómo estos aspectos laborales de la política socioeducativa municipal inciden en los modos de construcción de lazos en esta escuela.

En llamativa articulación con lo descripto, también observé que, al momento de mirar a los alumnos, había una relevancia de la dimensión de lo temporal para identificar y explicar problemáticas. Las ausencias, las repitencias, los “baches” y “quiebres” de las trayectorias del alumnado, aún sin estar registrados objetivamente, eran sentidos como indicadores centrales del fracaso educativo. Asimismo, se venían ensayando estrategias de organización pedagógica que apuntaban a fortalecer un sentido de continuidad en el acompañamiento a las trayectorias escolares: los equipos de trabajo (alfabetización, articulación y terminalidad) y la orientación de la tarea del “par pedagógico” hacia los alumnos con aprendizajes de grados anteriores no logrados.

También rescaté, desde la perspectiva de esos alumnos, los quiebres y las discontinuidades en la presencia como algo que sentían ligado a su no aprender o incluso su “desaprender”. Me impactó especialmente la expresión de un alumno “yo antes sabía leer”, en alusión al tiempo previo a una prolongada interrupción de su trayectoria escolar debido a una circunstancia familiar. A la vez, muchos alumnos expresaban valoración por los recuerdos compartidos con los adultos.

Había alumnos con dificultades para aprender, pero no había datos empíricos respecto a esto que permitieran trabajarlo. Me pregunté en qué medida los afectos predominaban en los procesos de reconocimiento favoreciendo que prevalezcan los prejuicios por sobre los diagnósticos docentes. Circulaban algunas etiquetas como discapacidad o apatía, para dar comprensión a los problemas de los

alumnos y, estos nombramientos masivos, paralizaban y dejaban a los docentes en una posición de imposibilidad. Algo semejante sucedía en relación con la percepción sobre la realidad sociocultural de las familias de sus alumnos. Se hacía referencia a lo cultural como algo estanco y rígido. Algunos docentes expresaban sentirse “sin herramientas”, o –en sus palabras– “con esto no se puede hacer nada”.

“Los nuevos”: educación y escolarización de la infancia

Considerando que la infancia es el sujeto destinatario de esta investigación psicopedagógica escolar, me interesa introducir aquí una referencia acerca de lo que opera como “mirada” en este trabajo en relación con los procesos de educación y escolarización.

En mi posición personal y profesional, dicha mirada está impregnada, retomando a Ávila (2012) “desde el interés por los nuevos – al decir de Hannah Arendt– compartiendo la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad de hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos, y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y la cultura de una época” (p. 3). A ese trabajo sobre la capacidad de hacer lugar anudo, ética y teóricamente, la intervención profesional psicopedagógica.

Entiendo a la educación como una función social de humanización y de transmisión e incorporación a la cultura. Carli (2006) revisa y complejiza esta idea en el marco de los cambios sociales profundos de las últimas décadas y su afectación de las experiencias del tiempo:

Si estas complejas y diversas experiencias del tiempo actuales, estas formas de vivir el presente, diversas y a la vez crecientemente desiguales, rompen con la dirección del tiempo de la transmisión moderna y, en este sentido, generan cuestionamientos profundos a la tarea del educador, más aún en un contexto en el que estado y sociedad civil sufren una metamorfosis inédita, ello no debe eliminar el hecho de que toda generación que nace, nace a un mundo que desconoce y que invariablemente demanda de los adultos una tarea de transmisión del sentido de ese mundo y de las formas de incorporarse en él. (p. 4)

Por otra parte, comprendo a la escolarización como la delegación social en una institución especializada de la transmisión cultural de contenidos seleccionados como indispensables para la incorpora-

ción a la sociedad. “La escuela es una institución. Un modo particular histórico de organizar la educación; un modelo de formación humana. La escuela es la institución educativa hegemónica de la modernidad. Su historia tiene más de tres siglos.” (Garay, 2000, p. 9)

Ligando estos dos conceptos fundamentales, educación y escolarización, entendemos lo que se pone en juego para la infancia en su paso por la escuela. La escuela ocupará un lugar fundante como ámbito en que se construye y transforma la experiencia de sí mismo. Esto es lo que nos habilita a focalizar nuestras intervenciones psicopedagógicas escolares desde el lugar de los sujetos, sus relaciones y vínculos, su aprendizaje.

La escolarización incide en los procesos de subjetivación porque supone la sujeción a un régimen de prácticas que puede tener para cada niño más o menos continuidad en relación con las prácticas de crianza en las que viene desarrollándose (Baquero y Terigi, como se citó en Zamprogno, 2006). Por ello, es importante analizar las características del dispositivo escolar, y “pensar los efectos que las mismas producen en los sujetos involucrados” (Zamprogno, 2006, p. 106).

Acoger “a los nuevos”: reconstrucción de la problemática y propuesta de intervención

Desde estos marcos conceptuales, y a partir del conjunto de indicadores recortados; planteé como hipótesis diagnóstica central que, en esta escuela, los niños cuya trayectoria escolar no ha encauzado en la trayectoria teórica esperada y presentan sobreedad, repitencia, discontinuidades en la asistencia y/o dificultades para aprender; se ven particularmente afectados por la movilidad laboral de los adultos. La movilidad laboral de los adultos incide en los procesos de continuidad pedagógica y en los modos de mediación y construcción de los lazos pedagógicos. En otras palabras, en el despliegue de las posibilidades de la escuela para alojar y acompañar procesos de aprendizaje.

Por procesos de continuidad pedagógica me refiero, en primera instancia, a la construcción de una memoria compartida sobre el proyecto educativo y la realidad institucional; en segundo lugar,

al desarrollo de una formación docente situada que permita cuestionar los prejuicios y; finalmente, a la creación de dispositivos de seguimiento que trasciendan el trabajo cotidiano de un docente en particular. Es probable que esta problemática sea más significativa en tercer y cuarto grado, ya que es el punto donde, institucional y teóricamente, se propone una articulación y los estudiantes llegan sin la alfabetización necesaria.

Propongo entonces un conjunto de intervenciones que encuentren su articulación en el problema descripto. Los propósitos de la propuesta que presento son:

- resignificar y revalorizar los dispositivos y estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares, tanto los ya existentes en la escuela, como nuevas alternativas que se puedan sugerir y diseñar.
- poner en cuestión las representaciones naturalizadas acerca de los “desvíos” respecto de la trayectoria teórica esperada.
- prevenir el predominio de los prejuicios en la comprensión de las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, construyendo información objetiva sobre aquellos con la que la institución pueda contar en este contexto de movilidad laboral.
- favorecer una instancia de fortalecimiento de los vínculos pedagógicos a partir del reconocimiento mutuo y de la producción de algo común, buscando incidir en un foco problemático clave del diagnóstico que es la habitual movilidad y recambio del equipo docente en esta escuela.

Las intervenciones contienen una intencionalidad resolutoria de asistencia a la problemática descrita; pero también una intencionalidad preventiva general. Esta apunta a que los dispositivos o estrategias desplegados y sus efectos puedan ir más allá de las personas que lo realicen en primera instancia, de manera que puedan servir a nuevas personas adultas que lleguen a la escuela.

Propuesta 1 “¿Registrar? ¿Para qué? ¿Cómo?”

Destinatarios: Docentes.

Como describí, según lo observado, no existían hasta el momento dispositivos especiales para registro de las trayectorias escolares más allá de los tradicionales (registro de asistencias, informe de progreso) que, como se señaló, no se completaban con un propósito de utilizar fehacientemente esa información. Además, suelen “perderse” de un año a otro.

Propongo entonces generar una instancia de trabajo con los docentes para revisar y recrear los dispositivos con los que se registra la “continuidad/discontinuidad” de las trayectorias escolares. La intención de esta intervención tiene que ver con recuperar los modos más tradicionales y otros “intentos” que mencionaron que habían existido en algún momento; y revisarlos conjuntamente.

En un primer momento, se propondría trabajar en torno a la categoría “inasistencia”, como dimensión más objetiva de la trayectoria escolar. Repensar las herramientas concretas con las que sistematizamos esa información y los significados que le atribuimos.

Como pregunta disparadora se tomaría la siguiente: ¿Qué pienso que me ayudaría saber sobre las asistencias de mis alumnos durante el año anterior?

Luego, se propondría un momento de pensamiento en conjunto, en el que listar los distintos dispositivos conocidos, evaluando ventajas y desventajas de su uso, e identificando a los actores institucionales afectados y beneficiados con este proceso de registro. Un aspecto fundamental sería dejar registro escrito de lo dialogado.

Como pregunta final se propondría: ¿Hay otro tipo de datos con los que considero necesario que se haga un trabajo similar al realizado? ¿qué otros datos sobre nuestros estudiantes o sobre nuestras prácticas docentes necesitamos?

Planteo la posibilidad de iniciar con un trabajo focalizado en este pequeño grupo (docentes de 3ero y 4to grado), con posibilidad de ampliarlo luego al resto del equipo docente. Estas docentes son probablemente las más afectadas por el “desconocimiento” del recorrido de sus estudiantes hasta que llegan a su grado. Por desconocimiento, no me refiero al no saber nombres o tener una imagen aproximada

de ellos, transmitida informalmente por algún miembro institucional. Me refiero al conocimiento fehaciente sobre lo que esos estudiantes han podido vivenciar como situaciones de enseñanza y de aprendizaje, lo que se esperaba que sucediera y sucedió, lo que se esperaba y no sucedió. También, aquello que no se esperaba, y sin embargo, sucedió: abandonos, ingresos tardíos, inasistencias prolongadas, inasistencias reiteradas, cambios docentes durante el año escolar, etc.

Lo trabajado por las docentes en esta instancia serviría como insumo para las decisiones del equipo directivo sobre los dispositivos a utilizar y supervisar durante el año. Es una acción que podría realizarse cada año entre los meses de marzo y abril. En una primera ocasión, podría estar conducida por un psicopedagogo escolar; pero en años posteriores, podría ser conducida por algún miembro del equipo directivo, o por algún otro compañero docente, con el apoyo de la siguiente ficha guía.

Ficha guía para encuentro grupal

(se puede responder individualmente y luego poner en común, o dialogar y producir grupalmente desde el inicio)

Tomar la asistencia es casi un ritual de nuestra cotidianeidad en la escuela. Pero, ¿para qué lo hacemos?

Para responder mejor esa pregunta, podemos intentar contestar estas otras:

- 1. ¿Qué pienso que me ayudaría saber sobre las asistencias de mis alumnos durante el año pasado?*
- 2. Listar los distintos dispositivos conocidos para registrar información sobre los estudiantes*
- 3. Considerar y evaluar ventajas y desventajas de cada uno de ellos.*
- 4. Identificar a los actores institucionales afectados y beneficiados con este proceso de registro.*

5. *Dispositivos / Ventajas / Desventajas / Actores afectados / Actores beneficiados*
6. *¿Hay otro tipo de datos con los que consideras necesario que se haga un trabajo similar al realizado?, ¿qué otros datos sobre nuestros estudiantes o sobre nuestras prácticas docentes necesitamos?*

Propuesta 2: “Había una vez un grado”

Destinatarios: Grupos de 3er y 4to grado.

Como segunda estrategia, y con una intencionalidad más asistencial que preventiva, propongo acompañar una instancia de trabajo grupal con los grados de 3ero y 4to, identificados como puntos álgidos de dificultad.

En primer lugar, sugiero hacer un trabajo con el grupo entero buscando reconstruir “la historia del grado”, en post de favorecer una visibilización y alojamiento de los diversos recorridos que se hayan hecho hasta el momento dentro de este grupo. Si la escuela, por las cuestiones descriptas, no tiene una memoria construida sobre los recorridos escolares; la construyamos con los chicos mismos.

Para esto, una posibilidad es la inclusión de los dispositivos de registro que pueden tener los alumnos, tales como fotos y cuadernos. También, pueden servir las listas de los grados anteriores.

Algunas preguntas disparadoras pueden ser: ¿Quién empezó este año en el colegio?, ¿quiénes el año pasado o el anterior?, ¿quiénes en jardín?, ¿cuándo llegó cada uno a formar parte de este grado?, ¿quiénes han estado en otros colegios?, ¿cómo se llamaron las maestras y maestros que tuvimos?, ¿tuvimos compañeros que se fueron a otro colegio?, ¿qué historias nos acordamos de los años anteriores?, ¿qué historias pueden contar los que entraron a formar parte del grupo de una manera “no convencional”?

Esta reconstrucción a modo de “historia del grado” puede quedar plasmada de alguna manera gráfica que el grupo elija.

En segundo lugar, propongo imaginar con los alumnos un dispositivo de continuidad anual cuyo registro esté a cargo de ellos. A modo de ejemplo, la creación de un “diario de 3er grado”.

Esta propuesta, también, la he pensado inicialmente para los próximos 3er y 4to grado. Pero, posteriormente, podría realizarse con los demás grados.

Es una actividad que se podría realizar durante el período inicial del año, como parte del “diagnóstico inicial”, como se suele llamar dicha etapa.

Propuesta 3: Encuentros “A la par”

Destinatarios: Estudiantes.

Como tercera estrategia, propongo listar los alumnos de 3er y 4to grado que se perciben como “con dificultades”, aquellos a los que se va a “derivar” a la instancia de acompañamiento y refuerzo del par pedagógico; y programar con ellos una agenda de encuentros, destinada a conocer su historia con la escuela.

El conocimiento construido desde esta entrevista fortalecerá la pertinencia de las posteriores intervenciones pedagógicas del “docente par pedagógico”.

La entrevista sería desde un formato clínico, de escucha abierta, guiado por el propósito mencionado. En una primera ocasión, esta entrevista podría ser llevada adelante por la psicopedagoga escolar, pero en años subsiguientes, podría formar parte de las acciones iniciales del docente par pedagógico, tomando como subsidio el material que se comparte a continuación.

Sugerencias para planificar y realizar los “encuentros a la par”:

Los encuentros “a la par” son conversaciones en las que el adulto intentará escuchar, intentando comprender, la vivencia del niño en su recorrido como alumno.

Un alumno dijo en una ocasión “yo antes sabía leer”. Cuando se preguntó más, lo que había sucedido entre ese antes y ese ahora en el que ya no sabía leer, era una internación de su mamá.

“Con el ingreso a la categoría de alumno se inicia un recorrido incierto para el niño, cuyo grado de previsibilidad está ligado a la experiencia familiar y social; el niño debe conjugar su tiempo de infancia con el nuevo tiempo de alumno (Schlemenson, 1997), categorías entre las cuales pueden mediar pequeñas o grandes y sinuosas distancias (...) Las categorías producidas en las instituciones para

leer los procesos infantiles instituyen sentidos y construyen lugares simbólicos en los que los sujetos pueden o no alojarse.” (Ávila et. al, 2016, p. 18)

En las entrevistas con los estudiantes será importante poder ir recorriendo sus recuerdos con la escuela, aceptando la temporalidad que ellos propongan, y buscando conocer con qué vivencias y circunstancias personales las relacionan.

Algunos aspectos a intentar escuchar pueden ser: los inicios, las escuelas, los cambios, las vacaciones, los cuadernos, los docentes, pasar de grado, no pasar de grado, etc. Se pueden pensar previamente al encuentro algunas preguntas que abran el diálogo sobre estos aspectos.

Estas entrevistas podrían realizarse entre los meses abril y mayo, con posterioridad al tiempo diagnóstico, y previo al cierre del primer trimestre.

Propuesta 4: “Ceremonia de bienvenida”

Destinatario: directivos y docentes

Esta cuarta estrategia, está articulada a las anteriores, pero en algún punto se diferencia, ya que consistiría en un encuentro a realizar por única vez con el personal docente actual del colegio.

Propongo realizar un trabajo de reflexión sobre la realidad de las “entradas” y “salidas” del personal docente y hacer una producción conjunta de una “Ceremonia de bienvenida”.

Como disparador inicial, propongo la escucha del relato de Galeano “El alfarero”.

A partir de lo que el relato suscita como impresiones iniciales, se anudaría la “devolución” del conocimiento construido sobre la realidad de la escuela en torno a este aspecto, haciendo la salvedad de que hay una diferencia entre la “iniciación” primera al oficio, y las posteriores “iniciaciones” dadas en el ingreso a cada nueva escuela en la que se comienza a trabajar.

Para esto, se comenzaría con un momento de reflexión personal con las siguientes preguntas disparadoras: ¿Dónde trabaje?, ¿Cuándo llegué a la Escuela República de Italia?, ¿Qué me llamó primero la

atención?, De todos los inicios que tuve, ¿qué puedo recordar como huella positiva y qué como huella negativa?

La última pregunta sería el hilo conductor del diálogo posterior orientado a precisar un conjunto de acciones y signos que, a modo de la entrega y rotura de la vasija entre los alfareros, se pueda acordar como “ceremonia de bienvenida”.

Reflexiones finales: una psicopedagogía escolar

La posición asumida como sujeto de conocimiento en este trabajo ha sido, fundamentalmente, como constructor de un conocimiento para la intervención. Es decir, no se ha tratado aquí de una investigación académico-disciplinar en sentido estricto. El objetivo último es conocer para intervenir. Intervenir en una realidad que se presenta como susceptible de transformación, ya porque acarrea malestar y padecimientos, ya porque se presente la posibilidad de un mayor bienestar.

En este sentido, lo instrumentado es una metodología de la investigación, pero a la vez, una metodología de la intervención. Entendemos que la psicopedagogía escolar es particularmente una psicopedagogía de la intervención.

Pensamos que al adjetivar la psicopedagogía como escolar, los especialistas en esta materia somos constructores de un conocimiento que buscará percibir la singularidad del sujeto en su aprendizaje, inscrita en instituciones con formatos escolares y en contextos sociales particulares. Esta manera de entender la intervención profesional arraiga en una epistemología de la práctica atenta a la complejidad de los contextos en los que la intervención se desarrolla.

Las instituciones escolares presentan lógicas específicas que incluyen las relaciones pedagógicas y los vínculos intersubjetivos entre pares, y considero que el psicopedagogo escolar en su desempeño profesional debería contribuir a asegurar o resguardar los aspectos que subjetivan y humanizan a los individuos en situación de aprendizaje escolar (Moyetta y Valle, 2004).

Por último, querría puntualizar que el ejercicio realizado se orientó en la forma de investigación diagnóstica. Al utilizar esta expresión, enfatizamos el considerar al diagnóstico como una investi-

gación, en el sentido de ser una construcción de un conocimiento nuevo que; en cierta medida, no preexiste, sino que “emerge” a partir de la actividad intelectual del profesional. A veces, en el campo de prácticas profesionales, influenciados desde el ámbito médico, utilizamos la palabra diagnóstico como sinónimo de “descubrimiento” o “hallazgo” de algo que ya estaba allí, y que con el instrumento adecuado podemos ver. Al nombrar y pensar el diagnóstico como investigación queremos simplemente reforzar esa otra posición epistemológica que lo entiende y lo aborda como una construcción de conocimiento. Tal como conceptualiza Filidoro (2008), quien señala que “el diagnóstico psicopedagógico es un proceso de investigación clínica, esto es, que construye conocimientos novedosos acerca de lo singular” (p. 24)

Referencias bibliográficas

- Ávila, S. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Baquero, R. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Ávila, S. (2012). *Igualdad y Educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales*. En Cuadernos de Educación, X (10).
- Ávila, S., Castro, A., Martino, A. y Romera Largo, L. (2016). Mundos de niñez/adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia educativa. En Ávila, S. (comp.) 2016. *Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. Córdoba: Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC..
- Carli, S. (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Exposición Diplomatura superior en Gestión Educativa. FLACSO. En: El problema de la transmisión: (unlp.edu.ar). Consultado el 13 de marzo de 2023.

*Entre condiciones institucionales y subjetivas:
acoger a “los nuevos”*

Cornú, L. (2004). Una ética de la oportunidad. En Frigerio G. y Diker G. *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes*. La habilitación de la oportunidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Buenos Aires: Biblios.

Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Moyetta, L. y Valle, M. (2004). Los procesos de escolarización como objeto de reflexión psicopedagógica. En Vogliotti, A.; Cortese, M. y Jacob, I. (comps). *En tiempos de adversidad: educación pública*. Río Cuarto: Publicación de I Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. U.N.R.C.

Schlemenson, S. (1997). *Subjetividad y escuela. En Políticas, instituciones y actores en educación*. FLACSO. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas y Centro de Estudios Multidisciplinarios.

Zamprogno, G. (2006). *De niños, alumnos y escuela*. Material interno de la cátedra. Psicología Evolutiva de la Niñez. Facultad de Psicología. UNC.

ISBN 978-950-33-1745-7



9 789503 317457

