



PSICOANÁLISIS. CLÍNICA
SOCIOEDUCATIVA

INTER-VERSIONES

Prevención en clínica
socioeducativa

Alejandra Taborda, Gladys Leoz y
Belén Piola
Compiladoras

INTER-VERSIONES.
Prevención en clínica socioeducativa

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

COLECCIÓN PSICOANÁLISIS - CLÍNICA SOCIOEDUCATIVA

INTER-VERSIONES. Prevención en clínica socioeducativa

Diseño:

Belén Piola

Paula Velasco

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

UNIDAD DE ECOBIOETICA

incluida en la Red Iberoamericana de Ecobioética que pertenece
a la Red Internacional de Cátedras de la UNESCO en Bioética (Haifa)

COMPILADORAS

Alejandra Taborda - Gladys Leoz - Belén Piola

INTER-VERSIONES.

Prevención en clínica socioeducativa

AUTORAS

Gladys Leoz

Belén Piola

Horacio Luis Paulin

Carmen Clark,

Ricardo Hernández,

Carmen Stabile

Vanina Zurita

Elizabeth Ormart

Antonella Wagner

Cristian Valenzuela

Marcela Alicia Saber



Inter-versiones: prevención en clínica socioeducativa / Gladys Leoz... [et al.]; compilado por Alejandra Taborda; Gladys Leoz; Belén Piola - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020. Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-733-235-3

1. Psicoanálisis. I. Leoz, Gladys, comp. II. Taborda, Alejandra, comp. III. Piola, Belén, comp.
CDD 150.195

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra
Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

1^{ra} Edición: Mayo de 2020

ISBN 978-987-733-235-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Indice

Prólogo 7

Capítulo 1

Algunas puntuaciones sobre el quehacer
del psicólogo educacional

Gladys Leoz..... 11

Capítulo 2

El Taller: inter-versiones en la grupalidad

Belén Piola 21

Capítulo 3

Aportes para la promoción de la convivencia
en la escuela secundaria desde una perspectiva psicosocial

Horacio Luis Paulin 35

Capítulo 4

Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles.
“Dispositivos de apoyo a estudiantes de la UNC”

Carmen Clark, Ricardo Hernández, Carmen Stabile y Vanina Zurita..... 59

Capítulo 5

La construcción de subjetividades epocales
a través de medios audiovisuales

Elizabeth Ormart; Antonella Wagner y Cristian Valenzuela 85

Capítulo 6

Revisar para armar lo propio

Marcela Alicia Saber 109

Prólogo

La pertenencia de este libro a la Colección Psicoanálisis: Clínica socioeducativa, delinea las coordenadas teóricas desde donde se desarrolla su contenido, mientras que su ubicación en la serie Interversiones direcciona la atención a modos posibles en que el psicólogo despliega tanto las funciones proactivas como reactivas propias de la Psicología Educativa psicoanalítica.

En el primer capítulo, Leoz realiza algunas puntuaciones sobre el quehacer del psicólogo educacional, promoviendo un corrimiento del instituido concepto “intervención” que acentúa las relaciones asimétricas que otorgan mayor autoridad a la palabra explicativa del profesional sobre lo que le acontece al sujeto o institución, en desmedro del saber del propio sujeto que sufre. En su lugar incorpora la noción de “inter-versión”, propuesta por Fernández (2000) que da cuenta de la potencia que tiene el encuentro intersubjetivo para la co-construcción de una multiplicidad de versiones posibles, interrelacionadas, que admitiendo lo obturante que resulta la saturación de sentido, tolere siempre nuevas recreaciones posibles acerca del malestar emergente. Considera necesario entonces la creación de espacios donde esta co-construcción devenga. Espacios en los que conflictos, “malentendidos transferenciales y míticos” puedan conocerse, tornarse pensables, tramitables y transformables en tanto los sujetos-grupo-institución respondan a la convocatoria a reflexionar sobre su quehacer, a reconocerse como autores, a disfrutar lo que tienen para dar. Sin lugar

a dudas, implica un trabajo psíquico singular de cada uno de los participantes (psicólogos, estudiantes, docentes, directivos, entre otros) de retorno sobre sí mismo (Filloux, 1996) que habilita repensar los propios pensamientos, sentimientos, percepciones que sólo es posible con la mediación intersubjetiva.

En este marco, en el segundo capítulo Belén Piola presenta desde la mirada que nos proporciona el psicoanálisis, un dispositivo que pone en primer plano al grupo: el Taller. Destacando la potencia del mismo, en tanto permite resolver las dificultades presentes; delinear estrategias de prevención hacia el futuro; fomentar las potencialidades creativas e instituyentes de los seres humanos al ofrecer lugares donde es preciso subjetivarse; resignificar la función de la grupalidad en la construcción de conocimiento; abrir espacios para la elaboración colectiva del malestar; así como también objetivar las problemáticas, tomando una distancia necesaria para dar paso al pensamiento y el juicio crítico.

Horacio Luis Paulin en el tercer capítulo, ubica la convivencia en las coordenadas del reconocimiento intersubjetivo y puntúa aspectos importantes en su promoción en la escuela secundaria, orientada a acompañar las sociabilidades juveniles, sus intereses, protagonismos y su producción cultural; a colaborar en la deconstrucción e interpelación de los sistemas simbólicos e imaginarios que sustentan la acción violenta; a la articulación con equipos docentes en proyectos colaborativos para la gestión de climas escolares inclusivos y el compromiso profesional en la interpelación al Estado por políticas de protección de derechos de las infancias y juventudes. Acciones que buscan contribuir en el desarrollo de una institucionalidad escolar que alejándose de la indiferencia y la humillación, proteja el derecho a la educación pública en procesos de enseñanza y aprendizaje significativo con reconocimiento social de las generaciones jóvenes.

Carmen Clark, Ricardo Hernández, Carmen Stábile y Vanina Zurita destacan que el ingreso a la Universidad es la fase en la que se

manifiesta con mayor notoriedad, la fragmentación del sistema educativo, la escasa articulación entre los diferentes niveles y la desigualdad en las trayectorias escolares previas del estudiantado. Este periodo signado por cambios profundos desencadenados por el pasaje de “*ser estudiante secundario*” a ser “*estudiante universitario*”, visibiliza el modo en que las diferencias en las trayectorias, el factor socio económico y las barreras sociales e institucionales impactan en poblaciones prioritarias e interpelan a la Universidad a diseñar y sostener políticas institucionales que promuevan el mejoramiento de las condiciones de ingreso, permanencia y egreso a fin de acompañar el tránsito de los estudiantes para lograr la inclusión social y hacer frente a obstáculos invisibilizados. Las autoras presentan el programa de apoyo y fortalecimiento al ingreso y el programa de tutorías como un espacio institucional en el cual los y las estudiantes incorporan herramientas para afrontar la etapa de vida universitaria, en la que se anticipan aspectos relacionados al rol de estudiante universitario, se facilita el acercamiento al espacio institucional y se fortalecen vínculos (entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y docentes que acompañan el ingreso) que operan como sostén del vínculo educativo.

Elizabeth Ormart, Antonella Wagner y Cristian Valenzuela en el capítulo “La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales” centra el foco de su trabajo en la formación de los docentes de nivel inicial con el objeto de complejizar la mirada situacional permitiendo captar diferentes versiones o perspectivas de comprensión de la diversidad familiar y psicosexual de los niños y niñas, mediante materiales audiovisuales, en tanto la elaboración y lectura fílmica permite una cognición más rica de las temáticas, la inclusión de diversas perspectivas de los observadores, al tiempo que impacta fuertemente en la sensibilidad del espectador, propiciando de este modo el cambio actitudinal y transformador de la realidad del estudiante y su entorno.

Por último, Marcela Alicia Saber también centra su mirada en la formación de formadores, analiza la trayectoria de formación de los residentes y visibiliza cómo se reconfigura su identidad docente en estrecha vinculación con su historia escolar, sus representaciones y los docentes activos en el sistema educativo con quienes comparten la tarea. Tal como anticipa el título de su capítulo “Revisar para armar lo propio” da cuenta del modo en que la experiencia de escritura permite al estudiante encontrarse con sus estructuras acerca del saber, del hacer, del saber hacer, obteniendo en la recuperación de esas experiencias la resignificación de su quehacer docente.

Es decir que, a lo largo del libro, los distintos autores han puesto el foco en compartir sus experiencias profesionales como psicólogos abocados a trabajar en diferentes escenarios socioeducativos desplegando una función proactiva que opera como instancia de subjetivación en quienes habitan el vínculo educativo.

Gladys Leoz

Capítulo 1

Algunas puntuaciones sobre el quehacer del psicólogo educacional

Gladys Leoz

La compleja configuración de una clínica socioeducativa inmersa en un contexto dinámico donde las profundas transformaciones epocales demandan la revisión, deconstrucción y nuevas construcciones de los discursos que estructuran el tejido social, nos lleva a puntuar algunas consideraciones respecto al quehacer del psicólogo que opera desde las funciones proactivas o reactivas inherentes al campo disciplinar de la Psicología Educacional psicoanalítica. La función proactiva sostenida desde el paradigma del desarrollo integral propuesto por la Ley de Salud Mental (Ley N°26.657), tiene como objetivo la promoción de la salud mental a partir de la creación de espacios de encuentros intersubjetivos en los que

se trabajan problemáticas que resultan facilitadoras del desarrollo. En coexistencia con la promoción se configuran espacios de prevención que pueden desarrollarse en distintos niveles de acción que van desde lo macrosocial a lo subjetivo, en los que se trabajan temáticas que pueden ser potencialmente patógenas en momentos de mayor vulnerabilidad subjetiva. En contraposición, la función reactiva se despliega cuando el conflicto psíquico, grupal, institucional ya ha irrumpido en la vida del sujeto, del grupo, de la institución atentando contra el sostenimiento del vínculo educativo.

Sin embargo, en el cumplimiento de cualquiera de estas funciones será central operar desde la capacidad de escucha del malestar de quienes que habitan en el campo institucional. Malestar que es inherente a la inclusión del sujeto en la vida social, tal como planteó Freud en “Malestar en la cultura”, pero también es inherente al encuentro intersubjetivo porque el sujeto estructura las relaciones con distintos objetos direccionado por el afán del logro de la satisfacción total. Cada acto pone en evidencia la diferencia irreductible entre la satisfacción deseada y la satisfacción lograda, ubicando a la completud como punto de imposibilidad, frente a lo que emerge el malestar que -en tanto somos sujetos “parlante”- se revelará en el discurso. Discurso que el psicólogo educacional deberá escuchar, evitando quedar pegado a la letra: al contenido, para poder oír otro orden de sentido que se encuentra enmascarado en el lenguaje. Implica escuchar lo “que se dice sin querer” o sea escuchar las formaciones del inconsciente. Acceder al orden del inconsciente donde se enuncia aquello des-conocido, aquello de lo que no se quiere saber nada.

Entonces, haciéndonos eco de las palabras de Ageno (1993) nos preguntamos el malestar de quien es el que debe escuchar el psicólogo educacional en el escenario socioeducativo.

- ✚ El malestar de los estudiantes, en relación a lo que deben, desean y pueden aprender, sin advertir el entretejido social, institucional familiar que los atrapa y que sobredetermina su imposibilidad, sus limitaciones;
- ✚ El malestar de los padres, con relación a lo que creen que sus hijos deben saber, deben lograr y desear sin reparar hasta qué punto sus demandas están teñidas por un imaginario social e individual;
- ✚ El malestar de los docentes, en relación a lo que debe, desea y puede enseñar, sin tener en cuenta que su práctica está sobredeterminada por otros (sociedad, ministerio, directivos, padres, estudiantes...).

Lo enumerado son solo algunos emisores posibles, ya que estamos conminados a escuchar el malestar de todos los que conforman la comunidad educativa y son sólo algunas de las situaciones donde el malestar emerge, porque este surge de mantener ese lugar de imposibilidad en que ha sido ubicado cada uno de los protagonistas del escenario educativo. Imposibilidad desde muchas aristas, como por ejemplo cuando se revisa el acto de enseñar, se advierte que se enseña, siempre una parte, quedando un resto sin señalar, oculto, pérdida su significación. Aquello que se pierde son las significaciones que consciente o inconscientemente se niegan, aquellas que no se pueden aceptar. Esto enfrenta al sujeto a caer en cuenta de la imposibilidad de alcanzar la totalidad, vivencia angustiosa que remite a la castración. El intento de saturarlo de sentido, se inscribe como imposible, pero en el discurso esos sentidos reprimidos insisten “casi compulsivamente” desde “otra escena” mediante distintos mecanismos, emergiendo como formación del inconsciente. Nuestra sociedad occidental, responde a modelos educativos que encarnan discursos totalizantes, en consecuencia, se demanda al docente (también al estudiante, al

supervisor, al director, etc.) el saber absoluto, sin dudas ni contradicciones, y cada uno de los estatutos de la institución reproduce esta demanda. Por ello, el psicólogo educacional debe ocuparse de la angustia emergente, señalando la imposibilidad de responder a esta demanda. Se necesita de un encuentro intersubjetivo singular para que lo negado por el yo pueda ser resignificado y re-conocido. Por ello es necesario que se configuren las condiciones para que este discurso circule y pueda ser trabajado.

Pero, por supuesto no hay una sola modalidad de operar en el escenario socioeducativo ya que estas dependerán del marco teórico de referencia, el que definirá coherentemente determinadas prácticas en el intento de promover cambios que disipen el malestar que obtura el sostenimiento del vínculo educativo. López, M. (2011) rescata la evaluación situacional que hizo Butelman quien destacaba que en las últimas décadas comenzó a perder potencia posicionamientos positivistas, fenoménicos y descriptivos y ha comenzado a prevalecer posicionamientos analíticos y críticos principalmente en el funcionamiento de los gabinetes escolares.

Es decir que han comenzado a debilitarse posicionamientos que enmarcaban el quehacer del psicólogo educacional desde posiciones positivistas, fenoménicas y descriptivas que buscaban describir los modos de las relaciones de comunicación y de producción según roles, lugares de poder, vínculos afectivos, asumiendo como natural y lógico que la organización funcionara con un poder centralizado y aceptando el sistema normativo en tanto era lo instituido. Se tendía así a configurar entre el profesional y la institución alianzas conscientes o inconscientes que delineaban los objetivos mismos de la intervención tendiendo a buscar la resolución de los conflictos para que siguiera funcionando tal cual lo pensó y deseo la

cúpula de poder asegurando la perpetuación de estos últimos. Cuando se operaba en función de esta alianza el mantenimiento del poder instituido –demanda manifiesta de la institución– coincidía con el objetivo de su práctica, entonces toda negociación que se proponía entre las partes en conflicto estaba viciada, porque el conflicto institucional como tal era negado y era sustituido por un conflicto personal: un conflicto entre personas, a nivel afectivo, del que la institución se sentía absolutamente ajeno.

Por el contrario, progresivamente se han ido potenciando posicionamientos analíticos y críticos desde los que es posible identificar algunas coordenadas que operan como marco de contención del trabajo del psicólogo educacional:

- ✚ una mirada crítica del sistema normativo instituido, del objeto “institución” y de las relaciones formales que se dan en los roles de tarea;
- ✚ la ubicación del conflicto en la institución para trabajarlo en un espacio de elaboración, desplazando el énfasis puesto en el enfrentamiento de relaciones personales hacia las relaciones formales ya que estas son el espacio en que las personas desarrollan roles en iguales y en distintos niveles de organización;
- ✚ una lectura analítica del escenario social, cultural que permita develar los resortes inconscientes que habitan en aquellas manifestaciones disruptivas, discordantes con que los malestares se expresan y del modo en que cada individuo, grupo, institución se organiza-desorganiza para transitar por él. Implica leer los sentidos ocultos en el discurso en el que el sinsentido es lo aparente y lo permanente. Para el cumplimiento de esta función esencial, cuenta con un amplio abanico de dispositivos

individuales, grupales, institucionales que será necesario recrear, rediseñar, reconfigurar en función del diagnóstico situacional que permita esbozar la singularidad del sujeto, grupo, institución con que trabaje;

- ✚ un corrimiento del lugar en que lo pretende ubicar la demanda del docente, del directivo, de los padres para no quedar entrampado en la escena aparente, sino centrar su análisis en ese “algo más” que se disimula y enmascara en los dichos sobre lo que se hace en la escuela, para así poder acceder a una “otra escena” en donde se instituyen las instituciones.

Este devenir hacia un posicionamiento analítico y crítico ha llevado también a deconstruir el tradicional concepto de intervención, que acentúa las relaciones asimétricas en las que se le adjudica al profesional un saber privilegiado acerca del origen y tratamiento del sufrimiento del sujeto, grupo, institución en detrimento del saber del sujeto que sufre.

En su lugar se propone trabajar desde el concepto de “interversión” -postulado por Fernández (2000)- que da cuenta de un corrimiento hacia una posición epistemológica en que habiendo un reconocimiento del saber del sujeto acerca de su propio sufrimiento y del saber disciplinar del psicólogo son posibles co-construcciones inéditas de una pluralidad de versiones posibles, interrelacionadas que los liberan de someterse a una única verdad acerca de su acontecer.

Esta co-construcción implica un trabajo psíquico singular que realizan cada uno de los participantes (psicólogos, estudiantes, docentes, directivos, entre otros) es definido como *el retorno sobre sí mismo* por Filloux (1996). Retorno que conlleva la posibilidad de repensar los propios pensamientos,

sentimientos, percepciones que sólo es posible en el encuentro con otro que promueve una co-construcción caracterizada por el trabajo conjunto en el que sujetos -grupo-institución son convocados a operar desde su posición subjetiva de enseñantes, a reflexionar sobre su quehacer, a autorizarse a mostrar lo que saben, a reconocerse como autores de sus propios pensamientos, a descubrir el sujeto que piensa y habita en cada estudiante, cada docente, esencialmente a sentir alegría por aprender y pensarse como integrante de un grupo-institución, con la potencia que otorga estar, convivir, influir en otros y reconocer los influjos de la intersubjetividad. Es decir, implica contactarse no sólo con aquello que no funciona, con aquello que genera malestar y sufrimiento a fin de que estos puedan conocerse, tornarse pensables, tramitables y transformables, sino que también implica reconocer lo que funciona y contribuye al sostenimiento del vínculo educativo y el cumplimiento del contrato narcisista que garantiza al sujeto la disponibilidad de un lugar a ser ocupado por él en el entramado social.

Taborda (2020) afirma que en tanto las fantasías inconscientes se traducen y comunican en forma verbal y preverbal en el encuentro intersubjetivo, convocar a cada uno a historizarse posibilita que las emociones conecten al sujeto con su cuerpo y su mente como con las mentes y los cuerpos de los sujetos entre sí. Por ello, el retorno sobre si mismo opera positivamente tanto en el fortalecimiento del vínculo con el conocimiento y con sus propios proyectos educativos y profesionales, como en el fortalecimiento de los vínculos intersubjetivos con los pares, con quienes ocupan lugares de autoridad, con la institución, entre otros.

Proceso que abre vías para que se habiliten y configuren experiencias en las que lo diverso y complejo de las

dimensiones relacionales tenga lugar y sobre todo, para que en ese encuentro sea posible crear nuevas versiones superadoras de la versión oficial sostenida desde quienes ocupan lugares de autoridad (ministerio, directivos, docentes, padres, pares, psicólogos, etc.). Versiones que aun en su multiplicidad no supongan que toda la verdad esta dicha, sino que quede abierto siempre el desafío de encontrar nuevos sentidos al malestar emergente.

Sin embargo, aunque se constituye como un espacio de creación, de autoría de pensamiento, en tanto espacio humano se debatirá entre el deseo de cambio, de instituir nuevas formas de pensar/hacer y la tendencia a sostener los instituidos individuales, grupales e institucionales.

Sin embargo es necesario tener presente que es innegable que al habilitar espacios que promuevan cuestionar la distribución de poder, favoreciendo que los distintos estamentos conozcan sus derechos, el poder que conlleva su rol y lo defiende -es decir que devenga un cambio en las practicas institucionales- el psicólogo educacional corre el riesgo implícito de que se produzca una respuesta inmediata que asegure el mantenimiento de la estructura instituida o su exclusión de la institución.

Es necesario ser conscientes de la temporalidad que implica su lugar porque posibilita tomar una distancia óptima que permitirá trabajar con mayor autonomía, transitando por todos los estamentos de la institución sin asentarse en ninguno, evitando la contaminación del rol así como también conseguir una percepción objetiva indispensable.

En este sentido cuando un psicólogo educacional forma parte de ella, en tanto que es miembro, está atravesado por estas vicisitudes. Uno de los elementos que pueden incidir en el

desempeño de su rol, será su dificultad para tomar distancia de la fantasmática institucional, que lo atraviesa -como a todo miembro de ella. En tanto se configure un vínculo especular, disminuirá las posibilidades de cuestionar algo de la institución. Por ello algunos autores se preguntan si es pertinente que el psicólogo educacional pertenezca a la misma y que si forma parte de ella, este preparado para ser excluido en cualquier momento, porque su función esencial es “hacer hablar a la institución” para que los distintos estamentos puedan revisar sus vínculos y el ejercicio del poder que le corresponde a cada uno... en definitiva cuestionar lo instituido para producir cambios que promuevan la salud institucional de la misma.

Bibliografía

Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión

Agno, R. (1993) El psicólogo en el campo de la educación. Serie: Cuadernos de psicología y psicoanálisis 8. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Rosario.

Taborda, A. y Leoz, G. (2020). El devenir de la clínica socioeducativa psicoanalítica. En A. Taborda y G. Leoz (Comps.) Diálogos epocales en Psicología Educacional. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/dialogos-epocales.pdf>

Taborda, A. (2020) MADRE GRUPO. Pasajes conceptuales de intervención al de co-construcciones grupales en los espacios de inter-versiones. En A. Taborda (Comps.) Madre Grupo.

Constituciones psíquicas en jardines maternos. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

Butelman, Ida, comp. (1996) Pensando en las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires: Paidós.

López, Marcelo Luis (2011). La demanda en extensión universitaria como problema metodológico. *Investigación y Ciencia*, 19 (52), 63-69. [Fecha de consulta 9 de abril de 2020]. ISSN: 1665-4412. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=674/67419879008>

González, Paola (2008). Una mirada de la Tutoría y el Asesoramiento en el marco del Proyecto Montegrande. *Revista de Psicología*, XVII (1), 39-64. [Fecha de consulta 9 de abril de 2020]. ISSN: 0716-8039. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=264/26412982002>

Filloux (1996) Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Freud, S. (1920). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Tomo XVIII, (1979). México: Amorrortu

Capítulo 2

El Taller: inter-versiones en la grupalidad

Belén Piola

Introducción

Podríamos decir que la grupalidad forma parte de nuestras vidas desde antes de nacer, dado que hay otros que nos pensaron inmersos y sujetados en redes vinculares hilvanadas de otras alteridades, eslabones de cadenas transgeneracionales unidas por reverberaciones de sentidos, pero también por la construcción de nuevas versiones.

Hoy, inmersos en un contexto que ve movilizar sus cimientos y en el que debemos convivir en forma cotidiana con la incertidumbre a raíz de una pandemia inédita en nuestros

registros mnémicos, la grupalidad sale a la luz con fuerza, materializándose en nuestros discursos y en las pantallas que proyectan en simultáneo múltiples rostros en lugares diversos, unidos por lazos intangibles. La persistencia de lo grupal, que asume ropajes distintos en nuestros días, nos muestra su importancia en la vida psíquica de hombres y mujeres.

El cotidiano vivir en un mundo globalizado nos enfrenta a transformaciones constantes, las cuales suelen adoptar un carácter sorpresivo que complejiza su procesamiento. Situación que se acrecienta cuando no contamos con marcos referenciales previos que nos permitan su decodificación, poniendo en cuestión creencias, valores, ideales y certezas con los que orientamos nuestro estar en el mundo. En virtud de ello, el grupo puede operar como sostén frente a la necesidad de elaborar las pérdidas y la angustia que se originan como consecuencia de ello, posibilitando a su vez la construcción de nuevos posicionamientos.

Las herramientas gestadas en el campo de lo grupal han demostrado su operatividad en el ámbito de la psicología educacional, ya que ofrecen la oportunidad de co-construir nuevos sentidos y delinear formas creativas de responder ante las dificultades, centrando el protagonismo en los sujetos directamente involucrados. La grupalidad en sus diferentes formas posibles permite la construcción colectiva, posibilita la reflexión y la producción de un conocimiento que contempla las particularidades institucionales, así como los intereses, preocupaciones y concepciones de quienes integran cada organización

En este capítulo, nos adentraremos en la consideración de un dispositivo que pone en primer plano al grupo: el TALLER. Se trata de una herramienta que ha sido utilizada desde diferentes marcos disciplinares con dispares significados. Esta falta de univocidad nos invita a hacer con ustedes un recorrido que nos permita pensarlo desde la mirada que nos proporciona el psicoanálisis.

Grupalidades desde los inicios de la vida psíquica

Desde los comienzos de nuestra vida, estamos inmersos en situaciones que involucran al otro, un otro que abre las vías a las primeras identificaciones, permitiendo la subjetivación. Cada nuevo vínculo que establecemos brinda nuevas oportunidades para la identificación, el grupo es un lugar privilegiado para ello, ya que en él “cada sujeto se identifica, desidentifica y reidentifica” (Bernard, 1995), siendo de esta manera posibilitador de cambio y enriquecimiento.

La promesa de asignación de un lugar en la sociedad, lleva implícita la necesidad de renunciaciones e incorporaciones que nos ubican dentro de los márgenes establecidos para lo posible y lo prohibido. En el proceso de constituirnos como sujetos nos vamos apropiando de los enunciados que instituyen al medio social en el que estamos insertos para así poder configurarnos como sujetos de grupo. Al comienzo de la vida, son los adultos significativos quienes se constituirán en portavoces del discurso del medio cultural y el infante hará suyos esos enunciados de fundamento, los cuales funcionarán como soporte identificatorio desde el cual el sujeto realizará sus enlaces con el mundo extrafamiliar. Conformamos nuestra subjetividad en este

marco, sobre la cual Kaës, citado por Bernard (1997), nos dirá que:

Está apuntalada sobre la experiencia corporal, sobre el deseo del otro, sobre el tejido de los vínculos de las emociones y de las representaciones compartidas a partir de las cuales se forma la singularidad del sujeto. Es decir que la subjetividad del sujeto singular se forma en la relación (rapport) con la subjetividad de los otros. (p.127)

Aunque los primeros años son fundantes de un modo de ser y estar en el mundo, esto no significa que la construcción subjetiva se haga de una vez y para siempre, ya que a lo largo de nuestra vida se generan múltiples reformulaciones a partir del encuentro con otros grupos e instituciones. Otros que imprimen nuevas marcas y posibilitan re-significar algunas de las ya existentes, dando lugar a nuevas construcciones de sentido. Algunas de ellas representan experiencias emocionales tan intensas para los sujetos que dan lugar a cambios profundos y estructurales en su posicionamiento subjetivo.

Desde hace ya algunos años, el concepto de “función materna ampliada o madre-grupo”, perspectiva propuesta por Taborda (2009) y profundizada en numerosos escritos, el último de ellos publicado en el corriente año, redefine el termino ambiente para incluir en él a la madre, el grupo encargado de sostenerla y duplicar los cuidados que el bebé recibe y el particular entorno que los enmarca. De este modo, la red vincular en la que el bebé participa activamente con su propia modalidad constituye un pilar en la constitución del psiquismo, en el que subyace la reciprocidad, los encuentros/desencuentros que habitan la vida íntima de las relaciones tempranas. Desde

este marco, los procesos de identificación proyectiva, la capacidad de querer, vivacidad, disponibilidad, permanencia, capacidad negociadora de los adultos que circulan en la red vincular y las características e imaginarios institucionales que envuelven el entramado que estos conforman, constituirán un elemento fundamental en el proceso de humanización. Si bien este aporte surge en el marco de investigaciones que toman como eje los primeros vínculos puede hacerse extensivo para pensar los procesos de subjetivación en el marco de configuraciones grupales que tienen lugar en distintos momentos de la vida. El mismo nos permite dar cuenta del lugar y significado de los otros desde los inicios de la vida psíquica. (Taborda, 2020)

Teniendo en cuenta lo hasta aquí señalado, vemos la importancia de implementar dispositivos que trasciendan la mirada centrada en el individuo- problema, incluyendo la dimensión institucional, el contexto y a los distintos actores implicados. La consideración de estos aspectos nos permitirá desarrollar no sólo una función reactiva, sino apuntar básicamente a la prevención.

En este punto, es necesario referirnos al modo en que ubicamos al taller desde nuestra visión del quehacer del psicólogo educacional, dado que esta remite a nuestro posicionamiento ético, ideológico y epistemológico. El taller como herramienta implica desde nuestra mirada la posibilidad de generar un espacio que nos permita generar, co-construir y diseñar con otros nuevas versiones, modos que no ahogan la generación de otras versiones posibles, aspecto que nos remite a los aportes de Fernández (2000) en relación a las inter-versiones. La propuesta de la autora, trabajada recientemente

por Taborda (2020, pp 179-183.), nos permite acompañar el dinamismo propio de los procesos en los cuales estamos inmersos los seres humanos que siempre están situados en un contexto geográfico, histórico y social determinado. En función de ello, la respuesta construida hoy no necesariamente será válida al cambiar las condiciones en las que se construyó .

En este marco, la práctica del psicólogo educacional radicaría en generar las condiciones para que cada individuo pueda realizar un retorno sobre sí mismo en el marco de la intersubjetividad, impulsada por el encuentro con otros. Es a partir de pensar en lo realizado, de reflexionar acerca de las experiencias, sentimientos y deseos que nos constituyen y emergen en el espacio *entre* delineado por la intersubjetividad en el marco de la experiencia educativa, que puede darse cabida a cambios que conmuevan al sujeto posibilitando nuevas asunciones y posicionamientos. En este sentido, la experiencia de encuentro con el otro que genera la grupalidad, en la medida que devuelve una mirada en la que se conjugan la diferencia y la semejanza en la condición humana, impulsa e invita al retorno sobre sí mismo del que nos hablaba Filloux (1996).

Por otro lado, pensar el taller desde este lugar implica el respeto de cada sujeto, desde sus posibilidades y limitaciones. Es reconocerle al otro su lugar como semejante en un profundo respeto de las diferencias que caracterizan nuestra humanidad. Bleichmar (2005), citada por Blestcher (2011), refiere que “nuestra práctica deviene ética precisamente por la abstinencia de enjuiciamiento moral, por la acogida benevolente al decir y hacer del otro, por la puesta en suspenso de toda disputa respecto a las formas de resolución de vida práctica” (p.36).

La grupalidad, el espacio de taller y la perspectiva psicoanalítica

Nuestro quehacer está atravesado por diversos sentidos, esto es así debido a que las acciones humanas tienen como telón de fondo creencias, actitudes e intenciones que se construyen socialmente. En el campo educativo, nuestras decisiones, lo que hacemos o dejamos de hacer, se vincula a nuestras concepciones sobre que es enseñar, qué es aprender, que es un buen alumno, un buen educador, qué es una escuela, cuál es su misión... Es decir, nos movemos a partir de las significaciones que hemos ido construyendo e incorporando a lo largo de nuestra historia. En virtud de ello, es de suma relevancia la vigilancia de los abordajes que proponemos en tanto psicólogos educacionales, analizando las concepciones y fundamentos que los sostienen, en procura de evitar que los recorridos previos se erijan como puntos ciegos en nuestra práctica, produciendo deslizamientos e incoherencias epistemológicas.

En este apartado me propongo adentrarme en algunas consideraciones en torno a este dispositivo que ha sido empleado largamente y desde diferentes disciplinas en el ámbito de la educación, consolidándose de formas diversas, con objetivos y lecturas que abarcan un enorme abanico de posibilidades. En relación al taller, me interesa particularmente identificar las oportunidades que ofrece para una lectura dinámica en el espacio educativo.

Menin (1993) definía al taller como el lugar, el grupo y el sistema de trabajo que posibilitaba un aprendizaje, en el que se conjugaban aspectos teóricos y prácticos, pero también la

vinculación con el medio. Lo central en el taller para el autor se expresa en la articulación entre reflexión y un quehacer concreto, ya sea escribir, dramatizar, graficar u otras formas de registro. En él se aspira a poder construir conocimiento a partir del trabajo grupal, por lo que incluye espacios para la reflexión, el intercambio y la creación colectiva.

En el Taller se conjugan momentos que convocan a distintas dimensiones de nuestro psiquismo : el mundo íntimo y privado, presente en cada aporte de los sujetos y en los momentos de retorno sobre sí mismo; el mundo compartido con unos pocos presente en lo intersubjetivo-grupal y el mundo público compartido sin mayores restricciones. Estos se hacen presentes en los distintos momentos que incluye el desarrollo de un taller: en cada propuesta de trabajo individual, en pequeño grupo y en plenario.

Si bien constituye una herramienta muy versátil y que abre un gran abanico de posibilidades creativas en su ejecución, en tanto puede ajustarse a distintos objetivos, a diferentes participantes, temporalidades y espacios físicos, hay algunos aspectos que podemos precisar en relación a su implementación en el ámbito de la psicología educacional pensada desde la clínica socioeducativa extensa. En primer lugar, no debemos obviar la necesidad de una planificación previa de cada taller en la que se incluyan los objetivos que este persigue, el encuadre de trabajo y la dimensión temporal de cada propuesta. En relación a esto último, si bien las decisiones que tomamos en relación a la duración y cantidad de encuentros que implicará cada taller variará en consonancia con las posibilidades de los involucrados, es conveniente considerar la necesidad de generar espacios que le permitan a cada sujeto experimentar la

propuesta, otorgarle sentido e instaurar un espacio *entre* que le permita separarse de ella, desarmarla, volver a armarla, apropiándose o desprendiéndose de ella.

En el taller aspiramos a que pueda producirse un aprendizaje, pero aquí es preciso que delimitemos brevemente que entendemos por aprender. En este sentido, podríamos decir que presequimos un aprender en la que pueda involucrarse la experiencia emocional del sujeto y en tanto esto se produzca implicará la posibilidad de su enriquecimiento subjetivo, de cambios en la visión de sí mismo y el mundo. No obstante, no desconocemos que existen distintas modalidades de aprendizaje vinculadas a los recorridos previos de cada persona y en función de ello cada quien tomará lo ofrecido desde lugares diversos que incluyen procesos psíquicos que van desde la identificación adhesiva, posibilitadora de un aprendizaje mecánico, hasta la maravillosa posibilidad de tolerar la frustración y dolor inherentes al acto de conocer expresados en la necesidad de despedir estructuras fuertemente consolidadas para dar paso a nuevas configuraciones. La ductilidad y plasticidad del pensamiento va a estar ligada a como hemos ido configurando desde pequeños el proceso de aprender y sus significados, a los posicionamientos frente a lo nuevo y lo desconocido y las significaciones y expectativas frente a la propuesta formativa ofrecida; en virtud de ello, el impacto que la propuesta de taller tiene sobre cada persona va a variar de un sujeto a otro.

En el taller se pone en juego una dimensión profundamente dialógica, en donde el *entre* que constituye el intercambio producido por dos o más subjetividades adquiere un carácter central. En estos encuentros/desencuentros intersubjetivos

puede tener lugar la internalización, identificación, reconocimiento y adquisición de estructuras mentales que abren lugar a nuevas formas de enunciarse como sujeto, posibilitando a su vez la complejización de los procesos mentales.

Volviendo a los aspectos formales de la estructura del taller, proponemos que los participantes conozcan desde el inicio el encuadre y objetivos de trabajo, así como es preciso que tengan la oportunidad de presentarse. La dinámica empleada para esto último puede ser diversa, dependiendo de las elecciones, posibilidades y gustos de los coordinadores y el equipo que lo respalda; sólo debería cumplir el requisito de impulsar a cada participante a posicionarse subjetivamente, invitándolo desde el principio a que pueda conectarse con su autoría, reconociéndose como alguien que puede crear, mostrar y guardar. A su vez, al posicionarse subjetivamente también se pone en juego el íntimo deseo de reconocimiento por parte de los otros, así como el dinamismo que otorga el vínculo de reciprocidad en tanto el otro puede ser reconocido como igual a mí en tanto semejante, pero desde las diferencias que también lo hacen único.

Llegados aquí, podríamos aventurarnos a ubicar algunos de los elementos que caracterizarían al dispositivo de taller cuando es atravesado por la mirada que nos ofrece el cuerpo teórico del psicoanálisis. Esta herramienta, en la medida que reconoce las diferentes dimensiones del psiquismo y los distintos niveles de la experiencia humana, ofrece interpretaciones y lecturas que van más allá de la experiencia concreta. Ello implica también la consideración de cómo la producción del grupo, sus intervenciones y el modo en que se haga presente en cada momento, estarán teñidas de significaciones que escapan al conocimiento consciente de los miembros.

Desde los aspectos metodológicos, nos invita a considerar los movimientos que forman parte de cualquier dinámica grupal. De este modo, veremos cómo en el espacio que abre se conjugan momentos ilusorios en que todo es posible, aquellos en los que sobrevuela la amenaza de desintegración, algunos en donde sólo se vislumbra la sobrevivencia del grupo en tanto se identifica un agente externo como causante de lo que no marcha y otros en donde es posible posicionarse como grupo de trabajo, sin que con ello agotemos las escenificaciones posibles del acontecer grupal. Elementos y procesos psíquicos que intervienen en la experiencia grupal como la angustia de no asignación, el apuntalamiento psíquico, la identificación, el sentimiento de pertenencia, por solo mencionar algunos, resultan ineludibles a la hora de pensar en esta herramienta. Por otro lado, no es desdeñable el lugar que ocupa el grupo en distintos momentos de nuestra vida como espacio posibilitador de nuevas identificaciones que enriquecen y desarrollan nuestra identidad.

En el Taller, también brotan intensas ansiedades, se asignan y distribuyen roles, se arman complejas redes de identificación y proyección, razón por la cual precisa cierta preparación en torno a los fenómenos grupales, aspecto hartamente reconocido y difundido en lo que respecta a la coordinación de grupos psicoterapéuticos, pero no lo suficiente validado en relación a este dispositivo. Por lo que, vale la pena insistir en ello, quien sostenga estos abordajes requiere no sólo de formación teórica sino también del análisis de sus propias experiencias en relación a lo grupal.

A modo de cierre

¿Qué ventajas nos ofrece este abordaje para la Psicología Educacional? Posibilita un reposicionamiento de los participantes, ya se trate de padres, estudiantes o docentes, permitiéndoles transitar desde un lugar de meros receptores al de sujetos activos. Habilita así a un corrimiento desde el congelamiento producido por la queja a la posibilidad de reflexión, en la medida que no es un “otro” quien tiene que resolver, calmar la demanda, sino que los propios protagonistas pueden generar, a través del trabajo del pensamiento, las condiciones para mejorar y transformar su estar institucional. Como ventaja adicional, se agrega el hecho de que las respuestas que se vayan construyendo reflejarán las singularidades del colectivo que le dio origen. A su vez, al posibilitar la confrontación de distintos puntos de vista, amplificando el espacio para la intersubjetividad, se constituye en una instancia propicia para incluir aquellos aspectos que pudieran estar excluidos del campo de lo pensable.

En síntesis, en el marco de los que venimos señalando, podemos decir que el taller posibilita:

- Abordar las problemáticas que se presentan en lo coyuntural, pero también aquellas que necesitan ser pensadas de modo prospectivo. Es decir, nos permite resolver las dificultades presentes tanto como delinear estrategias de prevención hacia el futuro.
- Fomentar las potencialidades creativas e instituyentes de los seres humanos, en la medida que ofrecen lugares donde es preciso subjetivarse.

- Resignificar la función de la grupalidad en la construcción de conocimiento.
- Abrir espacios para la elaboración colectiva del malestar, en virtud de que pueda construirse conocimiento sobre él.
- Objetivar las problemáticas, tomando una distancia necesaria para dar paso al pensamiento y el juicio crítico.

El taller nos remite al trabajo manual, a la intervención de las manos en la construcción de una obra entre varios. En este sentido, el tratamiento metafórico que las manos han tenido en la historia literaria de la humanidad nos refleja la importancia subjetiva que ellas tienen en la inscripción de la propia huella en los objetos construidos, en la posibilidad de acercar y alejar la alteridad, manos en las que se conjuga lo singular y lo colectivo, manos en donde engarzan también la posibilidad de diseñar otros mundos posibles.

Referencias Bibliográficas

Bernard, M.; Edelman, L. Kordon, D. ; L'hoste, M.; Segoviano, M. Y Cao, M. (1995). Desarrollos sobre grupalidad. Una perspectiva psicoanalítica. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Bernard, Marcos.

(1997). Introducción a la lectura de la obra de René Kaës. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.

Blestcher, F. (2011). Silvia Bleichmar. Constitución del sujeto psíquico y construcción de la ética: una comprensión metapsicológica. Recuperado de www.elpsicoanalítico.com.ar.

- Filloux, J. (1996). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Menin, O. (1993). "Psicología Educativa". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Taborda, A. (2009). La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la Educación Inicial. En Taborda, A y Leoz, G. (comp), Configuraciones actuales de la psicología educativa: desde la clínica individual hacia una clínica en extensión (97-128). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A. (2020). Madre-Grupo. Construcciones psíquicas en Jardines Maternales. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Capítulo 3

Aportes para la promoción de la convivencia en la escuela secundaria desde una perspectiva psicosocial

Horacio Luis Paulin¹

Introducción

En este capítulo presentamos una línea de investigación sobre conflictos en la convivencia en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina. Luego planteamos los principales aportes teóricos desde los cuales construimos una perspectiva psicosocial para indagar sobre las violencias en la escuela. Al finalizar, desarrollamos un conjunto de líneas de

¹ Doctor en Psicología. Profesor Titular de Psicología Social en Facultad de Ciencias Sociales y en Facultad de Psicología. Coordinador del Programa de Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en Escenarios Educativos y Comunitarios (PROCONVI) radicado en la Facultad de Psicología (UNC). Universidad Nacional de Córdoba. hlpaulin@gmail.com

acción para intervenir en la promoción de la convivencia. Esa propuesta, como veremos más adelante, se orienta a la promoción de intereses y protagonismo juvenil en la escuela, la deconstrucción de sentidos sociales que justifican la discriminación y la violencia y la articulación con el colectivo docente para la generación conjunta de las acciones de promoción de la convivencia.

Cabe hacer referencia a que estas producciones y propuestas son posibles por el trabajo en equipo que venimos realizando en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba con diversos colectivos de educadores y estudiantes de nivel secundario. Dicho equipo se compone de docentes investigadores, tesis de posgrado y de grado de Psicología con los que hemos desarrollado diferentes estudios de investigación y proyectos de extensión universitaria destinadas a colaborar con procesos de mejora y transformación de las prácticas educativas en las escuelas participantes.

Sociabilidades juveniles y conflictos en la convivencia

Entre 2012-2013 nos centramos en indagar las sociabilidades juveniles en la escuela concebidas como prácticas relacionales de amistad, amor y compañerismo entre estudiantes². Asumimos que la escuela se constituye en un espacio social de

² Proyecto de investigación 2012-2013. Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela, Codirigido por Marina Tomasini, Integrantes Paula Bertarelli, Ailin Vallejo, Florencia D´Aloisio, Guido García Bastán, Valentina Arce Castello, Guadalupe Torres, Soledad Martínez. SECyT, UNC. Tesis Doctoral Paulín, H. (2013). Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial de las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias. Facultad de Psicología, UNC.

relación inter e intra generacional. En su diario transcurrir se encuentran actores con diversas trayectorias sociales y adscripciones identitarias. Es así que las/os estudiantes están continuamente bajo las *miradas calificadoras de lo grupal y lo escolar* (que no se agota en las acreditaciones sino que los y las cualifica en tanto sujetos singulares y sociomorales). Ambas instancias quedan objetivadas en un sistema de tipificaciones y categorizaciones que conllevan valoraciones y establecen jerarquías académicas y sociales entre los individuos y grupos tales como “normales”, “repitentes”, “problemáticos”, “choros”, “brasas”, “villeros” y “chetos”. (Paulín y Tomasini, 2013).

Partimos de entender que la institución educativa es un complejo cultural atravesado no solo por expectativas escolares sino también por imperativos morales y posicionamientos sociales sobre las diferentes formas de vivir y relacionarse con otros en dicho espacio. La escuela se constituye en un espacio clave para el estudio de la conflictividad si consideramos que las prácticas educativas están atravesadas por imaginarios sociales e ideales pedagógicos de integración social a través de los cuales se normaliza la condición juvenil en determinada subjetividad escolar.

A su vez, los estudiantes en la búsqueda de distancia de los imperativos de la socialización escolar y familiar se subjetivan mientras se socializan entre sí (Dubet y Martuccelli, 1998) construyendo estilos (Cháves, 2010), definiendo intereses y conformando sus identidades (Hernández González, 2008), adhiriendo a posiciones éticas y estéticas y reflexionando sobre diferentes cuestiones sociales (Saucedo, 2006).

Desde una lectura relacional y dinámica de la experiencia escolar de los estudiantes entendemos que no hay una separación tajante entre los momentos de la sociabilidad amistosa donde prima la confianza y otras instancias en que al

surgir los celos, la infidencia y la deslealtad el otro puede ser construido como antagonista y merecedor de agresiones. En otros casos, cuando no hay vínculos previos de amistad y compañerismo pueden emerger disputas por haber sido objeto de juicios de menosprecio y discriminación. Por ello entendemos a la sociabilidad como esfera de relaciones que acompañan un crecimiento compartido y que incluye disputas y conflictos en la escuela.

A través de estudios de caso en diferentes escuelas de gestión estatal y privada con estudiantes de sectores populares y de clase media alta y alta, pudimos identificar en las esferas relacionales los principales incidentes críticos de la convivencia para los jóvenes.

Mediante entrevistas, observación participante y grupos de discusión identificamos algunos conflictos recurrentes en la sociabilidad juvenil tales como las infidencias, celos y rivalidades con otros construidos como semejantes al sí mismo-compañeros /as, amigos/as y parejas amorosas. Pero fue necesario distinguir estos incidentes cotidianos de los conflictos derivados principalmente de procesos discriminatorios y estigmatizaciones de la condición social de los estudiantes. Como así también de aquellos que emergen de la intolerancia y rechazo de las diversidades sexo genéricas en relación a otros construidos anormales y merecedores de las violencias.

Desde esta perspectiva entendemos que las relaciones de sociabilidad entre estudiantes se estructuran desde un polo en el que se logra confianza y se construye la alteridad como un “otro hermenéutico” (Weiss *et al* , 2009) donde prima el encuentro entre pares (en sus amistades, vínculos fraternos y relaciones amorosas) hacia otro polo en el que se sitúan las relaciones más antagonicas, en las que diversos prejuicios y estigmas sociales

hacen su parte y el otro es construido como una “alteridad radical” (Reguillo, 2012).

Entre los extremos de dicho abanico los estudiantes atraviesan por diferentes conflictos y ensayan diversas estrategias de resolución que no pasan necesariamente por las violencias. Un objetivo de la investigación emprendida en este período fue describir estos tipos de conflicto según la esfera relacional de pertenencia de los estudiantes para conocer a escala microsocial los devenires de los enfrentamientos y violencias pero también de los encuentros solidarios que son parte de las sociabilidades juveniles en la escuela secundaria.

También planteamos que los procesos de *lucha por el reconocimiento* (Honneth, 2010) se despliegan en las relaciones entre escolares. Relaciones atravesadas por la heterogeneidad propia de las condiciones juveniles -edad, género, posición social y etnia-, que se constituyen en desafíos y tensiones específicos para la convivencia en las escuelas y en el barrio. Un hallazgo importante de esta investigación ha sido poder identificar el papel de las construcciones de respeto personal y social como cuestión central en la sociabilidad juvenil. Para “hacerse respetar”, ciertas violencias situacionales responden a la necesidad de sentirse existente y válido frente a conflictos donde se juega el reconocimiento de sí mismo o del grupo de referencia (amigos, pareja, familia, barrio) por parte de otros contruidos como adversarios en los enfrentamientos cotidianos (Madriaza, 2006; Paulín, y 2015b y 2019).

Entendemos que las manifestaciones de ciertas acciones vividas como violentas para algunos responden a veces a violencias reactivas producto de sentirse heridos en su estima personal, familiar y/o barrial, son *violencias situacionales* (Duarte, 2005) para hacer frente a violencias previas. Es decir, que también postulamos la importancia de analizar cuando los

sentidos del respeto emergen como una construcción justificatoria del ejercicio de las violencias amparadas en una compleja combinación entre *haber sido objeto de* violencias previas (lo cual justifica la reacción defensiva) y *constituirse como sujeto* que no deja avasallarse a partir de cierto “imaginario de virilidad” (Carreteiro, 2003). “*Hay que hacerse respetar porque te quieren tener de perro o de siervo*” escuchamos decir a los estudiantes.

También identificamos que ciertas construcciones discursivas y acciones juveniles referidas a “hacerse el malo o la mala” y su variante “hacerse el chorro o la chorra” pueden constituirse en corporalidades listas para meter miedo e intimidar a un otro considerado como objeto de desprecio y merecedor de humillación pero, también, pueden ser *fachadas* y juegos de rostro (Goffman, 1970) desplegados sin que se ejerza violencia física ante la posible amenaza de un otro asumido como peligroso (Tomasini, 2013; Paulín, 2015 b).

El análisis de los *prejuicios racializados* (Mac Laren, 1984; Margulis y Urresti, 1999; Maldonado, 2000) nos permitió describir e interpretar el interjuego de un conjunto de prácticas discriminatorias dirigidas hacia los jóvenes de sectores populares de Córdoba por parte de otros jóvenes y educadores en las escuelas (Paulín, 2015b). También pudimos distinguir las de los prejuicios sexistas y las estigmatizaciones a las orientaciones sexuales no heteronormadas, de las cuales emergen sentidos justificatorios de la violencia y el aislamiento hacia aquellos estudiantes concebidos como un otro abyecto y anormal, sobre todos en el caso de las expresiones homofóbicas pero también muy presentes en las actitudes lesbofóbicas y transfóbicas.

Tanto en uno como en otro tipo de estigmatización nos preocupa y nos sentimos implicados en cómo se transmiten y

reproducen entre los jóvenes de distintos sectores sociales estos procesos de reificación que deshumanizan al otro. Por ello es clave complementar los estudios descriptivos cuantitativos sobre victimización y hostigamiento entre estudiantes y los estudios de clima escolar con estudios de caso, etnografías, dispositivos conversacionales e investigación acción participativa (Paulín, D'Aloisio y García Bastán, 2019) que nos permitan comprender las dinámicas interactivas de las violencias entre estudiantes y desmontar los aspectos simbólicos e imaginarios que las sustentan, a la vez que identificar y colaborar con la promoción de los vínculos que abordan estos conflictos sin recurrir a las violencias.

Referencias conceptuales para analizar la convivencia en las escuelas

Las sociabilidades

Un aporte clave para comprender la *convivencia* en la escuela es recuperar la mirada de Simmel (2002) a partir del análisis de la sociabilidad entendida como *socialización en proceso* a partir de los efectos de los intercambios cotidianos y en las formas sociales del dar y recibir donde el conflicto es componente constitutivo de estas relaciones. Con respecto a la socialización entre pares la psicología del desarrollo ha indagado sobre la amistad y compañerismo en tanto *recibir ayuda, compartir actividades, lealtad y vínculos de aceptación e intimidad* (Hartup, 1995:394). Desde la psicología histórico-cultural resignificamos estas dimensiones de la amistad en el conjunto de prácticas relacionales y sus conflictos. Más que ciertas rutinas de interacción, la *cultura de iguales (peer culture)* es un *complejo productivo - reproductivo*, en el cual están presentes tanto influencias del mundo adulto como

aportes específicos de los niños y adolescentes con *otros significativos* para crecer juntos y subjetivarse (Hernández González, 2008:54). Para Martuccelli (2007:203-204) el desafío de la sociabilidad actual pasa por comprender las formas del *respeto* que dan confirmación social a los sujetos y, como también entendemos, por el análisis de formas cotidianas de *hacerse respetar* que personas jóvenes, en nuestro caso, reproducen y construyen en distintos contextos de incertidumbre y confianza social.

El abordaje de la cotidianeidad escolar permite conocer a este espacio de socialización horizontal cuya relevancia es cada vez mayor para comprender las prácticas relacionales de compañerismo, amistad y amor entre los jóvenes en el marco de imperativos escolares y posiciones sociales diversas que los condicionan e interpelan. Marco psicosocial cada vez más complejo porque incluye un espacio vincular que trasciende los muros escolares, está atravesado por las dinámicas sociales barriales de los estudiantes y se amplifica en las relaciones sostenidas por las redes sociales y las nuevas tecnologías.

Entendida la convivencia como ese conjunto de prácticas relacionales se destaca desde nuestra línea de investigación la presencia de aquellas tareas y actividades que definen la amistad y el amor entre las y los adolescentes, como los consejos y juicios morales sobre los riesgos del consumo de drogas y el ejercicio de la sexualidad, las ayudas en situaciones de incertidumbre y peligro personal, las lealtades y la capacidad de confianza que permiten construir una zona común de intimidad y confianza. Entre los amigos y las parejas se comparten afinidades y se influyen mutuamente y, en algún momento, llegan a construirse ante otros como semejantes (Hernández, 2008: 56). En términos de su desarrollo psicosocial los adolescentes al participar en estas relaciones recrean sus

esquemas valorativos de clase, imperativos sexo genéricos y mandatos sociales y familiares a la vez que es la playa de maniobras para el ensayo de sus construcciones identitarias, la construcción de autoconfianza y autocuidado a partir de la apreciación del otro como semejante y digno de cuidado.

Este modo de mirar y comprender la convivencia entre “iguales” desde lo que produce como práctica cultural impacta y desafía, a su vez, a nuestros saberes adultos sobre las formas cotidianas del cuidado, el ejercicio de derechos, los saberes, dudas e incertidumbres morales que acompañan a adolescentes y jóvenes en el proceso de “crecer juntos” en la escuela. También, puede permitir el corrimiento de las posturas adultocéntricas hacia prácticas de participación y encuentro intergeneracional.

Las construcciones de otredad

En el contexto de los agrupamientos por afinidades, lazos de amistad y conflictos con fuertes rivalidades se construye y tramita en la escuela a escala microsocial un abanico de construcciones de alteridad. En ese sentido destacamos, otro aporte, **un eje analítico yo- otros** que hemos conceptualizado desde las construcciones de otredad que operan en simultáneo en la convivencia escolar.

Nos referimos por un lado a las construcciones de *otredad por la semejanza*, en tanto el otro es constituido como *alter ego* (otro como yo) y por otro lado, el *otro hermenéutico* en tanto ese otro se presenta dotado de atributos positivos y por ello interesa ser conocido e interpretado (Weiss, 2009). En estas construcciones de alteridad se despliega la sociabilidad sin que por ello se anule la diferencia. Por otra parte, las construcciones de *otredad por antagonismo*, donde las diferencias establecen un marco de conflicto y las construcciones de otredad por

disposición reificante, como “otros precarios” usando la expresión de Judith Butler, van marcando el pasaje a los vínculos y relaciones sociales en que se va despojando paulatinamente al otro de su dignidad y condición humana lo cual habilita al ejercicio de múltiples violencias.



En este abanico de otredades transita la convivencia escolar, atravesada por búsquedas y demandas de reconocimiento (Honneth, 2010) en las que se juegan la afirmación y construcción de las identidades o por el contrario, su cuestionamiento y anulación.

Las violencias

Con respecto de la *violencia* hemos recuperado aquellas perspectivas socioeducativas que han reconceptualizado a la violencia escolar como “violencias en las escuelas” (Kaplan, 2006; Míguez, 2008; Adasko y Kornblit, 2008; Di Leo, 2009) haciendo referencia a las múltiples dimensiones simbólicas e institucionales que entran en juego en el dispositivo escolar. Asimismo, tomamos en cuenta las tesis que sostienen que la violencia social puede deberse a la presencia de diferentes

“moralidades” construidas por los sujetos jóvenes en contextos de desigualdad y heterogeneidad social desde un *continuum* de violencias no solo físicas, sino también estructurales, simbólicas y normalizadas que padecen en sus recorridos vitales (Bourgois, 2009, 2010; Sandoval, 2006).

A su vez, desde nuestra propia referencia disciplinar, nos identificamos con los enfoques críticos e interaccionistas en Psicología Social (Domenech e Ibañez, 1998; Fernández Villanueva, 2007; Domenech i Argemí e Iñíguez Rueda, 2002) que asumen que en la visión clásica de las teorías psicosociales, la atención se centra en la *agresión como problema individual* “propio de una *personalidad agresiva*” o como *conducta socialmente desviada* atribuida a grupos sociales disfuncionales, sin plantear las acciones violentas del poder institucionalizado sobre dichos grupos y personas. Como corolario, la “despolitización” del fenómeno de la violencia, al sustraerlo de las relaciones de poder, es el punto ciego del enfoque de la Psicología Social hegemónica.

En cambio, entendemos por violencia “una *relación social* en que individuos, grupos o instituciones —por separado o simultáneamente— actúan contra seres humanos, otros seres vivos y/o contra la naturaleza impidiendo su despliegue en plenitud” (Duarte, 2005:5). Lo característico es la reducción del sujeto a objeto a modo de proceso reificador que niega su condición subjetiva, volviéndolo dependiente y privado de autonomía. A su vez, como concepto “evaluativo y socio moral”, la violencia alude a una definición diferente según quien la ejerza, sufra, o presencie desde sus referencias culturales.

La violencia es también, relación construida socialmente con efectos subjetivos en las personas que no podemos soslayar en el análisis teórico ni dejar de intervenir activamente en pro de

su disminución y denuncia (Fernández Villanueva, 2007; Paulín, 2019).

Como dijimos antes, a partir del análisis de la perspectiva de los jóvenes escolarizados avanzamos en la descripción y análisis de lo que denominamos *incidentes críticos de la sociabilidad* entre pares en la escuela. Nos referimos a los desafíos del ingreso y ejercicios de la sexualidad, los cuidados y riesgos con respecto al consumo de sustancias, la experiencia de la discriminación social entre pares a los cuales ellos mismos asocian a la exposición y ejercicio de violencias en sus comunidades y en la experiencia de habitar y transitar por el espacio público de la ciudad de Córdoba. Sin embargo, un hallazgo importante es que no necesariamente en estos incidentes críticos opera siempre la violencia como modo resolutivo central, sino que se dan en simultaneidad un conjunto de prácticas como la evitación de las peleas, la simulación de fuerzas y presentaciones de rostro (Goffman, 1970), apelaciones a alianzas, pedidos de ayuda a los adultos de la escuela que nos dan información sobre las dinámicas microsociales de la convivencia cotidiana (Paulin, 2015 a).

Las prácticas educativas

Al comprender, como dijimos antes, a la escuela como complejo cultural atravesado por ideales pedagógicos, imperativos morales y posicionamientos sociales sobre las diferentes formas de vivir y relacionarse en la sociedad se desprende que, en cada escenario educativo se pueden dar las coordenadas para que quede sancionado un orden simbólico ideológico que naturalice y justifique estas violencias o que las interpele. Ello nos interpela a investigar asumiendo un trabajo colaborativo con el profesorado y los estudiantes para

desmontar el orden de discurso que sostiene simbólicamente las prácticas de discriminación y violencias en las instituciones educativas y/o para favorecer las condiciones de una cultura institucional que las ponga en cuestión crítica y avance hacia orientaciones éticas que promuevan la aceptación de los otros sin minusvalorar las diferencias.

Por otra parte, de la lectura diagnóstica de la problemática de la convivencia en varias instituciones educativas con las que compartimos experiencias de colaboración y acción conjunta, se desprende que los educadores tienen dificultades sistémicas y organizativas para abordar la promoción de la convivencia escolar en un marco de la aceptación de la diversidad entre sus estudiantes. Esta cuestión la planteamos porque si bien las políticas educativas han incluido el tema de la convivencia desde hace ya bastantes años, y más recientemente, de la inclusión educativa, nos hemos topado con que, en general, son propuestas que no se sostienen en las condiciones de trabajo docente que siguen teniendo las características de balcanización y aislamiento señaladas por Hargreaves (1996). Además, los procesos de capacitación y formación continua sobre convivencia no tienen un acompañamiento en terreno que adapte los distintos dispositivos propuestos en las dinámicas institucionales específicas.

También hemos relevado en que muchas ocasiones se generan y amplian dinámicas conflictivas cuando los profesores, directivos y demás agentes educativos asumen posturas responsabilizantes, que si bien incorporan retóricamente el discurso del diálogo y la convivencia, se traducen en prácticas educativas que siguen una directriz disciplinaria adulto céntrica en la que no se asume a los estudiantes como sujetos de derecho provenientes de diferentes condiciones juveniles (Paulín, 2016).

Conclusiones

Para finalizar, nos hemos interrogado acerca cómo venimos colaborando desde la universidad pública con los colectivos de educadores y de estudiantes en las dinámicas institucionales en las que nos insertamos. Desde esas reflexiones asumimos una posición de investigación colaborativa que incluye en los diseños de investigación acciones de articulación con distintas instituciones educativas. En ese sentido, proponemos los siguientes ejes de inter-versión construidos desde un programa de extensión universitaria centrado en la promoción de la convivencia escolar³.

- a) *Visibilizar e identificar las violencias y la discriminación social, cultural y sexo género en la escuela y sensibilizar sobre sus efectos subjetivos.*

Entendemos que es una tarea educativa clave abordar y desnaturalizar las significaciones imaginarias que se despliegan en torno de las emocionalidades del miedo, el enojo, las vergüenzas y los sentimientos de humillación que se despliegan en los conflictos de la convivencia para intervenciones que encaucen y permitan elaborar las vivencias de sufrimiento psíquico y social. El abordaje singular, grupal e institucional de esta cuestión implica participar en actividades que permitan no sólo el despliegue de la dimensión cognitiva de los conflictos sino también de la expresión y coanálisis de las emociones en juego a través, por ejemplo, de actividades de representación dramático teatral y acciones de sensibilización sobre los

³ Programa de Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en Escenarios Educativos y Comunitarios PROCONVI radicado en la Facultad de Psicología (UNC).<https://juventudescordobesas.wordpress.com/extension-y-transferencia/>

diversos padecimientos. En ese sentido hemos propuesto en acciones de extensión el trabajo dramático con las emociones, el cuerpo y la producción cultural juvenil a través de relatos de vida y de producciones fotográficas y audiovisuales (Paulín, Tomasini, D'Aloisio, López, Rodigou Nocetti y García Bastán, 2011; Paulín, D'Aloisio, García Bastán, Arce Castello, Caparelli, Castro... y Zurbriggen, 2016).

b) Desplegar una contrapedagogía de la crueldad (Segato, 2018) para dar un paso más hacia la problematización de las justificaciones ideológicas presentes en la sociedad y en la escuela que normalizan y naturalizan los racismos, sexismos y etnocentrismos habilitando las violencias.

Cuando analizamos las prácticas discriminatorias socio racializadas y estigmatizantes de sexualidades no heteronormadas entre estudiantes entendemos que se articulan en lógicas culturales y escolares autoritarias que tienen una posición ambigua sobre la aceptación y el respeto porque se ubican desde un lugar de tolerancia donde la supremacía está siempre puesta del lado del que tolera e incluye a lo diferente/diverso. En ese sentido, coincidimos con Sinisi (2007) cuando dice que en la realidad escolar argentina (y podemos agregar en Latinoamérica), tanto las políticas culturales como educativas han naturalizado y ocultado las relaciones asimétricas que se establecen respecto de la diferencia/diversidad, bajo la ideología del respeto y la tolerancia. La escuela es concebida, desde la perspectiva humanista liberal, “como el lugar de ‘encuentro’ de la diversidad cultural, pero esta perspectiva silencia que, bajo el telón de fondo de una supuesta ‘igualdad y armonía’ ese ‘encuentro’ está signado por la supremacía de un nosotros,

blanco y occidental⁴ por sobre una alteridad históricamente negada” (Sinisi, 2007, 200).

Estamos convencidos que cuando en los escenarios de la institucionalidad escolar queda sancionado un lenguaje común de significaciones dicotómicas que inferioriza y subestima a algunos en virtud de jerarquizar a otros se establecen las condiciones simbólicas para habilitar sentidos justificadores de las violencias como modos de resolver los conflictos entre los jóvenes.

En ese sentido es necesario primero recrear dispositivos y prácticas institucionales para deconstruir de los argumentos de la violencia y la discriminación entre los adultos de la escuela que muchas veces naturalizan, reproducen y también padecen. En ese sentido, integramos en las acciones de extensión actividades de acompañamiento, asesoramiento y colaboración con profesores y equipos de gestión en el desarrollo de su plan institucional de convivencia y en talleres de análisis de incidentes críticos de la gestión de la convivencia. Una condición éticopolítica que planteamos es que dicha colaboración la acordamos desde un enfoque de protección de los derechos de infancia y adolescencia y desde la defensa y mejora de las condiciones de trabajo docente.

c) Identificar sociabilidades y vínculos entre estudiantes promoviendo experiencias de pasaje y encuentros entre diferentes formas de ser joven y asumir sus derechos como sujetos políticos y productores culturales.

Como dijimos antes, un eje clave de promoción de la convivencia en las escuelas se centra en las redes de sociabilidad escolar, distinguiendo conflictos derivados de relaciones amistosas y amorosas –como los celos y las

⁴ Y un nosotros masculino y heterosexual.

rivalidades - de aquellos que emergen entre compañeros considerados como una otredad “peligrosa” e inferiorizada. La comprensión de este conjunto de prácticas relacionales en torno de solidaridades, ayudas, consejos y lealtades- a modo de una plataforma de grupalidad que acompaña el proceso de crecimiento personal indica la importancia que adquiere la presencia de los pares como referentes significativos aún en los casos en que se desaten conflictos referidos, por ejemplo, al consumo de drogas, la violencia de género, las transgresiones a la confianza y los celos y rivalidades en torno de las relaciones de amor y amistad. Intervenir *escuchando y acompañando* a los estudiantes en aquellas zonas de incertidumbre moral que se desprenden de estos conflictos vitales implica asumir una posición pedagógica colectiva *corresponsable y subjetivante* (Paulín, 2016) que acompañe escuchando y oriente interpelando a los estudiantes y a nosotros mismos al diálogo y a las prácticas de cuidado de sí mismos y de otros.

Además, al considerar a los colectivos juveniles sujetos políticos y productores culturales con sus prácticas estéticas, morales e ideológico políticas lleva a generar espacios de alojamiento de sus intereses y opciones en un dialogo intergeneracional que nos permita pensarnos con ellos desde una posición que los reconozca en sus derechos y singularidades.

d) Promover la convivencia lleva implícita una opción por la formación ciudadana y democrática en la escuela.

La construcción de ciudadanía en la escuela no debe quedar reducida a una enseñanza disociada de los problemas de convivencia entre estudiantes y entre jóvenes y adultos en la escuela. Los problemas para construir una gestión colectiva de la autoridad y la disciplina, los adultocentrismos y los autoritarismos de los educadores y el malestar docente por las

violencias de las que también son objeto en la escuela son emergentes que dan cuenta de la democratización siempre inconclusa de nuestras instituciones educativas. Es clave el desarrollo de proyectos y acciones que contribuyan a articular el derecho a la participación de los estudiantes con la apropiación de sus derechos y la mejora de sus procesos educativos. Construir convivencia como reconocimiento de derechos es un acto político donde la capacidad de arribar a consensos deviene de la posibilidad de haber otorgado autonomía progresiva a las nuevas generaciones en el aprendizaje de la participación y el cogobierno. La participación conjunta de adultos y jóvenes en la construcción de los modos de convivir y las cualidades del respeto a procurar en la escuela es un aprendizaje de ciudadanía. En ese sentido, nos hemos propuesto en los últimos años acompañar la participación efectiva (no meramente consultiva ni formal) de estudiantes en propuestas oficiales muchas veces rutinizadas tales como los Acuerdos y Consejos de Convivencia, los proyectos de promoción de cuidado saludable y Educación Sexual Integral y agremiación juvenil en los centros de estudiantes, como espacios de construcción de convivencia ciudadana en la escuela.

e) Articularnos en la acción colectiva y política contra las violencias institucionales y sociales que no solo no contribuyen al reconocimiento igualitario del derecho a la educación para las diferentes juventudes sino que profundizan la precarización de la vida juvenil

Promover la convivencia en el cotidiano escolar es una dirección prometedora siempre que asumamos el atravesamiento en la escuela de las violencias institucionales y estructurales a que son sometidos en particular los jóvenes en situaciones de pobreza y / o de mayor vulneración de sus derechos. Interpelar al Estado y sus políticas públicas en tanto

se ausentan cada vez más de la protección de los derechos de niñas, niños, adolescentes y sus familias es parte de ese compromiso. Es más, no podemos hacer la vista a un lado a la criminalización creciente que trajo el siglo XXI de las juventudes como residuos de vida producto de las políticas punitivas de seguridad en Latinoamérica (Reguillo, 2012). No podemos ignorar que, así como los movimientos feministas han visibilizado a los femicidios como asesinatos misóginos a mujeres por parte de varones producto de la inequidad de género, la figura del juvenicidio emerge para dar cuenta del orden adultocéntrico que distribuye socialmente violencias seguidas de muerte a las juventudes residuales en Latinoamérica.

En síntesis, la convivencia es entendida como reconocimiento intersubjetivo, y nuestra práctica de intervención en lo posible se orienta a acompañar las sociabilidades juveniles, sus intereses, protagonismos y su producción cultural en la escuela. Como así también, a colaborar en la deconstrucción e interpelación de los sistemas simbólicos e imaginarios que sustentan la acción violenta; a la articulación con equipos docentes en proyectos colaborativos para la gestión de climas escolares inclusivos y el compromiso profesional en la interpelación al Estado por políticas de protección de derechos de las infancias y juventudes. Aspiramos a contribuir, junto con otros actores y otras disciplinas, al desarrollo de una institucionalidad escolar que no sólo no promueva la indiferencia y la humillación, sino que proteja el derecho a la educación pública en procesos de enseñanza y aprendizaje significativo con reconocimiento social de las generaciones jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Adaszko, A. & Kornblit, A. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En D. Míguez (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73-111). Buenos Aires: Paidós.
- Bourgois, P. (2009). Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas. En López García J., Bastos S. y Camus M. (eds.) *Guatemala: violencias desbordadas* (pp.29-62). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en el barrio*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Carreteiro, T. (2003). Sofrimentos Sociais em Debate, *Psicologia USP*, 2003, 14(3), 57-72.
- Cháves, M.; Fuentes, S. & Vecino, L. (2018). *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Di Leo, P. F. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 31, 67-100.
- Domenech I Argemí e iñíguez Rueda (2002). La construcción social de violencia, *Athenea*, 2, 1-10.
- Doménech, M. e Ibáñez, T. (1998). La psicología social como crítica. *Anthropos. Psicología Social. Una visión crítica e histórica*, 177, 12-21.
- Duarte, K. (2005). Violencias en jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. *Pasos*, N° 120.

- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández Villanueva, C. (2007). Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista. En Romay, J. (Coord.) *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (pp. 163-171). España: Biblioteca Nueva.
- Goffman, E. (1970). Sobre el trabajo de la cara, en *Ritual de la interacción* (pp. 11-25). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata
- Hartup, W. (1995). Las amistades infantiles. En J. Palacios (Comp.) *Psicología Evolutiva, Vol. II, Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Hernández González, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en los jóvenes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Madriaza, P. (2006). *Sentido social de la violencia escolar. Transformaciones culturales en el discurso marginal de los que están sujetos a la violencia*. Tesis de Magíster en Antropología y Desarrollo, Santiago: Universidad de Chile.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.

- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La segregación negada: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- Míguez, D. (2008). Violencias y conflictos en las escuelas. Aproximaciones a una problemática actual. Buenos Aires: Paidós.
- Paulín, H. (2015a). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14(5),1751-1762.
- Paulín H. (2015b) “Ganarse el respeto”. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 67, 1105-1130.
- Paulín, H. (2016). Posturas docentes en la promoción de la salud y la convivencia en la escuela. Aprendiendo de apuestas pedagógicas instituyentes en la ciudad de Córdoba. En Rovacio A., Galetto, S. Arias, L. y Pacheco, A. (Coord.) *Estudios sobre juventudes argentinas IV: Juventudes. Campo de saberes y campo de intervención, de los avances a la agenda aún pendiente* (pp.231-252). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Paulín, H. (2019). *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en la escuela*. Córdoba Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Paulín, H. y Tomasini, M. (2014) (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba, Editorial Brujas.
- Paulín, H.; Tomasini, M.; D'Aloisio, F.; López, C.; Rodigou, M. y García Bastán, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 134-155.
- Paulín, H.; D'Aloisio, F.; García Bastán, G.; Arce Castello, V.; Caparelli, Ma. F.; Castro, J; Sicot, S. y Zurbriggen, A. (Noviembre de 2016). Convivencia Escolar Inclusiva. Relato de tres experiencias de intervención en escuelas de sectores populares. En *V Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes Argentinas. ReIJA* - Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Paulín, H.; D'Aloisio, F. y García Bastán, G. (2019). Violencia en las escuelas secundarias. Hacia una cartografía contemporánea de las investigaciones en Argentina (en prensa).
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Saucedo Ramos, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (29) 403-429.
- Segato, R. (2018). *Contra- pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Simmel, G. (2002) *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Sinisi, L. (2007). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y Thisted J. A. (Comp.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.
- Tomasini, M. (2013). Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 15, 86-112.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y Bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32, 83-94.

Capítulo 4

Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles. “Dispositivos de apoyo a estudiantes de la UNC”

Carmen Clark, Ricardo Hernández,
Carmen Stabile y Zurita Vanina ¹

Introducción

El Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles tiene como objetivo fortalecer las trayectorias de estudiantes que por diversas circunstancias personales, sociales y contextuales se encuentran en mayor riesgo de abandonar los estudios universitarios.

¹ Institución: Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles (DATAE) - Dirección de Inclusión Social. (DIS). Secretaría de Asuntos Estudiantiles. (SAE). Universidad Nacional de Córdoba. (UNC)

En el año 2017 inician las acciones con un dispositivo de acompañamiento a estudiantes beneficiarios/as de becas. En 2018 se incorporan a estudiantes con discapacidad, en el ciclo lectivo 2019 estudiantes mayores de 25 años sin secundario completo y estudiantes padres/ madres beneficiarias/os del Jardín Deodoro, institución educativa de nivel inicial para hijos/as de estudiantes de la UNC.

En este artículo se socializa la experiencia del programa de apoyo y fortalecimiento a ingresantes, el cual consiste en un conjunto de acciones tendientes a acompañar los trayectos de los y las aspirantes a la UNC, con antelación a las preinscripciones a las carreras, durante el curso de nivelación y el cursado de primer año.

Asimismo, se recuperan algunos lineamientos del programa de tutorías, que de forma complementaria posibilita el acompañamiento a estudiantes desde un abordaje integral, con el seguimiento de un equipo interdisciplinario, en colaboración con las Unidades Académicas y tutorías docentes.

Contexto Institucional

Las acciones tendientes a fortalecer las trayectorias estudiantiles tienen anclaje institucional en el Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles (DATAE), Dirección de Inclusión Social (DIS) de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba (SAE), área central dependiente del rectorado.

Las funciones de la SAE se orientan a garantizar el reconocimiento y ejercicio de los derechos del estudiantado, a una educación integral de calidad, a desarrollar acciones de inter-versión en vinculación con la realidad de diferentes

sectores sociales y a una vida saludable. Entre sus objetivos se encuentran:

- Contener y acompañar al estudiantado en el desarrollo de la formación en una carrera universitaria.
- Reconocer las condiciones socioeconómicas y culturales de la población estudiantil para desarrollar acciones que tiendan a la inclusión y a garantizar la igualdad de oportunidades.
- Favorecer el ejercicio responsable de derechos y obligaciones propios de la condición de estudiante universitario a través de una amplia difusión de los mismos.
- Promover la participación activa en la vida académica e institucional de la Universidad y el desarrollo de actividades de formación extracurriculares.

Las acciones institucionales de la SAE se llevan a cabo a través de la Dirección de Salud, Dirección de Nutrición y Servicios Alimentarios, Dirección de Transporte y Turismo, Dirección de Deportes y la Dirección de Inclusión Social.

La Dirección de Inclusión Social desarrolla políticas de inclusión de los y las estudiantes en la vida académica e institucional, y se organiza en los Departamentos de Orientación Vocacional, Servicio Social, Área Jardín Maternal Deodoro y Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles.

Universidad Pública y poblaciones prioritarias

El acceso a la universidad en Argentina y países latinoamericanos se plantea como uno de los problemas que debe ser abordado con mayor urgencia, esto se refleja en los

aplazos masivos en el ingreso a las universidades públicas (Capelari, 2016)

Diversas investigaciones en las Universidades Públicas, dan cuenta que el desgranamiento y abandono de carreras, se produce principalmente en los primeros años de cursado e impactan de forma negativa en los sujetos y en las instituciones (Gessaghi & Llinás, 2005; García 2014; Capelari, 2016).

Otros estudios sobre el rendimiento académico y abandono en las universidades argentinas, evidencian como uno de los principales determinantes a los factores individuales, relacionados con los intereses, el capital cultural y social, el trayecto escolar previo y el nivel educativo de los padres, otros factor se asocian al género, existe un mejor rendimiento en mujeres. El aspecto socio económico profundiza las desigualdades sociales y atraviesa las trayectorias académicas de la población de estudiantes beneficiarios de becas y/u otro beneficio social.

De esta manera se analizó cómo características del entorno social del estudiantado, impactan sobre su rendimiento en el primer año, en donde las barreras sociales, económicas, educativas y culturales condicionan las trayectorias académicas de esta población en particular. Ezcurra (2005) menciona que aquellos/as estudiantes que ingresan por primera vez a una institución universitaria, su éxito/avance en la universidad está en buena medida determinado por las experiencias del primer año. Los estudiantes de primer ingreso son novatos que, usualmente, tienen poca idea de qué esperar y escasa comprensión sobre cómo puede afectar a sus vidas el ambiente universitario.

Estas líneas de investigación se encuentran en consonancia con una investigación llevada a cabo por el Programa de Estadísticas Universitarias a aspirantes a las carreras de grado y

pregrado de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año académico 2016, donde se evidencia que la deserción universitaria no sólo es una decisión individual, sino que está condicionada a factores contextuales.

Con respecto a los motivos de deserción en el primer año, se indagaron e identificaron períodos claves donde se produce el abandono, uno es entre la preinscripción (en la UNC se realiza en diciembre del año anterior al inicio de la carrera) y el inicio del ciclo de nivelación (generalmente comienza en febrero); durante el curso de nivelación y por no haber regularizado/aprobado el mismo (Maccagno, 2017).

En función de estos datos se recomienda la implementación de políticas institucionales de apoyo en el ingreso para aquellos/as aspirantes, que tienen una mayor probabilidad de abandonar sus estudios o que están en una situación de riesgo para continuar sus estudios universitarios (Maccagno, 2017).

En este sentido tienen relevancia las políticas de gestión institucional para lograr la inclusión educativa en el ámbito de la UNC. El sistema de becas de ayuda económica en conjunto con acciones complementarias de apoyo, pretenden fortalecer no solo el ingreso a la Universidad sino fundamentalmente la permanencia en la misma.

Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles

Se crea con el propósito de abordar las problemáticas inherentes a las trayectorias académicas de estudiantes a través de un conjunto de estrategias de acompañamiento durante el ingreso, la permanencia y egreso, atendiendo a la diversidad de las necesidades estudiantiles en su conjunto, desde un enfoque

de educación inclusiva. Entre sus objetivos se encuentran orientar al estudiantado en situaciones personales, sociales e institucionales que se presenten en el trayecto educativo y promover actividades para fortalecer las trayectorias académicas. Las intervenciones se organizan en tres ejes:

- **Orientación Individual:** espacio de recepción de inquietudes, necesidades y dificultades que se le presenten a los/las estudiantes y desde el cual se canalizan las acciones de acompañamiento.
- **Orientación al Estudio:** se promueven actividades de organización de la información, la administración del tiempo, la planificación del estudio, la práctica de lectura y escritura para fortalecer los aprendizajes.
- **Orientación al desarrollo profesional:** Se acompaña a los estudiantes próximos al egreso, en herramientas para el futuro ejercicio profesional con actividades vinculadas a la elección de especialidad, orientación para la inserción laboral.

Se conforma de dos áreas integradas:

-Oficina de Inclusión Educativa de personas en situación de discapacidad: cuyo eje central es establecer los lineamientos generales para la construcción de una universidad inclusiva cimentada en el reconocimiento, respeto y afirmación de la diversidad inherente a su población estudiantil.

-Acompañamiento y Tutorías: se consolidan acciones de orientación y apoyo, a través de dispositivos de inter-versión que impactan en las trayectorias estudiantiles, entre ellos talleres complementarios de apoyo y tutorías docentes por unidad académica.

Programa de Apoyo y Fortalecimiento al Ingreso

Se crea en el año 2017 (Res. SAE N° 538/2017), a partir de un seguimiento a 135 estudiantes beneficiarios/as del programa de becas ingresantes de la UNC², en el que se identificaron dificultades vinculadas a las trayectorias académicas.

Al respecto un 55% de los y las estudiantes no continuaron con el cursado de la carrera, en este sentido, una de las razones fue no cumplimentar con el requisito de regularizar el curso de nivelación.

Otras dificultades identificadas se asocian al desconocimiento de los códigos institucionales, la adaptación a lógicas institucionales diferentes al nivel secundario, la escasa información acerca de la carrera elegida y/o no estar conforme con la elección realizada en un primer momento. Asimismo, los y las estudiantes expresaron dificultades *para estudiar, entender los contenidos curriculares y falta de tiempo dada la intensidad en que transcurre el ciclo de nivelación.*

Es importante destacar que por la complejidad de la UNC, la organización en 15 Unidades Académicas, la cantidad de estudiantes y la diversidad en las modalidades de cursado y acreditación de conocimientos en el curso de nivelación, los datos que se presentan en este artículo, no son generalizables, y sólo corresponden a la población en estudio.

El programa de apoyo y fortalecimiento al ingreso se constituye como una de las acciones de la SAE que en

² La beca ingresante UNC consiste en una ayuda económica mensual durante el período de febrero a diciembre del primer año del cursado de la carrera. Está destinada a aspirantes a la UNC con dificultades socioeconómicas para solventar los estudios. La convocatoria se realiza en la primera quincena de octubre de cada año.

articulación con escuelas secundarias de gestión pública, se propone acompañar las transiciones de los y las estudiantes entre los dos niveles educativos, haciendo foco en el primer año de la carrera universitaria.

Este dispositivo busca fortalecer lazos entre la escuela secundaria y la Universidad, desplegando un conjunto de acciones desde un abordaje preventivo. Esto posibilita que una mayor cantidad de estudiantes de sectores populares consideren a la Universidad como un horizonte posible para el desarrollo de proyectos educativos.

El abordaje desde lo preventivo implica entender y anticipar el profundo cambio que implica pasar de “*ser estudiante secundario*” a ser “*estudiante universitario*”, y la necesidad de incorporar nuevas herramientas ante un nuevo rol basado en la autogestión, incorporación de nuevos contenidos, la complejidad de los textos universitarios que implica nuevos posicionamientos para la lectura y escritura, mayor volumen de material de estudio que requiere reforzar estrategias y hábitos de estudio, entre otros aspectos.

Esta inter-versión temprana permite que los y las estudiantes cuenten con algunas herramientas que le posibiliten integrarse plenamente a la vida universitaria, a través de acciones de tutorías, espacios de taller para brindar herramientas que propicien el desarrollo de buenos aprendizajes, hábitos de estudio, organización y autogestión; introducir en la práctica de la escritura académica como una de las capacidades a desarrollar como estudiante universitario/a y simultáneamente, se crean grupos de estudio para reforzar los conocimientos de áreas disciplinares que son transversales a los contenidos de los cursos de nivelación de las carreras.

Entre los objetivos del programa se encuentran:

Objetivo general:

- Favorecer la inclusión de las y los estudiantes secundarios al sistema universitario.
- Implementar un dispositivo de apoyo para acompañar la transición de las y los estudiantes del nivel secundario a la Universidad.

Objetivos específicos:

- Propiciar la elección de carrera en base al conocimiento personal, social y de las opciones educativas y ocupacionales del contexto.
- Identificar y potenciar en el estudiantado recursos personales y sociales que fortalezcan el trayecto de ingreso a la Universidad.
- Brindar herramientas que propicien en los/las ingresantes el desarrollo de buenos aprendizajes, hábitos de estudio, organización y autogestión.
- Introducir en la práctica de la escritura académica como una de las capacidades a desarrollar como futuro estudiante universitario.
- Reforzar a los/las estudiantes en los conocimientos de áreas disciplinares que son transversales a los contenidos de los cursos de nivelación de las carreras.
- Preparar al estudiantado en su rol de ciudadano universitario para favorecer la inclusión y permanencia en la Universidad.

Destinatarios:

- Aspirantes a las becas de ingresantes UNC (convocatoria anual)
- Aspirantes al Jardín Deodoro (convocatoria anual)
- Estudiantes de 6° año (se prioriza la inscripción a estudiantes de escuelas públicas)

El dispositivo utilizado para desarrollar las actividades es de taller participativo grupal y se trabajan las siguientes temáticas:

- **Charlas sobre becas:** espacio de información sobre los programas de becas disponibles para estudiantes, tanto en el ámbito de la UNC, como las provinciales y nacionales. Se aclaran dudas sobre convocatorias y requisitos de inscripción.
- **Taller de orientación vocacional:** espacio destinado a estudiantes que necesiten orientación para la elección de proyecto. Se trabaja en cuatro encuentros de dos horas de duración cada uno.
- **Taller de estrategias de estudio:** espacio que tiene como objetivo trabajar herramientas para la organización del estudio, administración del tiempo, técnicas de acercamiento a la información, lectura y síntesis, que propicien el desarrollo de buenos aprendizajes.
- **Taller sobre vida universitaria:** espacio de intercambio de experiencias sobre la vida estudiantil. *Nociones básicas sobre la Universidad: (estudios superiores, la Universidad Pública, funcionamiento, espacios institucionales y organización de la UNC, Programas, proyectos acciones de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles)*
- **Grupos de apoyo educativo:** espacio coordinado por profesores que tienen como propósito reforzar conocimientos básicos de materias que son transversales a los contenidos de cursos de nivelación de las carreras de la UNC y de materias previas del secundario (matemática, física, química, biología, lectura y comprensión de textos)

En cuanto a los canales por los que se informaron del programa de apoyo y fortalecimiento se encuentra que el 31,2% por un docente; 30% redes sociales SAE y página web UNC; 20% muestra de carreras UNC; 15,2% por un

amigo/compañero; el porcentaje restante por otros medios no especificados.

Se destaca que la forma en que toman conocimiento los y las estudiantes del programa se relacionan con otras actividades que se llevan a cabo en la SAE:

- Talleres de información en educación Superior para docentes de escuelas secundarias: se capacitan anualmente alrededor de 150 docentes en herramientas del campo de la orientación vocacional.
- Muestra de Carreras, “La UNC con VOS”: participan estudiantes de escuelas de gestión pública y privada de Córdoba capital y el interior. En el marco de la muestra, se presenta el Programa de Apoyo y fortalecimiento al Ingreso e inicia la inscripción a las actividades.
- Convocatoria Becas para Ingresantes UNC: se brinda un espacio de consulta, información e inscripción en simultáneo al período de postulación a dicha beca.

Entre septiembre de 2018 y febrero de 2019 participaron 534 estudiantes y se llevaron a cabo tres talleres por temática, con una duración de cuatro encuentros cada uno, de lunes a sábado para facilitar la asistencia de los y las estudiantes de escuelas secundarias. El promedio de asistencias fue de dos a tres encuentros por estudiante en cada grupo de estudio.

Con respecto a las características de la población estudiantil, el 57% tenían entre 17 y 18 años, el porcentaje restante entre 20 y 56 años.

En coincidencia con la finalización de los estudios secundarios, dado que al programa pueden inscribirse

estudiantes de escuelas de gestión pública de (IPEM-CENMA³), el 72,8% proviene de una escuela de gestión pública.

Asimismo, el 76% participó en la Muestra de Carreras de la UNC y el 70% manifestó tener en claro la carrera que deseaba seguir. Las inclinaciones de carreras expresadas por los y las estudiantes, corresponden principalmente un 26% a carreras relacionadas con las ciencias médicas (medicina, enfermería, fonoaudiología, kinesiología, bioimágenes); un 12% carreras relacionadas a las ciencias económicas, un 15% carreras relacionadas a las ingenierías, un 10% derecho, un 5,4% psicología, 3,9% computación, entre otras.

Tabla N° 1: Cantidad de grupos de estudio y de estudiantes participantes a lo largo del Programa durante 2017-2019.

Talleres	Año 2017	Año 2018	Año 2019*	Total
Biología	3	3	2	8
Física	3	3	2	8
Lectura y Comprensión de Texto	3	3	2	8
Matemática	3	3	2	8
Química	3	3	2	8
Orientación Vocacional	2	2	8	12
Estrategias de Estudio	3	3	2	8
Cantidad de Talleres	20	20	20	60
Cantidad de Inscriptos	385	534	373	1292

*Cabe resaltar que durante febrero 2020 está previsto la continuidad de las actividades.

³ En la provincia de Córdoba, tanto el IPEM como el CENMA son dos modalidades de gestión pública para finalizar los estudios secundarios; IPEM cuyas siglas definen a los Institutos Provinciales de Enseñanza Media, y CENMA, Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos.

La coordinación de los talleres está a cargo de profesionales, en su mayoría docentes universitarios y/o de escuelas secundarias, que son seleccionados por sus antecedentes específicos y amplia experiencia en docencia.

Para organizar los contenidos que se desarrollan en los grupos de estudio, el/la coordinador/a realiza una exploración de los programas de los cursos de nivelación (de carreras vinculadas a las ciencias básicas, ingenierías, ciencias agropecuarias, economía, administración, ciencias de la salud y ciencias sociales) y selecciona conocimientos básicos de la disciplina a dictar.

Sin embargo, se considera la demanda concreta que los y las estudiantes acercan al espacio, en donde participan activamente con dudas específicas de los contenidos del curso de nivelación y de materias previas del secundario.

Los y las estudiantes evaluaron positivamente las actividades del programa, algunas apreciaciones del espacio refieren que “...fue una buena experiencia, me ayudó mucho en la preparación y también me hice amigas” (R. V. estudiante secundario), y rescatan “...el poder consultar con los compañeros de clase, la paciencia y forma de explicar de cada docente” (R. S. estudiantes secundarios).

A su vez, mencionan la importancia y valor de contar con estos dispositivos que brinda la universidad y su gratuidad, como podemos observar en palabras de R. C. estudiante secundario “...los grupos de estudio son muy útiles para los y las estudiantes que no contamos con la posibilidad de prepararnos en alguna academia o instituto para el ingreso, es una gran ayuda de parte de la UNC. ¡Como estudiante de pocos recursos económicos y muchas ganas de estudiar, apoyo totalmente esta iniciativa! Creo que debería haber más clases

hasta que comiencen los cursillos dictados por cada facultad. Me sirve muchísimo esta gran ayuda de parte de la UNC”.

Asimismo, se destacan el apoyo que se brinda entre los diferentes dispositivos que ofrece la Secretaría a través de sus departamentos y áreas:

“Me encanto mucho todo, todos los talleres dictados por la SAE son muy buenos, ayudan bastante, aprendí muchas cosas que de seguro me ayudaran para el CN o de como estudiar y planificar mis tiempos, son una gran oportunidad para el futuro ingresante, además la Orientación Vocacional también me ayudó mucho.” (M. C. estudiante secundario).

Por otro lado, los y las docentes observan en relación al estudiantado, una actitud pasiva durante los meses de octubre-noviembre, reflejada en la explicación de contenidos solo del docente y con escasas consultas por parte de los y las estudiantes, dado que aún no cuentan con el material de estudio, a diferencia de la actitud activa durante el curso de nivelación donde participan, plantean dudas puntuales y específicas de los materiales de estudio y ejercicios que se le presentan.

En cuanto a las apreciaciones que realiza el equipo docente de los grupos de estudio como dispositivo de apoyo al ingreso refieren a “...*Un espacio... de intercambios positivos... pueden ser de tipo académico (explicaciones de profesores y estudiantes, accesibilidad a bibliografía distinta a la ofrecida por las unidades académicas) y social. En lo académico el objetivo es mejorar la comprensión de la disciplina... y en lo social promover vínculos entre estudiantes... son factores importantes que el estudiante desarrolle ya que esto mejora las posibilidades de éxito y permanencia en la universidad” (Prof. V. A. Química).*

Asimismo, caracterizan dicho espacio como “... *un grupo de apoyo, a lo cual le sumo contención y ayuda, más allá de los contenidos que se les pueda dar es un contacto con la Universidad y hacerle saber pequeñas cosas de la vida Universitaria que muchas veces ven tan alejada o con "miedo a lo desconocido"* (Prof. C. I. Biología); y como “... *una herramienta inigualable a la hora del ingreso e incluso de permanencia en nuestra casa de estudios...*” (Prof. F. A. Lectura y Comprensión de texto).

Finalmente, se puede sintetizar en las palabras de los/as docentes que los grupos de estudio, tienen un valor tanto en la formación académica como lo social, constituyendo una primera experiencia de articulación entre el secundario y la universidad.

Tutorías a estudiantes

Desde el año 2017, se implementó el programa de tutorías con el propósito de acompañar a los y las estudiantes en el ingreso y durante el primer año de la carrera. Constituyen un dispositivo pedagógico importante no sólo para mejorar los aprendizajes y favorecer el desarrollo de las trayectorias académicas sino para lograr la inclusión del estudiantado al sistema universitario.

Inicialmente las tutorías estaban dirigidas a estudiantes beneficiarios/as de la beca ingresantes UNC. En la Actualidad, se extiende a estudiantes mayores de 25 años sin secundario completo, estudiantes con discapacidad y estudiantes padres y madres beneficiarios/as del Jardín Deodoro.

Tabla N° 2 – Poblaciones prioritarias y año de incorporación al programa de tutorías.

Poblaciones Prioritarias	Año 2017	Año 2018	Año 2019
Estudiantes Beca Ingresantes UNC	X	X	X
Estudiantes con Discapacidad		X	X
Estudiantes Mayores de 25 años sin secundario completo			X
Estudiantes Padres/Madres Jardín Deodoro			X

En el siguiente cuadro se sintetiza la cantidad de tutores/as y estudiantes por año:

Tabla N° 3: Tutores/as y estudiantes de la UNC.

Año	N° de Tutores	N° de Estudiantes UNC
2017	13	340
2018	13	353
2019	15	410
Total	-	1103

La población es heterogénea, presenta condiciones de vulnerabilidad en aspectos económicos, culturales, familiares, académicos, entre otros. Algunas condiciones que favorecen la permanencia en una carrera universitaria no están garantizadas, o resultan insuficientes, si se contempla que en su mayoría son primera generación de estudiantes universitarios/as, lo que implica que estas múltiples situaciones puedan ser factores desencadenantes del abandono de los estudios superiores.

En relación a la diversidad de factores que atraviesan el abandono, se coincide con Gentili (2009) quien considera que el proceso de escolarización en América Latina ha estado marcado por la “*exclusión incluyente (...) un proceso mediante el cual*

los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisionomías, en el marco de las dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.” (2009, p. 33)

En este sentido y de acuerdo con las ideas de Tinto (2006) el compromiso institucional debe superar las declaraciones y traducirse en políticas, recursos, planes y estrategias sostenibles en el largo plazo. Para este autor, las expectativas institucionales sobre el estudiante son un factor importante, aunque también deben existir sobre el empleado y el docente. Las expectativas institucionales se pueden evidenciar en el uso del lenguaje, la organización de grupos y actividades, las reglas y normas, las asesorías y el acompañamiento.

En esta línea, el programa de tutorías se lleva a cabo desde un abordaje integral y el rol del/a tutor/a es orientar al estudiantado en la inclusión a la vida universitaria. Se acompaña las trayectorias estudiantiles, en el sentido que plantea Terigi (2010) como procesos dinámicos que los y las estudiantes construyen de forma singular y que se diferencian de la trayectoria formal prescrita por la institución.

El tutor es una figura articuladora que favorece la comunicación, el encuentro y la conformación de una trama de vínculos, significados e identidades, permitiendo la construcción de un espacio común y fomentando la participación conjunta de todos los actores implicados (García Labandal & González, 2010).

Es importante aclarar que el espacio de tutoría no está pensado como un lugar en donde se resuelven las dificultades

de otros responsables de la formación, en este sentido la figura de tutor no reemplaza por ejemplo al docente, sino que complementa la tarea desde otro lugar.

El programa de tutorías se crea en el ámbito de la SAE con el propósito de favorecer la retención de los y las estudiantes en el sistema universitario, evitar el desgranamiento y abandono haciendo foco en las trayectorias particulares de los y las estudiantes y en aspectos personales, sociales y contextuales que atraviesan las mismas.

Entre los objetivos se encuentran:

- Facilitar los aprendizajes y el desarrollo de las trayectorias académicas, en un marco de compromiso mutuo entre estudiante y tutor.
- Orientar en asuntos administrativos y tecnológicos propios de la vida institucional universitaria como el uso del sistema de estudiantes guaraní, aula virtual, entre otros.
- Potenciar la construcción del rol de estudiante universitario, metodologías y hábitos de estudio, prácticas de lectura y escritura.

Funciones del/a tutor/a:

- Garantizar el espacio de tutorías en la Unidad Académica.
- Brindar a los y las estudiantes estrategias pedagógicas que faciliten el proceso de aprendizaje.
- Implementar estrategias de acompañamiento en el curso de nivelación y materias de la carrera, haciendo foco en aspectos académicos, administrativos (autogestión) y sociales (relación docente-estudiante y vínculos entre pares).
- Orientar al estudiante sobre los espacios institucionales donde asistir ante dificultades y necesidades y posibilitar el logro de la autonomía por parte del estudiante.

Teniendo en cuenta las funciones del tutor, su rol se focaliza en escuchar, orientar y acompañar al estudiantado en la transición entre la escuela secundaria y el tramo de ingreso, momento fundamental, dado las implicancias que tiene en cuanto a las posibilidades de acceso, inclusión y permanencia en el ámbito universitario y los aprendizajes que pueden incorporar para su rol de estudiantes universitarios.

En palabras de tutores/as la labor consiste en *“Acompañar al/la estudiante en el ingreso universitario; guiar acerca del oficio de ser estudiante universitario (organización de horarios, conocer diferentes oficinas de la facultad, condiciones de evaluación de las materias, etc...); Ampliar la mirada de los espacios de la universidad (salud, deporte, comedor); nexos entre SAE de FCC y SAE central; destacar la importancia de establecer contacto con sus pares (conformación de grupo); tener como objetivo que el estudiante logre autonomía (Tutor Ciencias de la Comunicación).*

Señalan el proceso de ser estudiante universitario y recuperan el valor que juegan a través del apoyo que brindan: *“el rol de docente tutor es especialmente de acompañamiento y apoyo tanto desde lo pedagógico didáctico como lo académico e institucional, enseñando herramientas para la propia construcción de identidad de estudiante universitario (Tutor Ciencias Económicas).*

Asimismo, destacan la importancia del logro de la autonomía por parte de cada estudiante: *“El rol fundamental es de acompañamiento, desde lo académico pero sobre todo desde lo administrativo, para que el/la estudiante vaya adquiriendo autonomía en su rol como estudiante de una universidad pública” (Tutora Derecho).*

En síntesis, una de las tutoras explicita que se trata del *“Acompañamiento en el inicio y conductor en los primeros*

pasos para evitar la deserción y la detección rápida de problemáticas” (Tutor Ciencias Médicas).

Cabe destacar que el equipo de tutores articula acciones y cuentan con el apoyo del equipo interdisciplinario responsable del programa del Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles, ante cualquier dificultad y/o necesidad que se le presente al estudiante y que no se logre canalizar en los espacios de gabinetes y/o equivalentes en las Unidades Académicas. El equipo está conformado por profesionales psicólogos/as, psicopedagoga y trabajadora social que en un trabajo colaborativo orientan y acompañan a los y las estudiantes.

Asimismo, este trabajo colaborativo incluye la articulación con profesionales de Salud Mental, Servicio Social, Orientación Vocacional y los gabinetes y/o espacios equivalentes de las Unidades Académicas.

Se dispone un seguimiento y acompañamiento al docente tutor durante la ejecución de las tutorías, mediante reuniones periódicas para socializar las experiencias y crear redes de apoyo. En simultáneo, se lleva a cabo un programa de formación anual para fortalecer el desarrollo del rol.

El programa de formación contempla por un lado, la capacitación sobre reglamentaciones vinculadas a los derechos estudiantiles, licencias, régimen de cursado para estudiantes trabajadores y/o con personas a cargo, protocolos de accesibilidad académica, identidad de género, ordenanzas y reglamentaciones que garantizan los derechos del estudiantado.

Se desarrollan también temáticas vinculadas a fortalecer el rol, como por ejemplo, desarrollo de habilidades pedagógicas, estrategias y desafíos en la implementación de dispositivos de

tutorías en Educación Superior, accesibilidad en Educación Superior, pautas comunicacionales accesibles, diseño universal de aprendizaje, capacitaciones de género y diversidad, herramientas tecnológicas: uso y utilidad del Sistema de Gestión único de alumnos “Guaraní”, aula virtual, curso de lengua de señas argentinas, entre otras temáticas.

Los espacios de formación son valorados positivamente por los/as tutores dado que favorecen el intercambio de experiencias y permiten ampliar el repertorio de intervenciones ante situaciones que se pueden presentar con el estudiantado.

Como aspectos que favorecen el acompañamiento y la vinculación entre los/as estudiantes y docentes tutores, se encuentran el disponer de espacios físicos en la Unidad Académica para realizar las reuniones; como así también la utilización de diversos canales de comunicación, como el teléfono, correo electrónico y el uso de WhatsApp.

El espacio de tutoría individual es importante en la medida que brinda seguridad, a los y las estudiantes para expresar situaciones personales. De esta manera se reconoce que las situaciones que atraviesan la trayectoria de los y las estudiantes no solo tienen que ver con el aspecto académico, sino que aparecen diversas situaciones de salud mental, jurídicas y/o violencia de género, entre otros, que necesitan de la participación de profesionales idóneos y requieren el reconocimiento de los límites de su rol.

La figura de docente tutor, es reconocida por el estudiantado a medida que avanzan en el cursado del ciclo de nivelación. Inicialmente desconocen o no logran comprender ante qué situaciones contactarlos, para luego ir reconociendo su rol de apoyo en esta primera etapa, expresan que es el docente tutor

quien brinda esclarecimiento sobre diversas dudas que surgen durante el cursado.

Algunas de las dificultades inherentes al ingreso y primer año de la carrera son las siguientes:

Durante el ingreso

- Inscripciones y cronograma de clases,
- Falta de información del curso de nivelación,
- Apropiación de cuestiones administrativas,
- Reconocimiento de los espacios institucionales (aulas, edificios, entre otros)
- Construcción de vínculos sociales,
- Adaptación a la ciudad para estudiantes del interior y/o otras provincias,
- Uso de Aula Virtual y Sistema Guaraní,
- Hábito y metodología de estudio, entre otros.

Cursado de primer año

- Dificultad en las inscripciones a materias,
- Cambio de horarios e información de reglamentaciones de estudiantes trabajador y/o con familiar a cargo,
- Pérdida de regularidad por acumulación de faltas,
- Organización de cronograma de cursado,
- Distribución de los tiempos de estudio,
- Alto monto de ansiedad ante situaciones de exámenes,
- Planificación de exámenes finales,
- Desinterés por la carrera, entre otros.

El acompañamiento y apoyo a las trayectorias estudiantiles se enriquece con el trabajo interdisciplinario y en red que posibilita el abordaje integral de las situaciones que se les presenta al estudiantado, los aportes de las distintas disciplinas en base a un objetivo compartido posibilitan generar estrategias de inter-versión donde las miradas enriquecen las acciones que

se llevan a cabo. De esta manera, las tutorías resultan un dispositivo que permite identificar las problemáticas que se les presenta a los/as estudiantes al interior de la Unidad Académica y favorecen la articulación y creación de redes para dar respuesta a necesidades reales que propicien la permanencia en el sistema universitario, garantizando el acceso y la inclusión social.

Consideraciones finales

El artículo se propuso socializar experiencias de apoyo y acompañamiento a las trayectorias académicas estudiantiles de un grupo de estudiantes de la UNC que por diversos aspectos personales, sociales y contextuales están en mayor riesgo de abandonar los estudios universitarios en el primer año de la carrera. Al respecto el ingreso a la Universidad es la fase en la que se manifiesta con mayor notoriedad, la fragmentación del sistema educativo, la escasa articulación entre los diferentes niveles y la desigualdad en las trayectorias escolares previas del estudiantado.

Esto implica entender y anticipar el profundo cambio en el pasaje de “*ser estudiante secundario*” a ser “*estudiante universitario*”, en donde las diferencias en las trayectorias, el factor socio económico y las barreras sociales e institucionales impactan en poblaciones prioritarias e interpelan a la Universidad a diseñar y sostener políticas institucionales que apunten a la inclusión social.

Al respecto, mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso son indispensables para el sostenimiento de una educación pública, gratuita y de calidad en el sistema

universitario, que se expresan en políticas que pongan el acento en fortalecer los sistemas de ingreso y acompañar el tránsito de los estudiantes para lograr la inclusión social y hacer frente a obstáculos invisibilizados.

En este sentido, se presentó el programa de apoyo y fortalecimiento al ingreso y el programa de tutorías como estrategias para acompañar y sostener la transición entre el secundario y la Universidad, un espacio institucional en el cual los y las estudiantes incorporan herramientas para afrontar la etapa de vida universitaria, en la que se anticipan aspectos relacionados al rol de estudiante universitario, se facilita el acercamiento al espacio de la Universidad y se ejercitan vínculos sociales, entre estudiantes, entre estudiantes y equipo de profesionales de la Institución Universitaria, entre estudiantes y docentes que de alguna manera preparan para el ingreso a la Universidad.

El crecimiento del programa y la consolidación del mismo como política institucional de la secretaría, la valoración positiva tanto de docentes coordinadores de los grupos, tutores docentes y estudiantes participantes, el impacto positivo que se observa en las trayectorias académicas de los/las mismas, impulsan a seguir trabajando en esta línea de fortalecimiento del ingreso de la UNC, en articulación con los espacios y áreas institucionales, programas de becas y acompañamiento diseñados para las y los estudiantes desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles del Rectorado de la UNC.

La inter-versión desde un enfoque interdisciplinario, las acciones en conjunto, el trabajo solidario, la aceptación de que el “saber” de la propia disciplina es insuficiente para abordar la

complejidad del campo de inter-versión actual, es importante para el seguimiento de las actividades que se llevan a cabo desde el programa de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, tanto en el diseño como en los ajustes de los dispositivos para mejorar los resultados de la inter-versión acordes a las necesidades que surge en el grupo de estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Capelari, M. I. (2016) *El rol del tutor en la Universidad. Configuraciones, significados y prácticas*. Buenos Aires. Sb Editorial.
- Ezcurra, A. (2005). *Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior*. Perfiles Educativos Vol. XXVII, (107), pp. 118-133.
- García, A. M. (2014) *Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina*. Revista Argentina de Educación Superior; 8; pp. 9-38.
- García Labandal, L. & González, D. (2010) *Tutores en educación superior: El desafío de un rol a construir*. Presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Realizado los días 13, 14 y 15 de Septiembre 2010. Buenos Aires. Argentina.
- Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de*

exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de Educación, (49), pp. 19-57.

Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: CIPPEC.

Maccagno, A. (Comp.) (2017) *La deserción estudiantil en el primer año de la Universidad*. 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Terigi, F. (2010). Conferencia "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Recuperado de:

http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_f_lavia_terigi_las_cronolgias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Tinto, V., Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of*

Institutionalaction for student success. National Postsecondary Education Cooperative, pp. 1-51

Capítulo 5

La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales

Elizabeth Ormart¹, Antonella Wagner y
Cristian Valenzuela

Antecedentes

Algunos de los problemas éticos y morales que han sido trabajados en investigaciones precedentes² han indagado principalmente: la perspectiva del derecho a la identidad para el caso de niños concebidos con gametos donados (Lima y Navés, 2016; Ormart, 2019), el impacto de las técnicas de reproducción asistida en las constelaciones familiares (Ormart, 2014) , (Naves & Abelaira, 2017), el impacto de las técnicas sobre el cuerpo de la mujer (Lima y Ormart, 2015; 2018; Abelaira, 2015; Pesino, 2018; Ormart, 2019), el rol del psicólogo en el ámbito de las tecnologías de reproducción humana asistida (Ormart, 2018); la gestación por sustitución en Argentina

¹ Capítulo elaborado en la estadía posdoctoral “*La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales*” realizada por la Dra Ormart, con la dirección de la Dra Taborda desarrollada en el PROICO N° 12-1118 “*Configuraciones subjetivas y abordajes psicoanalíticos epocalmente situado*”

(Naves 2018; Ormart, 2019); la ética narrativa en el proceso de subjetivación de niños pequeños (Ormarm, 2016) y el cine como vía regia de acceso a la complejidad ética (Michel Fariña & Ormart, 2009).

Arribamos a una primera distinción: si bien las Técnicas de Reproducción Humana Asistida (TRHA) introducen transformaciones en las estructuras familiares, existe un aspecto en la constitución subjetiva que permanece invariante: es un deseo no anónimo, que aloje a un/a hijo/a.

Y es que: “Sólo un deseo singular puede humanizar esa ajenidad inquietante al alojarlo en su carencia subjetiva” (Godoy, 2019). Para que un ser humano devenga sujeto, deberá ser alojado por un Otro significativo vía la libidinización del cuerpo o a partir del baño de lenguaje, operación capaz de sustraerlo de la pura pulsión de muerte. Ubicamos a esta operatoria como lo simbólico de la filiación dado que permite establecer los distintos lugares y funciones parentales.

Sin embargo es un hecho que la ciencia –vía las Técnicas de Reproducción Humana Asistida- interviene en lo real del cuerpo, en su biología, y despierta preguntas válidas respecto de qué efectos advienen de dicha intervención. Las lógicas simbólicas que estructuran a un sujeto, ¿hasta qué punto no se ven corrompidas?

La ciencia posibilita la respuesta a una “demanda-cualquiera” que puede tener consecuencias devastadoras para la subjetividad. Nos referimos, por ejemplo, a proyectos parentales regidos por una lógica mercantil donde un hijo/a adviene al lugar de un objeto más que se puede comprar, y el cual podemos predeterminar seleccionando su configuración cual teléfono celular.

La distinción del ser humano como fin o como medio, es uno de los debates éticos más antiguos. La Declaración universal sobre bioética y derechos humanos incluye un artículo específico dedicado a la *protección de las generaciones futuras*,

cuyo texto cita: “Se deberían tener debidamente en cuenta las repercusiones de las ciencias de la vida en las generaciones futuras, en particular en su constitución genética” (UNESCO, 2005). Observamos allí, el germen sustantivo de la problemática: cómo la manipulación genética podría afectar el desarrollo simbólico de la especie humana si no se encuentran ciertos límites o reparos éticos.

Las transformaciones en las configuraciones familiares se han profundizado también a partir de cambios sociales que han modificado el rol de la mujer en la sociedad:

- La inclusión de la mujer en el mercado laboral.
- Los avances tecnológicos en materia de anticoncepción y reproducción humana.
- El movimiento feminista dando lugar a una ampliación de derechos para la mujer y con ellos una transformación en sus representaciones sociales.
- La rápida difusión de ideas en una cultura global e interconectada.

En las actuales coordenadas epocales, se hace evidente la discordancia entre sexo, género y sexualidad. Lo biológico del sexo no se condice con la auto percepción del género, ni mucho menos atañe a la sexualidad en su diversidad, aspectos que nos interroga también en el ámbito de las TRHA, e introducen nuevas formas de ver y concebir las familias.

Entendemos que todas las instituciones educativas se encuentran atravesadas por estas transformaciones. Sin embargo, muchas veces, no saben cómo trabajar con ellas, o lo hacen a partir de modelos sexuales y familiares “tradicionales” entendiendo lo diverso, cómo un desvío de lo que es norma, y no distinguiéndolo en su complejidad. Repensar y habilitar intervenciones, definida como la promoción de co-construcciones de

nuevas versiones posible- que valoren la diversidad y el respeto por las distintas formas de subjetivación demanda una capacitación ética.

Interrogantes de la investigación

En la articulación entre los procesos de subjetivación de la primera infancia, las nuevas constelaciones familiares y las instituciones educativas, nos preguntamos: ¿Cómo capacitar a los docentes para alojar la diversidad familiar en dichas instituciones?

Entendemos que la diversidad familiar es fuertemente impulsada por el desarrollo de las Técnicas de Reproducción Humana Asistida (TRHA), las cuales posibilitan la emergencia de nuevos tipos de familias, como por ejemplo: las familias monomarentales y monoparentales, las homoparentales, familias trans o co-parentalidades, entre otras. Todas estas, son nuevas configuraciones posibilitadas por las TRHA que se agregan a las familias ensambladas, tradicionales, adoptivas, etc. que ya pueblan nuestras escuelas.

A partir de ellos nos preguntamos:

¿De qué manera impactan las TRHA en la construcción identitaria de los niños y niñas? Las TRHA ¿Participan de los relatos sobre el origen de estos niños/as? En caso negativo, ¿Qué efectos tienen los secretos intrafamiliares en la constitución subjetiva de los niños? ¿Se trabajan en el nivel inicial cuestiones vinculadas al derecho a la identidad en niños y niñas pequeños/as? ¿Qué recursos utilizan las y los docentes para trabajarlo? ¿Utilizan medios audiovisuales que los niños consumen diariamente? Las transformaciones en las configuraciones familiares también han provocado cambios en los roles de género ¿El nivel inicial perpetúa los estereotipos

sexistas, o perciben la diversidad sexual de los niños desde su complejidad?

Estado actual del conocimiento sobre el tema

Partimos del proyecto de investigación que dirige la Dra. Alejandra Taborda, compartiendo el marco teórico de abordaje correspondiente a los procesos de subjetivación de los seres humanos y su relación con las instituciones educativas. En una articulación entre universidades, aportamos nuestra mirada a partir del proyecto UBACyt, dirigido por Elizabeth B. Ormart, titulado “El rol del psicólogo en el ámbito de las técnicas de reproducción asistida” desde el que visualizamos el impacto generado por las técnicas de reproducción asistida en las constelaciones familiares.

Acordamos con Rosbaco (2007) quien sostiene que las instituciones educativas cumplen funciones subjetivantes de amparo de la cultura y de transmisión tanto del legado cultural como de la herencia simbólica. Así, aunque las instituciones tiendan al sostenimiento de lo instituido, posicionándose como lugar de transmisión de conocimientos, en su interior operan fuerzas instituyentes que abren vías para construir inéditas significaciones y aportar nuevos sentidos. Esto habilita a una experiencia en la que se configuran marcas a nivel subjetivo que adquirirán diversos matices según el posicionamiento del sujeto frente a la propuesta ofrecida.

Desde un enfoque, psicoanalítico relacional, se busca mantener una equilibrada dialéctica entre la dimensión intrapsíquica e intersubjetiva epocalmente emplazada.

El psiquismo se configura en las complejas correlaciones entre las propiedades genéticas y congénitas, las experiencias recogidas a lo largo de la vida y las múltiples mixturas conscientes e inconscientes que de ellas surgen (Bleichmar, 2000; 2014 y 2015)

Taborda (2010), acuña el concepto “madre-grupo”, definido como el complejo entramado relacional identificador que

provee el grupo que sostiene y duplica los cuidados que requieren los niños y las niñas. Por lo tanto, si bien en la díada mamá-bebé vemos dos, hay muchos más que dos haciéndolo posible. En el psiquismo del bebé estarán presentes tanto el cuidado concreto que cada uno le provee, como la trama relacional y el intercambio emocional que se configura entre los participantes. Cabe subrayar que el lugar que se le da al niño/a en dicho entramado, está determinado por los procesos de identificación que a su vez se emplazan en consonancia con los sentimientos que circulan en esta red.

El modelo mental interno de los padres, madres y cuidadores/as intra y extrafamiliares, actúa como mediador entre las experiencias vividas en la infancia, las relaciones afectivas que se establecen en la vida adulta y la modalidad de cuidar a los niños y niñas al desempeñar la parentalidad. Cada hijo/a, conlleva la reviviscencia y recreación de la propia historia infantil tanto de los padres como de sus cuidadores.

El “cómo cuidas de otro” se encuentra directamente influido por cómo fuiste cuidado, como también intervienen los propios ideales respecto de ese rol y el reconocimiento- en cualquiera de sus formas- obtenido a partir del mismo. Paradójicamente, esta dinámica, transita entre la repetición del determinismo que las dimensiones relacionales construyen y la posibilidad de crear y recrear experiencias vividas en múltiples mixturas que darán lugar a lo singular (Taborda, 2012).

La Línea de investigación desarrollada por Taborda (2019-2021), titulada *Las instituciones educativas y su impacto en la producción de subjetividades*, focaliza sus estudios en aspectos contextuales y vinculares del jardín maternal y en instituciones académicas de nivel superior. La autora parte de considerar que los cuidados tempranos se inscriben en las capas más profundas de la mente. Los primeros años son fundacionales y configuran relevantes puntos de anclaje de la identidad.

Doltó (1992) acuña el término *cuidador maternante*, para nombrar a la persona encargada de proveer los cuidados corporales y emocionales necesarios para sostener el devenir

subjetivo. La presencia de esta función maternante es recomendable durante los tres primeros años de vida o, más exactamente, hasta que el niño logre por sí mismo cuidar de su propio cuerpo, solicitar ser alimentado, comunicar sus sensaciones térmicas, controlar sus esfínteres, utilizar el lenguaje verbal en el intercambio con los pares y adultos, traducir en palabras su vida interior, alcanzar cierta autonomía para atender sus necesidades corporales o automatarse.

Nos preguntamos en este punto ¿cuál es el rol que ocupan las maestras del nivel inicial en el sostenimiento de esta función? Y hallamos, en primer término, que para poder llevar adelante esta función, resulta relevante la adecuación del número de niños por docente, un criterio que define la calidad estructural de las instituciones más estudiadas. Las asociaciones American Academy of Pediatrics, the American Public Health Association, and the National Resource Center for Health and Safety in Child Care (2002) recomiendan proporciones de 3: 1 para los niños desde el nacimiento hasta los 12 meses, 4: 1 para niños de 13 a 30 meses y 5: 1 para niños de 31 a 35 meses, 7: 1 de 3 años de edad, y 8: 1 a 4 años de edad (Daher, Taborda e Ison 2016; Gevers Deynoot-Schaub y Riksen-Walraven, 2005, 2006, 2008; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero y LaGrange, 2006; Le, Perlman, Zellmana y Hamiltons, 2006).

Además, según Taborda y Daher (2019) “es recomendable diferenciar una categoría de 0-6 meses en relación a la proporción de niños por docente, ya que las necesidades de proximidad y la escasa tolerancia a la frustración características de esta etapa requieren de una atención más personalizada que al finalizar el primer año. Por este motivo, consideramos que dos niños por docente es una distribución adecuada y sólo en los casos en los que se cuente con la ayuda de un auxiliar se recomienda incorporar tres bebés menores de 6 meses”.

Las cifras mencionadas, tal como señalan los estudios cualitativos desarrollados en San Luis y Mendoza (Argentina) por Taborda y Daher (2013), con frecuencia se alejan sustancialmente de la realidad cotidiana de estas instituciones y es el excedido número de bebés. El tiempo requerido para cada niña o niño no alcanza y demanda rapidez, condición que se refleja en la conducta como actividad intensa, movimientos corporales permanentes, contactos fugaces, escasa comunicación verbal, cansancio y tensión. La confluencia de tiempos tiranos signados por el apresuramiento, dificulta la creación de un lugar mental que permita entrar en contacto emocional con los otros y consigo mismo. Se crean situaciones contextuales, propiciadores de procesos de identificación, donde predomina la indiferencia, la descarga y- por ende- el desencuentro.

El respeto y resguardo de los procesos subjetivantes ocupa un lugar central en la agenda ética. Por ello tomamos como marco normativo de referencia la Declaración de Bioética de la Unesco (2005), en particular el punto destinado al cuidado y respeto de las generaciones futuras. Nos interesa particularmente la incidencia de la biotecnología en la reproducción humana y el efecto que esto tiene en los procesos de subjetivación (Freeman, Golombok, 2012), el Derecho a la identidad de niños nacidos a partir de TRHA (Lima, 2018b; Baccino, 2008, 2009, 2010; Michel Fariña, 2014; Nabel A, Fernández D, Riestra Martelur B, et al. 2012; Ormart, 2019), las narrativas sobre el origen destinadas a niños pequeños en la literatura y el cine infantil (Théry I. 2001; Ormart et al, 2016), los efectos iatrogénicos en los niños de los secretos familiares (Blyth et al, 2010) y el niño como síntoma familiar (Ormart, 2019).

Objetivo central de la investigación

El objetivo general de nuestra investigación será ofrecer herramientas didácticas a las y los docentes del nivel inicial para abordar las problemáticas ligadas a los impactos que las Técnicas de Reproducción Humana Asistida introducen en la diversidad familiar presente en el trabajo con niños/as y sus familias. Para lograr este objetivo, en este escrito abordamos la fase 2. 1 del diseño exploratorio

Para ello- habiéndose llevado a cabo un diseño metodológico de tipo exploratorio, en el que se realizaron encuestas a 37 estudiantes avanzados y 21 profesionales educadores del nivel educativo maternal e inicial- se expondrán los resultados recabados y se ofrecerá su posterior análisis y conclusión de los mismos.

Relevamiento de datos

Encuesta a estudiantes avanzados y educadores del nivel maternal e inicial.

Ejes de la indagación:

1. Datos de la población
2. Situaciones dilemáticas que se les presentan en las instituciones educativas
3. Presentación de situaciones dilemáticas vinculadas al escenario de las TRHA
4. Exploración de herramientas audiovisuales con las que cuentan
5. Indagación de recursos didácticos con los que abordan las problemáticas en el nivel inicial

Resultados

a. Estudiantes de Licenciatura y Profesorado de Nivel Inicial

A partir de la tabulación y el análisis de los datos expresados en las encuestas realizadas a una muestra de 37 estudiantes de nivel inicial, se observa en primer lugar una preponderancia del género femenino (97%) con un rango etario que oscila principalmente entre los 18 y 25 años de edad (80%). Se presenta un desenvolvimiento en el ámbito educativo privado de un 59% y en el público de un 41%. La mayoría de las encuestadas se encuentra cursando el segundo año de avance en la carrera (68%).

Los estudiantes comentan que a partir de su experiencia en salas, se observa la presencia de nuevas configuraciones familiares (15%), a este apartado se suma también la presencia de padres poco responsables o poco comprometidos con la vida de sus hijos en aquella institución (15%). Un 44% no responde esta sección. Cuando se les pregunta qué tipo de nuevas familias se observan, se llevan la delantera las “familias ensambladas” (31%) y los “niños que no viven con sus padres” (21%), también hay una presencia menor de “familias monomarentales” (18%) - ante las cuales no se aclara que sean familias originadas por TRHA.

En cuanto al abordaje de las y los docentes con respecto a esta realidad hay una diferencia en las respuestas entre aquellas que apuntan a la generalidad del grupo, y que por lo tanto consideran que no se debe hacer diferencia en el trato o abordaje, ya que todos deben ser tratados del mismo modo (22%), y aquellas que apuntan a lo particular, justificando una diferenciación en el trato, ya sea a partir del comportamiento de cada niño/ña o cada familia (10%), otro grupo apunta el abordaje del tema orientado según modalidades o acciones personales, que no resuenen en la sala, ya sea utilizando el cuaderno de comunicaciones o solicitando reuniones personales

con los padres (22%). Un 33% no responde este eje. Es interesante notar que sólo una respuesta de la muestra expresó un modo mixto de abordaje del tema, subrayando la necesidad de igualdad en el trato sin negar el abordaje de las diferencias personales y/o familiares.

Cuando se pregunta por la necesidad de un trabajo extra en el abordaje didáctico a partir de la existencia de diversidad familiar un 54% responde afirmativamente y un 27% plantea que no es necesario. En relación con dicha necesidad, un 53% arguye razones relacionadas con la evitación y prevención de actos discriminatorios y segregativos, y la promoción de una educación inclusiva, que no niegue las diferencias sociales y culturales. Un 17% en cambio, plantea que la existencia de diversidad familiar no exige ningún trabajo extra, argumentando que dicha diversidad siempre ha existido y que el trabajo de inclusión es el trabajo que siempre han realizado las maestras, que debe ser transversal y no específico, dado que se da “naturalmente”, o que no influye en el abordaje didáctico. Un 22% no responde este eje.

b. Docentes de nivel inicial

A partir de la tabulación y el análisis de los datos expresados en las encuestas realizadas a una muestra de 22 docentes de nivel inicial, se observa en primer lugar, una total presencia del género femenino (100%) con un rango etario que oscila principalmente entre los 40 y 49 años de edad (66%). Se presenta un desenvolvimiento en el ámbito educativo privado de un 14% y en el público de un 86%.

La mayoría de las docentes entrevistadas desempeñan su función hace más de 15 años (61%) y entre 11 y 15 años (23%). Si bien varias de las mismas han desempeñado cargos en ambos niveles- maternal e inicial- hay una preponderancia de experiencia laboral en el nivel inicial (90%).

Se le consulta a esta población acerca de la presencia en los jardines de familias diversas y el 100% de las encuestadas responde afirmativamente. Al pedirles que detallen qué tipos de familias se presentan, nuevamente el 100% de las encuestadas seleccionan a las familias monoparentales. En un 80% se destaca la presencia de familias ensambladas y en un 61% familias cuyos tutores de referencia no son los padres de los niños/ñas, ya que estos no viven con ellos. También se destaca un porcentaje del 14% de familias homoparentales.

Se pregunta acerca de si la presencia de diversidad familiar exige una labor especial en el abordaje didáctico, y las respuestas se dividen en un 20% de opciones afirmativas y un 80% negativas. Al pedir que se fundamente dicha elección, nos encontramos con que el 76% de las respuestas negativas, es decir que consideran que no es necesaria una labor especial en el abordaje didáctico para trabajar con la diversidad familiar, no fundamentan su respuesta. El 24% que sí fundamenta su elección, consideran que la diversidad “cada vez es más común”, o que la conformación de las familias de los niños/ñas no influyen en las planificaciones docentes. Mientras que el 100% de las respuestas afirmativas consideran que es fundamental la capacitación docente en materia de diversidad, o el trabajo en conjunto con los equipos de orientación, destacando la importancia de la diversidad también expresa en cada niño, a pesar de su familia.

Se consultó también acerca de si temáticas como la constitución de las familias y la reproducción humana son abordadas en el diseño curricular. El 62% de las encuestadas respondió que dichos temas formaban parte del diseño curricular con el que trabajan normalmente, mientras que el 29% respondió que no, y el 9% no respondió este ítem. El 19% afirman que para trabajar con la conformación de familias homoparentales recurre a la explicación e introducción de las Técnicas de Reproducción Humana Asistida.

En relación a los recursos didácticos las encuestadas afirman en un 81% que utilizan medios audiovisuales, prefiriendo en un 43% el cine, en un 28% otros aportes audiovisuales, en un 18% juegos para tablet y en un 11% series. También recurren a los aportes de otras herramientas como juegos (86%), dibujos (47%), dramatizaciones (52%), cuentos (95%), títeres (57%) y actividades plásticas (42%).

Finalmente les pedimos a las encuestadas que mencionen algunas de las películas animadas, series o libros que suelen utilizar para el trabajo con sus estudiantes ante el abordaje de la diversidad familiar y algunos de esos títulos en materia de películas fueron: Buscando a Nemo, Entrenando a mi dragón, Matilda, Una familia especial, Los croods, Descendientes. Y en materia de libros: Mi lugar, Patito feo, Las princesas también se tiran pedos, Rey y rey, Choco encuentra una mamá, La familia delosoga y Somos familia. Sin embargo, observamos que las maestras responden en ciertas categorías desde el “deber ser” o lo “políticamente correcto” pero al pedir materiales concretos de trabajo no se observa una respuesta acorde.

Conclusiones

A partir de aquí nos proponemos una serie de intervenciones, esto es una inter-versión activa en la formación de los docentes de nivel inicial, para complejizar la mirada situacional permitiendo captar diferentes versiones o perspectivas de comprensión de la diversidad familiar y psicosexual de los niños y niñas. Este trabajo se enfoca fundamentalmente en la perspectiva de los y las docentes en la identificación de lo diverso y su trabajo mediante los materiales lúdicos, literarios y audiovisuales.

La diversidad familiar abunda en nuestras escuelas y cada vez resulta más complejo establecer categorías cerradas para mencionarlas: familias monoparentales, homoparentales,

familias ensambladas, o cuyas figuras de cuidado no son ni padres ni madres, sino abuelos/as, tíos y tías, etc. Estos distintos tipos de configuraciones son la realidad subjetiva de cada uno de los estudiantes que habitan las aulas. Este hecho no puede desconocerse ni pensarse por fuera de las implicancias del curriculum ni del quehacer docente. No obstante consideramos que- si no existen- debemos colaborar en la creación de recursos y herramientas que permitan facilitar esta importante labor.

A partir de los datos recabados, nos encontramos con que un gran porcentaje de las profesionales encuestadas que trabajan en la actualidad en el nivel inicial, no consideran que el abordaje de la diversidad familiar sea un aspecto a considerar de manera especial dentro del diseño curricular. Inferimos que si bien se trabajan temáticas afines como la constitución de las familias y la reproducción, no se lo hace desde un enfoque que contemple su complejidad.

Desde nuestro lugar en el amplio estudio del campo de la subjetividad, entendemos que los primeros años de cada ser humano son fundamentales para su constitución como sujeto. En palabras de Armando Kletniki “toda trama acontecida se presenta como productora de marcas subjetivantes”. (Kletniki, 2000: 215). Y en este punto, la labor de impresión de dichas marcas, no se limita al hogar ni al entramado familiar concreto, sino que se extiende a cada espacio social del cual el niño o la niña, forma parte; siendo, los jardines y las escuelas, el lugar por excelencia. En este sentido, Taborda, A. & Farconesi (2017) abordan la función de las cuidadoras como constituyentes de los primeros agrupamientos infantiles instaurando el lugar de madre-grupo como central en el proceso de subjetivación infantil.

Por esta razón creemos que la identificación de la diversidad familiar y el trabajo específico con lo diverso, es fundamental en la labor docente. Y sostenemos que la utilización de recursos lúdicos, literarios y fundamentalmente audiovisuales, son herramientas de vital importancia en la construcción de

narrativas que permitan acompañar- y dar lugar- a la constitución subjetiva de niños y niñas a partir de lo diverso. No como algo “nuevo”, “distinto”, “ajeno”, por desviarse de lo que se presenta como norma. Hoy la norma: es lo diverso.

Un aprendizaje integral de la diversidad humana y familiar, supone la ampliación y el ensamble recíproco de mundos sociales diferentes que, ante un conflicto dado, no se hayan totalmente superpuestos. Se trata de un proceso que asegura la inclusión de todos los afectados y la consideración de los intereses en juego. Se trata de transitar con otros un multiperspectivismo.

Nussbaum, (2008, 22) establece una distinción entre el arte literario y la historia, donde esta última se limitaría a mostrar “lo sucedido” mientras que las obras literarias se abisman a “lo que podría suceder” en la vida humana, y esta es una distinción clave para nuestro abordaje. Aunque los hechos que la historia consigna no son nunca “hechos concretos” ya que existe un trabajo de lectura y de escritura que supone una hermenéutica sobre los mismos, los textos literarios o de ficción abren el juego a lo posible y a lo imposible invitando a la identificación y a la experiencia de posibilidades inexploradas. “La novela no nos exhorta a desechar la razón, sino a llegar a ella bajo la luz de la fantasía, entendida como una facultad creativa y veraz.” (Nussbaum, (2008, 43). Al desarrollo de la inteligencia creativa propiciada por la literatura, se le suma en el cine la dramatización de las escenas, que instala climas que involucran la sensibilidad del espectador.

Es por eso que consideramos el juego, las dramatizaciones, los cuentos y los recursos audiovisuales como películas o series, vías regias para el trabajo subjetivo de problemáticas tan complejas como la inclusión de lo diverso en el plano curricular.

El cine, por ejemplo, no presenta sólo una matriz de imágenes sino también narrativa. Las imágenes mismas

funcionan como objetos que se ofrecen para ser leídos por el espectador y el realizador. Desde lo objetos cotidianos hasta los complejos entramados discursivos ofrecidos por la fenomenología fílmica, todo es lenguaje situado y leído en una matriz discursiva. Según Michel Fariña³ “El proceso de identificación con personajes de la ficción favorece una involucración afectiva e intelectual del espectador.”

Ubicados en la realidad del lenguaje los seres humanos participamos del descubrimiento de sentidos a partir de significaciones no fijas sino variables de los significantes utilizados. Los significantes intercambiados son ya una interpretación pero que, a su vez, exigen ser interpretados en un juego comunicacional en el cual los mismos significantes pueden cambiar su valor dado un contexto de interpretación u otro. La interpretación es una especie de más allá de lo dicho, de la cual debemos servirnos.

Finalmente, queremos señalar que la posibilidad de darle cabida a las diversas versiones de las tramas situacionales que demanda el abordaje de situaciones complejas tiene como correlato el multiperspectivismo que posibilita la lectura fílmica.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, pensado desde un modelo constructivista, la elaboración y lectura fílmica permite una cognición más rica de las temáticas, la inclusión de diversas perspectivas de los observadores, al tiempo que impacta fuertemente en la sensibilidad del espectador, propiciando de este modo el cambio actitudinal y transformador de la realidad del estudiante y su entorno.

³ Michel Fariña, J. J., y Solbakk, J. H. (Comps.) (Bio)ética y cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo. Buenos Aires: Letra Viva.

Referencias Bibliográficas

- Ansermet, F (2019) Disrupciones en la filiación, el género y la procreación. En Revista Enlaces. Número 24. Buenos Aires: IC
- Ansermet, F (2018) La fabricación de los hijos. Buenos Aires: UNSAM.
- Baccino, G. (2008), "¿Debe el niño nacido de una donación de gametos conocer su origen? Qué sugerimos como profesionales y por qué", en Revista Iberoamericana de Fertilidad, núm. 25, vol. 1, Madrid: SEF.
- Baccino, G. (2009), "¿Por qué sugerimos contarle al niño sus orígenes", en Guías de evaluación, consejo, apoyo e intervención psicológica en Reproducción asistida, Grupo de Interés de Psicología de la sef, Madrid: SEF
- Baccino, G. (2010), "El secreto de padres receptores de gametos hacia sus hijos ¿Hemos pensado en el bienestar del niño?", en Manual de Intervención Psicológica en Reproducción Asistida, Barcelona: Edikamed
- Baccino, G. (2012), "Reflexiones sobre la maternidad/paternidad en pacientes que recurren a donación de gametos, ¿qué nos revela el secreto?", en Nancy Konvalinka [ed.], Modos y maneras de hacer familia. Las familias tardáis, una modalidad emergente, Madrid: Biblioteca Nueva
- Baccino, G. et al. (2008), Gender differences in gamete donation. Do women and men respond the same way? Trabajo presentado en el European Society of Human Reproduction and Embriology Congress, Barcelona, España.
- Bestard, J. (2004), Tras la biología La moralidad del parentesco y las nuevas tecnologías de reproducción, Barcelona:

Departament d'Antropologia Cultural. Historia d'Amèrica i Africa, Universitat de Barcelona

Bestard, J.(2009), "Los hechos de la reproducción asistida entre el esencialismo biológico y el constructivismo social", en Revista de Antropología Social, vol. 18, Madrid: UCM

Bestard, J. et al. (2003), Representación y reproducción asistida, cuerpo, persona y relaciones, España: Universitat de Barcelona

Blake, Lucy et al. (2010), "Daddy ran out of tadpoles. How parents tell their children that they are donor conceived, and what their 7 year olds understand", en Human Reproduction, núm. 25, vol. 10. Oxford: Oxford University Press.

Blyth, Erik; Darren Langridge y Rhonda Harris (2010), "Family building in donor conception Parent's experiences of sharing information", en Journal of Reproductive and Infant Psychology, núm. 28, vol. 2. Nottingham: Society for Reproductive and Infant Psychology

Cottet, S (2010). El padre pulverizado. En Torres, M. et al. Uniones del mismo sexo: diferencia, invención y sexuación. Buenos Aires, Grama.

De la Torre, N (2017). Técnicas caseras de inseminación en Argentina: Cómo resolver la filiación. Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid, [S.l.], n. 35, nov. 2017. ISSN 2174-0844. Disponible en: <https://revistas.uam.es/revistajuridica/article/view/8910>. Fecha de acceso: 30 mar. 2019

Doltó, F. (1992). El niño tiene derecho a saberlo todo. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, J; et al. (1993). Technologies of Procreation: Kinship in the Age of Assisted Conception. Manchester University Press: Manchester.

- Freeman, T; et al. (2014). *Relatedness in Assisted Reproduction. Families, Origins and Identities*. Cambridge University Press.
- Gates, B. (2018) “Edición genética para el bien” *Estudios de política exterior*. N° 183. May-Jun 2018. En línea fecha de consulta 9/1/2019
<https://www.politicaexterior.com/articulos/politica-exterior/edicion-genetica-bien/>
- Gerez Ambertin, M. (2018) *Tecnologías reproductivas y enigmas del padre*. En Ormart, E (Comp) *Cuerpos y familias transformados por las TRHA*. Letra viva, 2018
- Godoy, Claudio (2018). *Montajes familiares: síntoma, ficción y real*. En Ormart, E (Comp) *Cuerpos y familias transformados por las TRHA*. Letra viva, 2018
- Golombok, S. (2015) *Modern Families: Parents and Children in New Family Forms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kletnicki, A. (2000). *Un deseo que no sea anónimo. Tecnologías reproductivas: transformación de lo simbólico y afectación del núcleo real*. En *La encrucijada de la filiación. Tecnologías reproductivas y restitución de niños*, Lumen/Humanitas, Bs. As.
- Lima NS. (2017) *Narrative Identity in Third Party Reproduction: Normative Aspects and Ethical Challenges*. *Journal of Bioethical Inquiry*. An interdisciplinary forum for ethical and legal debate. ISSN: 1176-7529 (Print) 1872-4353 (Online) Accepted August 2017. *Bioethical Inquiry* Disponible en:
<https://doi.org/10.1007/s11673-017-9823-8>
<http://rdcu.be/BdX5>
- Lima, N. (2018) *Las vicisitudes de la identidad y la identificación en el marco de la concepción heteróloga*. *Revista Interdisciplinaria*. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Disponible en:

<http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php/interdisciplinaria/article/view/536>

Lima, NS & Navés, F. A. (2016): *El entramado filiatorio y el ADN: Análisis de las competencias profesionales del psicólogo*. Revista *Sophia* 12 (1): 39-53. ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932. Universidad La Gran Colombia. Editorial Universitaria. Online: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a03.pdf>

Lima, N. S., Navés, F. A., Ormart, E. B. (2015): *Competencias profesionales del psicólogo en los casos de restitución de identidad vs niños concebidos por tecnologías reproductivas*. Artículo ganador del Premio Facultad de Psicología 2015.

Lima, N., Naves, F., Pena, F. y Ormart, E. (2015). Las Competencias Profesionales del Psicólogo en la Encrucijada de los Escenarios Filiatorios. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Michel Fariña, J.J. y Ormart, E.B. (2009). Los medios audiovisuales como vía regia para el planteo de complejidades éticas, en Actas del Congreso “Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Método, Técnica y Teoría”, Año 1, Volumen 1. Buenos Aires: Incluir Asociación Civil.

Michel Fariña, J. (2014) Responder por la falla: lo imposible sucede. *Journal Ética y Cine* 2014; 4(2): 7-9. Disponible en: <http://journal.eticaycine.org/Responder-por-la-falla-lo>

- Michel Fariña, J. J., y Solbakk, J. H. (Comps.) (Bio)ética y cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo. Buenos Aires: Letra Viva.
- Mojica FJ, Montoliu L. (2016) On the origin of CRISPR-Cas technology: From prokaryotes to mammals. *Trends Microbiol* 2016; 24: 811-20.
- Nabel A, Fernández D, Riestra Martelur B, et al. (2012) Disclosure patterns of families conformed by oocyte donation in Argentina. *Fertility and Sterility* 2012; 3(3): 235.
- Fernández D, Ugozzoli Llugdar MF, Riestra Martelur B, et al. (2014) ¿Cuántos niños nacidos por ovodonación conocen su modo de concepción? *Reproducción* 2014; 29(2): 47-53.
- Naves F, Abelaira P (2017) “Talleres para padres que recurren a las técnicas d reproducción humana asistida: una experiencia realizada en el marco de una práctica profesional” IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Naves et al (2018) *Gestación por sustitución*. Buenos Aires: Pintegral.
- Nussbaum, M (2008) *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001 (trad. cast.: Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones, Barcelona, Paidós, 2008
- Ormart, E. (2008) “Cuando el producto tecnológico tiene rostro humano: problemas éticos en el uso de tecnologías reproductivas”. En *Revista Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, Número 8, V 6* (2008), pp. 97- 107 En línea:
http://redmarka.net/ra/usr/3/604/hologramatica08_v6pp97_107.pdf

- Ormart, E. (2010) Un nuevo escenario para la decisión de Salomón en Ética y cine. En línea:
<http://www.eticaycine.org/La-ley-y-el-orden>
- Ormart, E. (2014) TRHA: impacto en las constelaciones familiares y la identidad de sus miembros Aesthethika. Vol. 10, (1), julio 2014, 86-102 [pp. 86-102]
<http://www.aesthethika.org/TRHA-impacto-en-las-constelaciones>
- Ormart & al (2016) Somos familia. Ficciones sobre el origen en niños nacidos por TRHA. En *Intersecciones* Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA; Año: 2017 ISSN: 1853-9793.
http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=583:somos-familia-ficciones-sobre-el-origen-en-ninos-nacidos-por-trha&catid=13:libros&Itemid=1
- Ormart, E (2018) Cuerpos y familias transformados por las TRHA. Buenos Aires: Letra viva.
- Ormart, E. (2018) “Biopolítica y series en la gestación por sustitución”. En Ormart, E. Compiladora *Cuerpos y familias transformados por las técnicas de reproducción asistida*. Buenos Aires, Letra viva.
- Ormart & Paragis (2019) Editorial Nuevas lecturas posibles sobre *The Handmaid’s Tale* desde una perspectiva ética. *aesthethika International Journal on Subjectivity, Politics and the Arts* Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte Vol. 15, (1 Especial), marzo 2019, 1-3
<http://www.aesthethika.org/Nuevas-lecturas-posibles-sobre-The>
- Ormart, E (2019) “Los desafíos del avance biotecnológico en la clínica psicoanalítica” En Compiladoras: Alejandra Taborda y Elena Toranzo *Psicoanálisis: espacio para la*

transdisciplinariedad del ser y nacer epocal. San Luis: nueva editorial universitaria. Pp. 21-42.

<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2019/05/Psicoana%CC%81lisis.-Espacio-para-la-transdisciplinariedad-del-ser-y-nacer-epocal.pdf>

Ormart & Abelaira (2019) Clínica psicoanalítica en la infertilidad: Epigenética y Duelo. Revista de Psicoanálisis, en revisión.

Rodriguez, M (2018) ¿Tiene género la Biotecnología? A propósito de los discursos de la maternidad en las Nuevas Tecnologías Reproductivas (N.T.R) en línea: <http://webs.uvigo.es/pmayobre>

Rivas, A. M^a.; Álvarez, C.; Jociles, M^a. I. (2018). La intervención de «terceros» en la producción de parentesco: perspectiva de los/as donantes, las familias y la descendencia. Un estado de la cuestión, en Revista de Antropología Social 27(2), 221-245.

Taborda, A. (2012). Trabajo con imágenes en proceso diagnóstico de niños. SEPYPNA. Cuadernos de Psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente: Revista de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, 49, 173-185

Taborda, A. & Farconesi (2017). Madre grupo: propuesta conceptual para repensar los cuidados tempranos y diversos modos de lograr la trascendencia. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Taborda y Daher (2013) Jardines Maternales: Los Primeros Pasos en el Proceso de Separación. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, 2013;55, 63-76 © Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente. ISSN: 1575-5967

- Taborda, A. y Daher, C. (2018) “Aportes de la Psicología a las Problemáticas Contemporáneas”. Premio de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el año 2018
- Théry I. (2001) El anonimato en las donaciones de engendramiento: filiación e identidad narrativa infantil en tiempos de descasamiento. *Revista de Antropología Social* 2001; 18: 21-24.
- Wang, L & Perez. (2017) La otra cara de las TRHA: Las mujeres Donantes. Investigación cualitativa de carácter exploratorio.
<http://psicologiaymedicinareproductiva.blogspot.com/2017/01/la-otra-cara-de-las-trha-las-mujeres.html>
- Zatz, M. (2011) *Gen-ÉTICA*. San Pablo, Editorial Globo.

Capítulo 6

Revisar para armar lo propio

Marcela Alicia Saber¹

Configuración del ser docente de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del IFDC SL

Revisar para armar lo propio es una experiencia de escritura reflexiva.

Una de las aspiraciones y tal vez uno de los motores del trabajo diario en la formación de docentes, es la posibilidad de acceder a las concepciones y / o representaciones que tienen las y los estudiantes del IFDC-SL respecto del “ser docente”.

Las concepciones y modos de enseñar de las y los estudiantes del Profesorado se ponen frecuentemente en

¹ Filiación institucional: Instituto de Formación Docente Continua San Luis

evidencia en aquellas/os que transitan la Residencia Pedagógica; evidencias que se manifiestan no solo en su decir narrativo sino en su hacer de la práctica de enseñanza.

La residencia es un trayecto anual, el último de la carrera del profesorado.

Conocer y reconocer esos aspectos que solidifican la subjetividad docente, tiene una incidencia en la práctica misma.

En principio, nos detendremos en el título de este artículo para acercar o dar luz al sentido en el que son empleados aquí algunos términos.

La palabra revisar, tiene diferentes acepciones y está definida en el Gran Diccionario de la Lengua Española © 2016 Larousse Editorial, S.L. de la siguiente manera:

1. Revisar es examinar una cosa para comprobar si está correcta o completa. “Revisa el trabajo antes de entregarlo para que no queden errores” Repasar.
2. Revisar es observar una cosa con atención. “Revisó la sala por si encontraba a alguien conocido”.
3. Revisar es examinar una cosa después de un tiempo de funcionamiento para corregir sus posibles desajustes. “Antes de un viaje largo es conveniente revisar el motor del coche” Reexaminar.

El prefijo “re” que antecede al verbo “visar” denota repetición, intensificación. También puede ser entendido como “movimiento hacia atrás”.

La segunda noción armar tiene también muchas acepciones que van desde lo militar “vestir o poner alguien armas” hasta puede ser utilizada y esta es la intención que vamos a sostener; armar es: “sentar, fundar algo sobre otra cosa”.

A deconstruir, la leemos en el sentido de *desarmar* algo que está construido. No en el sentido de destruir.

Desarmar ¿Para qué se preguntarán? Buscamos poner a trabajar las configuraciones y/o representaciones que tienen los estudiantes del profesorado acerca de lo que es ser docente. Observamos una configuración primaria del ser docente, como resultado particularmente de la propia experiencia escolar de la niñez.

La invitación a las y los residentes en el trayecto de la residencia pedagógica es a volver a esa primera configuración, revisarla, desarmarla y a partir de ahí poder armar una configuración nueva propia del “ser docente”, pero ahora desde su propia experiencia, es decir ocupando otro lugar, ubicándose como el Agente de la educación o docente.

Toda deconstrucción es una práctica política y en la actualidad asistimos a una clara tendencia sobre la práctica docente para que sea una práctica reflexiva; es decir este nuevo modelo que se nos impone, que busca instituirse en las prácticas escolares, rompe de alguna manera el modo de “ser docente” - un solo modo- que respondía a una historia, un interés, un beneficiario y que tuvo un determinado orden, que fue funcional para muchos y no para otros.

Las épocas cambian, y con ellas los discursos, y esto no es sin consecuencias. El discurso de una época además de contener la cuestión de la sensibilidad social, es decir, de las diferentes formas de gozar, de entender y de habitar el mundo, tiene consecuencias en el ejercicio de las profesiones.

Revisar para armar lo propio, es una invitación para ser docente con un sello particular y personal, es una invitación reflexiva para que los sujetos intenten correrse de algunos estereotipos que aún insisten y son fáciles de repetir.

Repetir, según la Real Academia Española como transitivo es “volver a hacer (lo que se había hecho) o a decir (lo que se había dicho)”; y como intransitivo pronominal, “volver a suceder” y, dicho de una persona, “hacer o decir siempre las mismas cosas”.

Freud en el texto *Recordar, repetir y reelaborar* (1914) es donde decanta su pensamiento ante la cuestión de la existencia de “otra forma de recordar”, es decir, la *dimensión del acto*, Freud advierte un modo de presencia del pasado que desestima las formas del recuerdo y que se hace presente en el espacio analítico sin que el analizante lo perciba:

“...el analizado no recuerda, en general, nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo, sino como acción; lo repite, sin saber, desde luego, que lo hace...” (pág. 130).

Es en este texto “*Recordar, repetir y reelaborar*”, que Freud nos advierte que el analizado repite en vez de recordar, así la repetición se opone al recordar. También plantea que el analizante no recuerda lo reprimido, lo actúa. Es decir, que por un lado se podría entender a la repetición como un mecanismo inherente al fenómeno transferencial, en el sentido que en la transferencia se actualizan mociones de amor reprimidas. Pero también la repetición puede volverse un obstáculo, lo cual está íntimamente relacionado al momento en que prevalece el actuar. Este actuar se lo podría entender como la repetición en acto, un modo de retornar el pasado en el presente.

Aclarados los términos del título de este artículo, a continuación, les comparto la experiencia de “Revisar para armar lo propio”.

La Residencia Pedagógica del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua San Luis, es el último trayecto de la formación y pertenece al campo de las prácticas, es un espacio que intenta promover una práctica reflexiva, a partir del espacio de escritura.

¿De qué hablamos cuando hablamos de práctica docente reflexiva? Siguiendo los aportes de Perrenoud, -sociólogo suizo con amplio aporte al campo de la enseñanza- él nos dice que la idea de reflexión sobre la acción se une a nuestra experiencia del mundo. Un ser humano piensa a menudo bastante en lo que hace, antes de hacerlo, haciéndolo y después de haberlo hecho. ¿Acaso estas acciones de pensamiento convierten al residente en un/una practicante reflexivo/a?

“Pensar” según el diccionario de la lengua española de Julio Caseres, en su primera acepción, significa “imaginar o discurrir una cosa”. Por ejemplo en varias ocasiones nos hemos detenido a pensar sobre -“¿dónde he dejado las llaves?”- O nos hemos preguntado “¿hace frío?”- o hemos enunciado “llegare tarde” todos ellos actos de pensamiento.

Pensar y Reflexionar, en algunos contextos parece intercambiable. Pero para nuestro campo de acción diremos que reflexionar implica cierto distanciamiento, el reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relaciones con reglas, teorías u otras acciones imaginadas o conducidas a una situación análoga.

El hacer del docente, la práctica profesional, presenta una característica particular que la diferencia de otras profesiones; los profesores se desempeñan laboralmente en el mismo ámbito en el que se fueron constituyendo subjetivamente. La historia y el recorrido escolar de cada sujeto, va dejando huellas que

influyen inevitablemente en los aprendizajes futuros y en la constitución subjetiva del sujeto en tanto enseñante.

Entonces, con el propósito de fortalecer la formación del futuro profesor, además de las prácticas de enseñanza concretas en las escuelas asociadas, se le propone al estudiante un espacio de escritura, se trata de una invitación a retomar el diálogo consigo mismo a partir de la *función de la pregunta*, de cierto *no saber*, por resultar estructurante y subjetivante en este proceso de construcción de ser docente.

Sostenemos que la educación no se puede pensar si no es a partir de la formulación de preguntas. Freud define al psicoanálisis, a la educación y al acto de gobernar como profesiones imposibles, y ello, porque por bien que se las practique, siempre habrá algo no logrado, el resultado obtenido siempre diferirá del esperado, habrá falla en la adecuación lo que obligará a psicoanalistas, educadores y gobernantes a encontrar una forma de hacer con eso imposible.

¿Qué le proponemos al/la estudiante- residente, futuro/a profesor/a? Le proponemos distintos momentos de reflexión. Al inicio les invitamos a revisar, desarmar y recorrer la propia historia escolar con un relato autobiográfico. Y llegando al final del trayecto, se les invita a volver sobre lo acontecido en sus prácticas, se trata de narrar desde este nuevo lugar que ocupan, como docentes en donde se les invita a volver sobre las decisiones pedagógicas que toman durante el proceso de planificación y en el desarrollo de la clase.

A continuación, comparto un testimonio autobiográfico, allí podemos ubicar varios elementos: el lugar del que enseña y las representaciones con las que inician sus propias prácticas de enseñanza, en las que es posible visualizar el lugar de la

autoridad, el lugar del agente, el lugar del estudiante y el lugar de los saberes.

La residente tituló el relato: Recuerdo²

“...Mi recuerdo hoy se remonta a hace unos cuantos años, cuando transitaba mi primer grado. Era una niña muy tímida, y temerosa de las reglas que en casa imponía mi padre. Él fue quien me enseñó a leer cuando tenía cinco años. Me hacía sentar en una silla pequeña en su taller y allí leía. A mi padre no le gustaba que ni siquiera mencionáramos el nombre de las personas a las que él no quería o con quien estaba enojado.

Recuerdo que un día yo debía leer la palabra Susy, y yo pensé instantáneamente en su prima con la que se había peleado y no quería decir lo que allí leía por miedo a su reacción.

Esto fue un verdadero problema en la escuela, pero mi maestra fue quien con paciencia me hizo comprender y superar todo aquello...”

La experiencia de escritura, a lo largo del trayecto de la Residencia Pedagógica, es asombrosa, porque le permite al/la estudiante encontrarse con sus estructuras acerca del hacer, del saber hacer, obteniendo en la recuperación de esas experiencias la resignificación de su propio quehacer durante el proceso de enseñanza.

Narrar, implica un momento de intimidad, de introspección, como ya lo hemos mencionado para deconstruir y reconstruir la configuración personal del ser docente. Lo que deseamos es que

² Los relatos de la escritura de narrativa utilizados en este artículo son de una joven Mónica quien fuera Residente en el 2017, que gentilmente accedió a su publicación.

las y los estudiantes vuelvan a retomar y revisar las representaciones constituidas acerca de lo que es ser docente, para armar uno propio.

Para ilustrarlo, comparto otro relato narrativo, su título:

¿Cómo debe ser un buen docente?

Un buen docente es aquel que tiene pasión por enseñar, desea hacer una diferencia en la vida de los y las estudiantes, expandir sus horizontes, ampliar su mundo. Se interesa por formar al niño como un sujeto activo, reflexivo, crítico, capaz de enfrentarse con diversas situaciones en la vida.

Debe realizar su tarea con responsabilidad, dedicación y profesionalismo, siendo capaz de atender, comprender y resolver situaciones donde la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes estén en juego.

Desarrollar una forma de pensamiento firme y ser coherente con sus dichos y sus actos, ya que para muchos de los estudiantes será su modelo.

Debe ser creativo para que sus clases sean interesantes para los y las estudiantes.

Defenderá sus derechos, de esta manera enseñará a los y las estudiantes a hacerlo, teniendo siempre presente que cada derecho conlleva obligaciones.

Cada docente va de paso en la vida de los y las estudiantes, pero en cada uno de ellos/as deja una huella... ”

¿Qué podemos decir después de semejante testimonio? Idealización, ambición, deseo, mandato, representaciones.

Muy lejos de criticar este testimonio, es una invitación a revisar las aspiraciones de su autor/a. Queda claro que no

buscamos una sola respuesta con los parámetros o el manual del buen profesor, con tips a seguir.

Es una convocatoria para interrogarnos acerca de ¿dónde está la singularidad, lo propio de ese sujeto, lo que lo hace distinto de otro docente? ¿Qué lo hace diferente? Lo que sucede en el encuentro diario con un niño, una niña, con un, una estudiante.

La escritura narrativa, es una invitación constante a detenerse, a revisar con preguntas acerca del ¿Cómo se haría? o ¿Para qué? ¿Por qué?

Esta propuesta de práctica reflexiva no es una tarea sencilla, es una práctica resistida. No es habitual que el docente se siente a escribir acerca de lo acontecido en su clase, hemos observado que la multiplicidad de tareas que llevan a cabo los profesores hace que ubiquen en último término, el momento de la narrativa reflexiva.

Asistimos a diario a frases como: “la escuela tiene que cambiar”, pero ¿cómo se hace? Si no existen espacios reales para revisar lo que cada uno está haciendo.

Que distinto sería si cada profesor, educador, maestro, se permitiera escribir acerca de lo que ocurre en un aula, analizarlo, y preguntarse ¿por qué se tomaron tales decisiones? y de alguna manera poder arriesgar otros modos de intervenir.

El ejercicio de escribir sobre lo que acontece en una clase, ocupando el residente el rol de docente, arroja para el propio Sujeto que escribe producciones de gran valor, porque le permite pensarse como el docente que va constituyéndose, flexibilizando las decisiones que ha tomado y dando marcha atrás tantas veces como sea necesario.

A continuación, otra escritura de narrativa, y sugiero que pongan atención al encuentro único entre la profesora residente y el niño, un estudiante de educación primaria:

“...Hoy quiero escribir sobre Juan, él es uno de los estudiantes de 5° A, tiene 12 años es el menor de cuatro hermanos y uno de los estudiantes que tenía adecuación curricular en el aula. La misma consistía en la realización de actividades del libro de segundo grado.

La trayectoria escolar que ha atravesado este estudiante da cuenta de que siempre fue considerado un niño con dificultades de aprendizaje - “En primero y segundo grado no repetí porque había una ley que lo prohibía, pero en tercero ya sí”, manifiesta.

A partir de allí comienza con adecuaciones, en un primer momento a cargo de la docente de apoyo y luego en años posteriores con la docente de grado; esto sucede así porque la escuela cuenta con PPI (Proyecto pedagógico individual) eso permite que el estudiante no repita porque éste garantiza su acompañamiento.

Observo en reiteradas oportunidades que el estudiante se mostraba incómodo en el momento de realizar las actividades.

Un día la docente orientadora comienza la clase como tantas veces, plantea la actividad a los/las estudiantes y a los/las “adecuados/as” les hace copiar un texto del libro para luego marcar los sustantivos.

Juan no parece dispuesto a cumplir la consigna, permanece pensativo en su banco. Al observar que no está realizando la actividad, me acerco a su banco y le pregunto si sabe cómo resolverla, “...sí, ya está hecha...” responde señalando el libro, me acerco a la maestra y le comento que la actividad ya la

tenían resuelta, ella me dice –“...Sí, pero que la hagan de nuevo para que repasen...”.

La docente orientadora le llama la atención en varias oportunidades, pero él sigue con la misma postura.

Al llegar el recreo la docente revisa la tarea y al ver que no lo ha realizado, le dice que tome el recreo para hacerlo. Le digo “...La seño Mónica se queda con vos para que lo hagas...”.

Leemos el texto y trato de hacer que lo escriba, lo hace con dificultad pero lo logra, al finalizar la escritura voy hasta el escritorio a buscar lápices de colores para que marque los sustantivos y cuando regreso a su banco, no encuentro la hoja donde estaba escribiendo, le pregunto dónde está y no me responde, solo mira su carpeta, ante mi insistencia me dice que la rompió y la tiró porque a él no le gusta hacer cosas distintas, yo le explico que es necesario que el aprenda a leer y a escribir.

Sus ojos le brillan al punto de romper en llanto.

Esto me hace reflexionar acerca de lo que esperan los/as estudiantes de nosotros, los docentes, cuántas veces podemos llenar sus expectativas de aprender.

Al repensar mis clases, tuve en cuenta la situación de Juan, y con ánimo de que se sienta verdaderamente incluido, decido que él realice las mismas actividades que sus compañeros, pero trabajando de otra manera, así se trabaja de manera grupal y colaborativa. De a poco comienzo a ver un cambio de actitud en Juan, hace las actividades con entusiasmo, le agrada trabajar con sus compañeros, participa en clase.

Una mañana dialogando con él me dice: “... Señor a mí no me gustaba hacer tareas diferentes ahora me siento bien, si falto puedo pedir la tarea porque todos hacemos lo mismo...”

La herramienta para promover la reflexión, investigación /acción es: “la Narrativa”. La narrativa nos dice Alicia Caporosi³ desempeña un papel importante en la constitución del docente. Al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en la vida de los sujetos que las realizan. La narrativa en el campo educativo está marcando el valor que tiene en la construcción del conocimiento profesional docente. Las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional.

Ser profesor implica ineludiblemente una toma de decisiones, un posicionamiento frente a la tarea de educar. Esta tarea se desarrolla en un medio social y más específicamente en una institución escolar. La escuela nos proporciona el medio para desarrollarnos como educadores, al mismo tiempo nos regula, nos condiciona y modifica nuestros esquemas de pensamiento y nuestros esquemas de acción.

La experiencia, los años transcurridos como formadora de maestros nos ha permitido evidenciar que en este proceso de construcción del ser docente, revisar, desarmar y recorrer la historia escolar es necesaria para no repetir patrones y/o estereotipos.

Proponemos un proceso de deconstrucción y reconstrucción de gran valor formativo que no concluye al finalizar la cursada del profesorado.

³ Sanjurjo, L.; Caporosi, A.; España, A. E.; Hernández, A. M.; Alfonso, I.; Foresi, M. F (2009). Los dispositivos de formación para las prácticas profesionales. Cap IV Caporosi Rosario, Homo Sapiens.

La escuela juega un papel fundamental en la formación de cada sujeto y particularmente en la formación de aquellos que luego serán los que se desempeñen laboralmente en ella. La formación en Educación Superior para alcanzar el grado docente también es esencial en la constitución del “sujeto docente”. Ésta provee herramientas que le permiten al estudiante estar mediado socialmente por sus docentes formadores, por sus pares y por un lenguaje cargado de significados compartidos.

La tarea, como formadores de maestros, es un proceso complejo que invita a la transformación de sí mismo, consideramos necesario que el estudiante resignifique lo que alguna vez imaginó era ser docente, significación que está condicionada por su experiencia, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias.

Desarrollar una práctica reflexiva significa aprender a aprovecharse de la reflexión gracias a:

- Un ajuste de los esquemas de acción, que permita una intervención más rápida, más concreta o segura.
- Un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución.
- Un saber integrado, que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales.

Conclusión

La experiencia de escritura permite al estudiante encontrarse con sus estructuras acerca del saber, del hacer, del saber hacer,

obteniendo en la recuperación de esas experiencias la resignificación de su quehacer docente.

La práctica reflexiva, en tanto metodología de formación permanente, permite lograr avances en la conceptualización de la propia práctica a partir de las experiencias de cada uno en su contexto.

La narrativa le permite tomar distancia de la escena educativa y revisar algo de su quehacer docente ya sea para modificar, para mejorar o fortalecer a partir de observar lo que le sucede al sujeto de la educación.

La narrativa desempeña un papel importante en la constitución del sujeto.

Cada sujeto ha experimentado a lo largo de su vida una manera de aprender a hacer, una manera de percibir el mundo.

Desde esta concepción, hemos reflexionado sobre la trayectoria de formación de nuestros residentes intentando visualizar cómo se reconfigura su identidad docente en estrecha vinculación con su historia escolar, sus representaciones y los docentes activos en el sistema educativo con quienes comparten la tarea.

Referencias Bibliográficas

Perrenoud Phillips (2011)“Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar” Edit GRAO – Colofon Paris

Roget A. y Anijovich Rebeca (2017) Practica Reflexiva: escenarios y horizontes Edit AIQUE

Shòn Donald (1992) “La formación de profesionales reflexivos”

Edit Paidos

Sanjurjo Liliana y otros (2000) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales . Edit Homosapiens

Rosario Santa Fe

Freud “Recordar, repetir, elaborar” Libro XII Amorroutu

Diccionario de la Lengua Española © 2016 Larousse Editorial,

S.L

Anzaldúa, R. (2009) La formación docente: subjetivación de imaginarios. Revista Ideas CONCYTEG. Año 4. Número

45. pp 362 a 378.