



Congreso Internacional  
Entre Educación y Salud  
“Infancias: Diálogos  
interdisciplinarios”.

*60 años de formación profesional  
ética y humanizante*

Compiladora  
María Eugenia Lopez

# editorial universitaria

## Coordinación editorial

Pía Reynoso

## Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Dana Brignone

Ana Inés Leunda

Sofía Morón

## Colección *Actas*

## Compliladora

María Eugenia Lopez

Actas : 5° Congreso Internacional Entre Educación y Salud Infancias: Diálogos interdisciplinarios : 60 años de formación profesional ética y humanizante / Mariana Etchegorry ... [et al.] ; compilación de María Eugenia López ; editado por María Eugenia López ... [et al.] . - 1a ed. - Córdoba : Universidad Provincial de Córdoba Ediciones, 2023.  
Libro digital, PDF - (Actas)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-631-6530-01-1

1. Jornadas. 2. Infancia. I. Etchegorry, Mariana. II. López, María Eugenia, comp. CDD 362.72



Estos contenidos están reservados bajo una licencia  
Creative Commons  
Atribución - no comercial

Universidad Provincial de Córdoba

**Rector normalizador**

Mgter. Jorge Jaimez

**Secretaría de Coordinación**

Mgtr. María Laura Chauvet

**Decana**

Mgter. Mariana Etchegorry

**Secretaría General**

Esp. Gabriela Quiroga

**Secretaría de Posgrado e Investigación**

Dra. Marcela Cena

**Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales**

Lic. Mariela Edelstein



Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred

**Decana**

Lic. Marcela Mabres (2021) Mgter.

Mariana Etchegorry (2022)

**Secretaria de Extensión**

Mgter. Nora Bezzone

**Secretaria Académica**

Lic. María Eugenia Lopez

**Secretaria de Investigación y Posgrado**

Mgter. Miriam Abascal

### **Comité Organizador**

Marcela Edith Mabres, Nora Cristina Bezzone, María Eugenia Lopez, Miriam Abascal, Viviana Pasquale, Mariana Etchegorry, Gabriela Quiroga, Ana Chiapero, Stella Maris Mendez.

### **Comité Científico**

Marcela Edith Mabres, Cristina Graciela Luque Disandro, Analía Mayorga, Nora Cristina Bezzone, María Eugenia Lopez, Miriam Abascal, Mariana Etchegorry, Gabriela Quiroga, Ana Chiapero, Stella Maris Mendez, Viviana Pasquale, Mariana Villagra, Verónica Ávila, Luciana Martinez, Elizabeth Tobares, Maria Fernanda García, Verónica Karina Zabala.

### **Comisión de Revisión de Ponencias**

Viviana Andrea Quispe Posse, María Fernanda Garcia, Marisa Viviana D'León, Viviana Pasquale, Julieta Zaporta, Carolina Cernusco, Alicia Olmos, Mariela Edelstein, Daniela Ivana Kowszyk, Verónica Andrea Rova, Daniela Alejandra Molina, María Victoria Romero, Alfredo Luis Olivieri, María Eugenia Lopez, Cecilia Ávalos, Diana Lía Kanoivicki, Marcela Castellanos, Cecilia Aldao.

### **Comité Ejecutivo:**

María de las Mercedes Bosco, Fabian Armando Gomez, Cecilia Ávalos, Victoria Romero, Adriana Vaccarello, Paula Beatriz Ogonowski, Josefina Apfelbaum, Luis Emanuel Pereyra, Daniela Leiva Mora, Evangelina Irupé Vega.

<https://upc.edu.ar/fes/>

Auspicios científicos del 5° Congreso Internacional Entre Educación y Salud “Infancias: Diálogos interdisciplinarios”.  
60 años de formación profesional ética y humanizante.



# Índice temático

- 14**      **Programa científico y accesos a conferencias**
- 23**      **Prólogo**  
*Mariana Etchegorry y María Eugenia Lopez*
- 27**      **Capítulo 1**  
La formación profesional para el trabajo con infancias: contenidos y desafíos  
*Carolina Cernusco y María Victoria Romero*
- 30**      Las nuevas infancias como vector de análisis de la formación de profesionales de la psicopedagogía.  
*Patricia Arias*
- 36**      Supuestos metodológicos del encuadre psicopedagógico y propuestas de intervención con las infancias  
*Carolina Bernardi, Erica Natalia Ciochetto y Fernanda Talei*
- 43**      La formación psicopedagógica para el trabajo con infancias: promoviendo educación inclusiva en contextos educativos diversos  
*Daniela Andrea Barbero, María de los Ángeles Filippi y María Daniela Rainero*

- 50** Las conversaciones: dispositivos que sostienen, generan encuentros, construyen redes  
*Carolina Brarda, Ana Laura Comba, Celeste Alicia Gómez Semes, Flavia Misela Pasotti y Verónica Rova*
- 58** Los derechos de las infancias en el devenir histórico y social: un atisbo en la formación docente  
*Ivana Balmaceda Amestoy*
- 66** Formación profesional en la Educación Inicial para todas las infancias  
*Norma Graciela Abbá y Sabrina Belén Zárate*
- 73** Algunos supuestos sobre infancias en encuadres psicopedagógicos de la práctica profesional  
*Viviana Bernadó, Cecilia De Dominici, Paulina González, Dalma Molina y Verónica Pizzi*
- 80** Professoras pesquisadoras na pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades na Educação Infantil  
*Andréa Gonçalves da Silva Antunes, Carla Verônica Corrêa Cardoso, Maria de Fátima Viana Machado, Naila de Figueiredo Portugal y Patricia Gonçalves Bastos*
- 86** Concepciones sobre la enseñanza de la escritura profesional psicopedagógica dentro de un proceso de asesoramiento didáctico  
*Ivone Jakob, Pablo Rosales y Paola Ripoll Alessandróni*
- 95** Familia, género y práctica profesional. Las representaciones sociales de las/los psicomotricistas sobre las/los cuidadoras/es  
*María Eugenia Riera*
- 103** **Capítulo 2**  
Las instituciones que alojan a las infancias desde la atención a la diversidad y en perspectiva de inclusión  
*Daniela Ivana Kowszyk y Alfredo Luis Olivieri*

- 106** Discursos sobre las escuelas en los grupos de whatsapp: la palabra de las familias  
*María Agustina Grigioni*
- 113** Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de Covid-19): ¿hay lugar para la inclusión?  
*Carolina Achával y Alfredo Luis Olivieri*
- 120** El derecho a la escucha de las infancias: im-posibilidades de hacer clínica en una universidad pública  
*Carolina Achával, Ana Laura Comba, Gabriela Quiroga y Verónica Andrea Rova*
- 127** (En)trama(dos) en pandemia. Saberes y prácticas en colaboración entre comunidades y universidad  
*Alfredo Luis Olivieri y Graciela Córdoba*
- 134** Relación entre autoeficacia docente y prácticas de enseñanza en escuelas en contexto de pandemia.  
*Mónica Aquino y Viviana Quispe Posse*
- 139** Niñez, Adolescencia y Familia: la intervención social, redes y comunidad en Córdoba.  
*Delia Sánchez*
- 147** Protocolo para el abordaje en el espacio escolar de las infancias y adolescencias con sexualidades disidentes  
*José Recabarren Bertomeu, Yael Calvo, Valeria Robles, Alejandra Ortíz Alarcón y Roxana Vuanello*



- 154**            **Capítulo 3**  
El trabajo con infancias ante problemáticas emergentes en perspectiva de derecho y género  
*Cecilia María Aldao y Alicia Eugenia Olmos*
- 157**            Experiencias de investigación y extensión en Salas Cuna: una lectura en clave de género  
*María Belén Angelelli*
- 163**            Prácticas de crianza en la primera infancia: indagación de su estudio en latinoamérica  
*Ailén Gusmán Deresz, Ailín Martina Fernández, Alejandra Vieitez, Natalia Fabiana Moyano y Lucrecia Spaini*
- 171**            Proyecto “Estudio integral del desarrollo y bienestar de la primera infancia en la ciudad de Córdoba”: avances y desafíos actuales  
*Nora Cristina Bezzone, Penélope Lodeyro, Eduardo Rodríguez Rocha, María José Nieto y Alicia Ruth Fernández*
- 180**            Niñeces libres, corpor(e)alidades que sí importan. Representaciones sociales de niños sobre femineidad y masculinidad  
*Florencia Charpentier*
- 187**            Educação das infâncias e a cidade em tempos de pandemia  
*Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa, Maria Tereza Goudard Tavares y Wellington Carlos Moreira Hypólito*
- 194**            **Capítulo 4**  
Educación y Salud para las infancias: abordajes e instituciones diversas  
*Patricia El Hay y María Juliana Perrone*
- 198**            Cuidado, educación y desarrollo en la primera infancia: cuidar a los que cuidan  
*Alejandra Bertolez, Luciana Chiari, Magali Otero Signorelli, Noel Rivero Toranzos y Lucrecia Monesterolo*

- 208** La Escuelita: formación en infancias con educadoras comunitarias desde una perspectiva de género  
*Clara Luz de Luna Arguello Monzini, Aldana Estefanía Cuello, María Victoria Castro, Soledad del Valle Tobares y Ivana Mariel Navarro*
- 214** Infancias en disputa: el caso de la revista Billiken en el siglo XX  
*María Eugenia Álvarez y Liliana Inés Guiñazú*
- 221** Espacio Grupal Terapéutico: experiencia de abordaje clínico a través de la creación plástica en escuela pública  
*Gastón Jesús Musetti y Mariana Castrillejo*
- 229** Las construcciones diagnósticas psicopedagógicas y su relación con el proceso de constitución subjetiva en las infancias.  
*Talia Natacha Garello y Sol Tolosa*
- 236** Cuidado de la salud en la educación maternal  
*Silvana González Rojas*
- 242** Diagnósticos situados para infancias situadas: interpelar las prácticas terapéuticas individuales como abordaje de lo sintomático  
*Tatiana Da Silva, Lucía de Pena, Mariana Diez y Carlos Zunino*
- 249** Aprendizajes, artes visuales y educación especial. Enlazando universos para construir aprendizajes significativos.  
*Silvia Inés Crespi y Mariana Beatriz Dalmaso*

## Índice de autores

66	Abbá Norma Graciela
113/120	Achával Carolina
154	Aldao Cecilia María
214	Álvarez María Eugenia
157	Angelelli María Belén
134	Aquino Mónica
208	Arguello Monzini Clara Luz de Luna
30	Arias Patricia
58	Balmaceda Amestoy Ivana
43	Barbero Daniela Andrea
73	Bernadó Viviana
36	Bernardi Carolina
198	Bertolez Alejandra
171	Bezzone Nora Cristina
50	Brarda Carolina
146	Calvo Yael
221	Castrillejo Mariana
208	Castro María Victoria
27	Cernusco Carolina
180	Charpentier Florencia
198	Chiari Luciana
36	Ciochetto Erica Natalia
50/120	Comba Ana Laura
127	Córdoba Graciela
80	Corrêa Cardoso Carla Verônica
249	Crespi Silvia Inés

<b>208</b>	Cuello Aldana Estefanía
<b>242</b>	Da Silva Tatiana
<b>249</b>	Dalmasso Mariana Beatriz
<b>73</b>	De Dominici Cecilia
<b>80</b>	de Figueiredo Portugal Naila
<b>242</b>	de Pena Lucía
<b>187</b>	de Sousa Lisboa Adrielle Karolyne
<b>242</b>	Diez Mariana
<b>194</b>	El Hay Patricia
<b>23</b>	Etchegorry Mariana
<b>163</b>	Fernández Ailín Martina
<b>171</b>	Fernández Alicia Ruth
<b>43</b>	Filippi María de los Ángeles
<b>229</b>	Garello Talia Natacha
<b>50</b>	Gómez Semes Celeste Alicia
<b>80</b>	Gonçalves Bastos Patricia
<b>80</b>	Gonçalves da Silva Antunes Andréa
<b>73</b>	González Paulina
<b>236</b>	González Rojas Silvana
<b>187</b>	Goudard Tavares Maria Tereza
<b>106</b>	Grigioni María Agustina
<b>214</b>	Guiñazú Liliana Inés
<b>163</b>	Gusmán Deresz Ailén
<b>86</b>	Jakob Ivone
<b>103</b>	Kowszyk Daniela Ivana
<b>171</b>	Lodeyro Penélope
<b>23</b>	Lopez María Eugenia
<b>73</b>	Molina Dalma
<b>198</b>	Monesterolo Lucrecia
<b>187</b>	Moreira Hypólito Wellington Carlos
<b>163</b>	Moyano Natalia Fabiana
<b>221</b>	Musetti Gastón Jesús
<b>208</b>	Navarro Ivana Mariel
<b>171</b>	Nieto María José
<b>103/113</b>	Olivieri Alfredo Luis
<b>/127</b>	

<b>154</b>	Olmos Alicia Eugenia
<b>146</b>	Ortíz Alarcón Alejandra
<b>198</b>	Otero Signorelli Magali
<b>50</b>	Pasotti Flavia Misela
<b>194</b>	Perrone María Juliana
<b>73</b>	Pizzi Verónica
<b>120</b>	Quiroga Gabriela
<b>134</b>	Quispe Posse Viviana
<b>43</b>	Rainero María Daniela
<b>146</b>	Recabarren Bertomeu José
<b>95</b>	Riera María Eugenia
<b>86</b>	Ripoll Alessandroni Paola
<b>198</b>	Rivero Toranzos Noel
<b>146</b>	Robles Valeria
<b>171</b>	Rodríguez Rocha Eduardo
<b>27</b>	Romero María Victoria
<b>86</b>	Rosales Pablo
<b>50/120</b>	Rova Verónica Andrea
<b>139</b>	Sánchez Delia
<b>163</b>	Spaini Lucrecia
<b>36</b>	Talei Fernanda
<b>208</b>	Tobares Soledad del Valle
<b>229</b>	Tolosa Sol
<b>80</b>	Viana Machado Maria de Fátima
<b>163</b>	Vieitez Alejandra
<b>146</b>	Vuanello Roxana
<b>66</b>	Zárate Sabrina Belén
<b>242</b>	Zunino Carlos

# Programa Científico y accesos a conferencias

## Lista de reproducción completa:

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp3G-BOqOh7KnpjUdI2](https://www.youtube.com/playlist?list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp3G-BOqOh7KnpjUdI2)

**VIERNES 20 DE AGOSTO DE 2021**

## Acto de Apertura

*Disertantes* • Lic. Raquel Krawchik, Dr. Enrique Bambozzi

Lic. Marcela Mabres.

*Moderadoras/es* • Mgter. Nora Bezzone

## Link de acceso

[https://youtu.be/RBjDrkjgFQ4?list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2](https://youtu.be/RBjDrkjgFQ4?list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2)

---

## Conferencias inaugurales

*Moderadoras/es* • Mariana Etchegorry

Infancias y Pedagogías de las diferencias.

*Disertantes* • Dr. Carlos Skliar Mgter.

La aventura de las infancias en las pandemias.

*Disertantes* • Dra. Myrtha Chokler

## Link de acceso

[https://youtu.be/RBjDrkjgFQ4?list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2](https://youtu.be/RBjDrkjgFQ4?list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2)

---

## Mesa redonda. Política Pública.

*Moderadoras/es* • Lic. Marcela Mabres

Monitoreo de Políticas Públicas en clave de derechos: los desafíos en la pospandemia.

*Disertantes* • Dra. Amelia López

Políticas de infancia en desarrollo desde la SENNAF.

*Disertantes* • Dr. Gabriel Lerner

Políticas Nacionales para el Cuidado Integral de la Niñez.

*Disertantes* • Dra. Gabriela Bauer

La niñez: políticas públicas y derechos que no son.

*Disertantes* • Lic. Raquel Krawchik

## Link de acceso

[https://www.youtube.com/watch?v=BaTI1Ob4pDA&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=BaTI1Ob4pDA&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=2)

## **Conferencia**

Moderadoras/es · *Lic. Mariana Villagra*

La Psicopedagogía y sus profesionales, desafiados a escuchar las necesidades esenciales de humanización y socialización de nuestras infancias.

Disertantes · *Mgter. Lucía Garay*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=9hnQEMsiyZo&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp3G-BOqOh7KnpjUdI2&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=9hnQEMsiyZo&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp3G-BOqOh7KnpjUdI2&index=3)

---

## **Panel de Psicopedagogía**

Moderadoras/es · *Mgter. Cristina Luque y Lic. Daniela Molina*

Enhebrando representaciones sobre la infancia a través del tiempo en la formación profesional.

Disertantes · *Lic. Liliana González y Prof. Ana María López*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=9hnQEMsiyZo&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp3G-BOqOh7KnpjUdI2&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=9hnQEMsiyZo&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp3G-BOqOh7KnpjUdI2&index=3)

---

## **Conferencia**

Moderadoras/es · *Lic. Stella Mendez*

Educar sí, ¿pero cómo? Formación, práctica y profesión.

Disertantes · *Dr. José García Molina*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=o8mnj6dhWKA&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp3GBO-qOh7KnpjUdI2&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=o8mnj6dhWKA&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp3GBO-qOh7KnpjUdI2&index=4)

---

## **Mesa redonda**

Moderadoras/es · *Lic. Stella Méndez*

Contextos y realidad actual de los Derechos de las infancias y juventudes.

Lo abismal entre el goce de derechos y su ejercicio.

Disertantes · *Dra. Mariana Chaves*

Efectos del ASPO COVID 19 en el capital humano de niñas, niños y adolescentes

Disertantes · *Dra. Ianina Tuñón*

Desafíos para las políticas de protección de derechos o lo que la pandemia nos mostró

Disertantes · *Dra. Valeria Llobet*

**Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=o8mnj6dhWKA&list=PLUMbQYXv\\_IENYW-9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=o8mnj6dhWKA&list=PLUMbQYXv_IENYW-9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2&index=4)

---

**Presentación de Ponencias (sala D)**

Moderadoras/es · *Lic. Daniela Molina y Lic. Marcela Edelstein*

[Para acceder a los títulos de los trabajos ingresar aquí](#)

**Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=hr1srA6mwts&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=hr1srA6mwts&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=5)

[https://www.youtube.com/watch?v=ZpdpFYHlr2k&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=6](https://www.youtube.com/watch?v=ZpdpFYHlr2k&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=6)

---

**Presentación de Ponencias (sala E)**

Moderadoras/es · *Lic. Marcela Castellanos y Lic. Julieta Zaporta*

[Para acceder a los títulos de los trabajos ingresar aquí](#)

**Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=VsA4NRxe2k4&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=7](https://www.youtube.com/watch?v=VsA4NRxe2k4&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=7)

[https://www.youtube.com/watch?v=KUEmbDjHzR0&list=PLUMbQYXv\\_IENYW-9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2&index=8](https://www.youtube.com/watch?v=KUEmbDjHzR0&list=PLUMbQYXv_IENYW-9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2&index=8)

---

**Mesa redonda. Infancias entre pantallas: entre la tecnofilia y la tecnofobia.**

Moderadoras/es · *Lic. Mariela Edelstein y Lic. Verónica Ávila*

Las paradojas de la pantalla en primera infancia.

Disertantes · *Lic. Ana Cerutti*

Infancias contemporáneas. Pantallas, prejuicios y potencialidades.

Disertantes · *Dra. Carolina Duek*

**Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=-Rw\\_Cxct1mw&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=9](https://www.youtube.com/watch?v=-Rw_Cxct1mw&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=9)



## **Conferencia**

Moderadoras/es · *Lic. Mariela Edelstein y Lic. Verónica Ávila*

El acto docente. Problemáticas y facilitadores.

Disertantes · *Prof. Daniel Calmels*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=rm8uTAonO\\_s&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=10](https://www.youtube.com/watch?v=rm8uTAonO_s&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=10)

---

## **Mesa redonda. Arte y Juego, escenarios vitales para infancias creativas**

Moderadoras/es · *Lic. Cecilia Aldao*

Estar a la altura de los más bajitos.

Disertantes · *Historietista Santiago “Chanti” Gonzalez Riga*

De la infancia no se sale indemne. Notas para una estética de la niñez.

Disertantes · *Mgter. Sergio Frugoni*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=BGTCjOfG4S8&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=11](https://www.youtube.com/watch?v=BGTCjOfG4S8&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=11)

---

## **Mesa redonda. El inicio de la escolaridad obligatoria: Estado-Familia-Escuela.**

Moderadoras/es · *Lic. Cecilia Ávalos*

Desafíos abiertos en la relación entre escuelas y familias.

Disertantes · *Dr. Isabelino Siede*

La corresponsabilidad educativa para garantizar trayectorias educativas de calidad y completas, en el estudiantado con discapacidad.

Disertantes · *Lic. Guadalupe Padín*

Experiencias que fortalecen las trayectorias educativas.

Disertantes · *Dr. Antonio Canaviri Zamora*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=raUGR457KRg&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=12](https://www.youtube.com/watch?v=raUGR457KRg&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=12)

---

## **Presentación de Ponencias (sala D)**

[Para acceder a los títulos de los trabajos ingresar aquí](#)

Disertantes · *Lic. Stella Méndez*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=gwy72P-XzSs&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=13](https://www.youtube.com/watch?v=gwy72P-XzSs&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=13)

---

### **Presentación de Ponencias (sala E)**

Para acceder a los títulos de los trabajos ingresar aquí

Disertantes · *Lic. María Eugenia Lopez*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=CBKk7qhEg\\_M&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=14](https://www.youtube.com/watch?v=CBKk7qhEg_M&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=14)

## **SÁBADO 21 DE AGOSTO DE 2021**

### **Conversatorio**

Moderadoras/es · *Lic. Alejandra Vieitez*

Desafíos para integrar experiencias y evidencias en la formulación de políticas de infancias.

Disertantes · *Dr. Raúl Mercer, Dr. Helia Molina Milman y Lic. Isabel Soto*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=QFukKIz6RqA&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=15](https://www.youtube.com/watch?v=QFukKIz6RqA&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=15)

---

### **Conferencia**

Moderadoras/es · *Esp. Luciana Martinez*

La rebeldía de la infancia: potencia, ficción y metamorfosis.

Disertantes · *Lic. Esteban Levin*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=Rmw6c9gIfII&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=16](https://www.youtube.com/watch?v=Rmw6c9gIfII&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=16)

---

### **Conferencia**

Moderadoras/es · *Esp. Gabriela Quiroga*

Prevención en Salud Mental Infantil.

Disertantes · *Dr. José Ángel Rodríguez Ribas*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=Rmw6c9gIfII&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=16](https://www.youtube.com/watch?v=Rmw6c9gIfII&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=16)

## **Panel de Psicomotricidad Desafíos clínicos en tiempos de pandemia.**

Moderadoras/es · *Esp. Gabriela Quiroga*

Reinventando nuestra clínica psicomotriz en tiempos de pandemia.

Disertantes · *Lic. Claudia Ravera*

Parentalidades e infancias. La clínica psicomotriz en virtualidad.

Disertantes · *Prof. Débora Schojed-Ortiz*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=Rmw6c9gIfII&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=16](https://www.youtube.com/watch?v=Rmw6c9gIfII&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=16)

---

## **Conferencia**

Moderadoras/es · *Lic. Cecilia Aldao*

Ambientes pedagógicos complejos: nuevas propuestas para antiguas necesidades.

Disertantes · *Dr. Eduardo Enrique Delgado Polo*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=r2Vj0LjJCOM&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=17](https://www.youtube.com/watch?v=r2Vj0LjJCOM&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=17)

---

## **Mesa redonda. Pensando en la educación para las infancias.**

Moderadoras/es · *Lic. Fernanda García*

Los derechos lingüísticos para el acceso a la educación.

Disertantes · *Mgter. Silvana Veinberg* y *Lic. Julia Valmarrosa*

Construir comunidad para proteger derechos.

Disertantes · *Lic. Susana Andrada*

En la imagen de niño, está el secreto de su educación.

Disertantes · *Dra. Mercedes Civarolo*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=r2Vj0LjJCOM&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=17](https://www.youtube.com/watch?v=r2Vj0LjJCOM&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=17)

---

## **Presentación de Ponencias (sala D)**

Moderadoras/es · *Lic. Daniela Kowszyk*

[Para acceder a los títulos de los trabajos ingresar aquí](#)

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=Ld7u\\_iaijU0&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp3G-BOqOh7KnpjUdI2&index=18](https://www.youtube.com/watch?v=Ld7u_iaijU0&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp3G-BOqOh7KnpjUdI2&index=18)

---

## **Presentación de Ponencias (sala E)**

Moderadoras/es · *Mgter. Carolina Cernusco*

[Para acceder a los títulos de los trabajos ingresar aquí](#)

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=YQV\\_wNyPe5M&list=PLUMbQYXv\\_IENYW-9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2&index=19](https://www.youtube.com/watch?v=YQV_wNyPe5M&list=PLUMbQYXv_IENYW-9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2&index=19)

---

## **Conversatorio**

Moderadoras/es · *Lic. Verónica Ávila*

El lugar del cuerpo en el contexto de pandemia. Conversaciones a partir de las formaciones corporales en psicomotricidad.

Disertantes · *Lic. Marina Marazzi, Lic. María de los Ángeles Vidal y Lic. Carola Robles*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=CNqgDuX4dd4&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=20](https://www.youtube.com/watch?v=CNqgDuX4dd4&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=20)

---

## **Manifiesto. Psicopedagogía en altavoces**

Moderadoras/es · *Lic. Analia Gianonne*

Atravesamientos éticos y políticos actuales de nuestra profesión para el trabajo con infancias.

Disertantes · *Representantes de las Instituciones de la provincia que forman en psicopedagogía.*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=a1IvnZ8tNq8&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=21](https://www.youtube.com/watch?v=a1IvnZ8tNq8&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=21)

## **Conversatorio**

Moderadoras/es · *Lic. María Eugenia Lopez*

Entre libros y autores. Conversaciones que se leen.

Disertantes · *Mgter. Graciela Ferioli, Fgo. Maria Aparecida, Lic. Gabriela Aguilar Ortiz, Mgter. Viviana Delfino, Dr. Celso Mastrascusa, Prof. Núria Franch, Mgter. Gloria Borioli, Lic. Silvia Saal, Lic. Nivaldo Torres, Lic. Mara Lesbegueris, Prof. Débora Schojed-Ortiz y Dr. Eduardo Enrique Delgado Polo*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=qw0mYwU9iOE&list=PLUMbQYXv\\_IENYW-9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2&index=22](https://www.youtube.com/watch?v=qw0mYwU9iOE&list=PLUMbQYXv_IENYW-9Fp3GBOqOh7KnpjUdI2&index=22)

---

## **Conversatorio**

Moderadoras/es · *Prof. Univ. Elizabeth Tobares*

El lugar de los abordajes específicos en respuesta a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad en la primera infancia.

Disertantes · *Lic. Nidia Cecco, Prof. Nora Fuentes y Lic. Marcela Berretta*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=YTSEhGCt41M&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=23](https://www.youtube.com/watch?v=YTSEhGCt41M&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=23)

---

## **Conversatorio**

Moderadoras/es · *Lic. Verónica Zabala*

Historias narradas en clave de Derechos.

Disertantes · *Prof. Julio Laciari y Ed. Soc. Oscar Castro Prieto*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=clybFXG0tDc&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=24](https://www.youtube.com/watch?v=clybFXG0tDc&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=24)

---

## **Conferencia**

Moderadoras/es · *Lic. Verónica Rova*

Desde la salud de las corporeidades, re-pensando los malestares y las violencias de género.

Disertantes · *Lic. Mara Lesbegueris*

De-construir prácticas educativas a través del género.

Disertantes · *Dr. René De Santis*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=lFhX5rjVOpY&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=25](https://www.youtube.com/watch?v=lFhX5rjVOpY&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=25)

## **Conferencia**

Moderadoras/es · *Mgter. Carola Vargas y Lic. Jorgelina Casella*

Atravesando el puente de la época en la historia viviente de las prácticas pedagógicas: entre el destino y la oportunidad.

Disertantes · *Dra. Mercedes Minnicelli*

Experiencias y diálogos interdisciplinarios en torno a los escenarios del aprender en las infancias.

Disertantes · *Dr. Daniel Brailovsky*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=2yDkHcWEht4&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=26](https://www.youtube.com/watch?v=2yDkHcWEht4&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=26)

---

## **Mesa redonda. Investigaciones en primera infancia.**

### **Experiencias en Latinoamérica.**

Moderadoras/es · *Mgter. Miriam Abascal*

La construcción de conocimiento en torno a las infancias tempranas en la trama de investigación, posgrado y extensión.

Disertantes · *Mgter. Mariana Etchegorry*

Ambientes de crianza y desarrollo infantil: la construcción de evidencia científica para la toma de decisiones eficientes.

Disertantes · *Mgter. Nora Bezzone*

Nueva ola curricular para la primera infancia en América del Sur: ¿un camino hacia la integralidad?

Disertantes · *Lic. Carolina Semmoloni*

Bienestar y privaciones en la/s infancia/s. Reflexiones y aportes a la construcción de indicadores.

Disertantes · *Dra. Alicia Canetti*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=gaVz-YfXMIw&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=27](https://www.youtube.com/watch?v=gaVz-YfXMIw&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=27)

---

## **Conferencia de cierre y clausura**

Moderadoras/es · *Esp. Ana Chiapero*

Conversaciones entre disciplinas: Comenzar y recomenzar: Infancias (algo que tenemos en común).

Disertantes · *Dra. Graciela Frigerio*

### **Link de acceso**

[https://www.youtube.com/watch?v=u4zJp1gKiMo&list=PLUMbQYXv\\_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=28](https://www.youtube.com/watch?v=u4zJp1gKiMo&list=PLUMbQYXv_IENYW9Fp-3GBOqOh7KnpjUdI2&index=28)

# **5° Congreso Internacional Entre Educación y Salud “Infancias: Diálogos interdisciplinarios”**

Mariana Etchegorry  
María Eugenia Lopez

Las instituciones se constituyen en el tiempo y es en su devenir histórico que adquieren marcas singulares que configuran una identidad única. Así en el marco de un proceso de transformación en propuesta universitaria, el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred dejó sus huellas en tanto institución referente a nivel nacional, especialmente en relación a la formación de profesionales responsables, comprometidos socialmente, con fuertes principios éticos que orientan los quehaceres de los y las graduados/as. Esas notas identitarias constituyeron marcas originarias de las que aún hoy vemos su sello, en la actual Facultad de Educación y Salud (FES).

El 5° Congreso Internacional entre Educación y Salud “Infancias: Diálogos interdisciplinarios” organizado por esta Facultad de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), que se realizó los días 20 y 21 de agosto del año 2022 fue la oportunidad justa para celebrar 61 años de recorrido y compromiso con la formación, que nos encuentra renovados/as y con una nueva manera de pensar nuestro vínculo con la región como parte de la proyección un proyecto político institucional.

En el campo académico los congresos y jornadas se transforman espacios de intercambio para que el conocimiento profesional, docente y científico trasciende la propia institución y se encuentre con otros discursos en pos de someter a debate público las ideas y construir nuevos conocimientos. Seleccionamos un tema sensible y significativo en torno al recorrido académico: las infancias, atravesado por la interdisciplina como perspectiva desafiante y constructiva de ese recorrido, que nos interpela cotidianamente.

En ese sentido, el momento histórico nos puso frente a un desafío particular como institución de educación superior, tiempo en el que la pandemia por COVID 19 estableció condiciones que nos desafiaron a resignificar los modos de encuentro. En ese sentido las instituciones formativas, profesionales y científicas se vieron interpeladas a realizar un trabajo de revisión de las propias prácticas como también de desnaturalizar modos de

encontrarnos. El espacio virtual permitió otra forma de hacerse presente para dialogar y debatir, para escuchar y presentar, para preguntar y participar.

Específicamente en relación a la temática central del Congreso nos posicionamos desde una manera de pensar las infancias, desde el plural que permite pensar los modos diferentes de transitar ese momento de la vida, momento fundante que adquieren significados diversos en perspectiva social e histórica. Es así, que nuevos marcos legales dan sentido a la mirada de derechos como punto de partida y como horizonte desde el cual pensarlos. Niños, niñas y adolescentes son sujetos que deben ser pensados como agentes sociales con derechos plenos a la educación, la salud, la identidad, entre otros; y como profesionales formados en esta casa de estudios somos responsables de asegurar, promover y proteger el cumplimiento de los mismos. A debatir sobre estos ejes fue la invitación central del evento.

Bajo el lema “60 años de formación profesional ética y humanizante”, este 5° Congreso Internacional posibilitó desde diferentes formatos -conferencias, mesas redondas, paneles y ponencias- poner en debate nuestras prácticas, nuestros conocimientos y nuestras trayectorias formativas y profesionales. Consecuentemente los objetivos fueron:

- Problematizar prácticas y discursos profesionales que promuevan la construcción de una identidad responsable frente a las necesidades de los sujetos, para fortalecer lazos con las instituciones y la comunidad.
- Reflexionar desde una perspectiva crítica y creativa sobre las experiencias de educación y salud que a modo de intervenciones sostenemos en relación a las infancias.
- Promover los diálogos interdisciplinarios en pos del fortalecimiento de las disciplinas en un abordaje respetuoso y complejo frente a los sujetos/objetos de las intervenciones.

El intercambio en este horizonte de sentido se constituyó en torno a ejes temáticos que organizaron los intercambios. La propuesta se desarrolló en tramas de espacios interdisciplinarios, que al mismo tiempo permitieron repensarnos en el marco de cada una de las disciplinas que constituyen nuestra propuesta académica: psicopedagogía, educación especial, psicomotricidad y pedagogía social.

Las experiencias y diálogos interdisciplinarios se construyeron entonces en torno a:

- La formación profesional para el trabajo con infancias: contenidos y desafíos.
- Las instituciones que alojan a las infancias desde la atención a la diversidad y en perspectiva de inclusión.



- El trabajo con infancias ante problemáticas emergentes en perspectiva de derecho y género.
- La construcción de redes para acompañar familias y comunidades.
- La educación para las infancias en diferentes espacios formales y no formales.
- La salud a partir de abordajes clínicos y terapéuticos para el trabajo con las infancias.
- Las estrategias lúdico creativas para la construcción de intervenciones situadas: arte y juego.

La construcción de este libro, como actas de esas jornadas también adquiere particular configuración que da cuenta de la trama entre diversas modalidades de encuentro, a pesar de estar, cada participante, en su hogar y conectado mediante encuentros sincrónicos o expectantes de lo que se transmitió a través de Youtube. La sincronía vivida en 2021 dio paso a la asincronía; discusiones que se sostuvieron desde la virtualidad pueden continuar hoy a través de la invitación que hace este libro. La comunidad lectora se encontrará reviviendo el Congreso en una nueva estructura que ofrece el texto entre las huellas de la escritura, la imagen y los enlaces de acceso al repositorio digital de cada intercambio sincrónico que se produjo en ocasión de este evento académico

Este libro quizás sea “La gran ocasión”<sup>1</sup> para continuar las reflexiones, reencontrarse con autores/as, volver a escuchar a quien nos movilizó en el deseo o nos recordó la urgencia de las intervenciones éticas y humanizantes que le debemos a las infancias.

---

1. Retomando el título de la obra de Graciela Montes (2006). “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura.

## *Capítulo 1*

# La formación profesional para el trabajo con infancias: contenidos y desafíos

# La formación profesional para el trabajo con infancias: contenidos y desafíos

Carolina Cernusco<sup>1</sup>  
María Victoria Romero<sup>2</sup>

Desde este concepto, el proceso de formación de profesionales idóneos, capaces de trabajar con estas infancias, se plantea como un panorama complejo, teniendo en cuenta la diversidad de realidades en la que éstas se constituyen, los tiempos, los contextos y las particularidades que éstos asumen. Realidades que se han tornado imprevisibles, tal es el caso de la pandemia del COVID-19, el cual irrumpe intempestivamente trayendo grandes consecuencias en las vidas de los sujetos en tanto objeto de la intervención, pero también en la manera en que vienen trabajando los diferentes profesionales. La pandemia enfrentó a los profesionales a un nuevo escenario, obligando a repensar los lugares y las formas de trabajo, a abrir caminos no imaginados, maneras posibles de intervención en las realidades que como profesionales se iban presentando y así hacer posible el transitar en el marco de la virtualidad.

Por ello en tiempos de profundos cambios, es una necesidad ética de las instituciones formadoras promover espacios de reflexión acerca de los marcos teóricos, recursos, metodologías de trabajo, a fin de interpelar las propias prácticas generando de este modo debates interdisciplinarios que sean capaces de reconocer las especificidades de cada campo y a partir de allí poder producir verdaderas construcciones.

De lo que se trata es que se surja la pregunta, dando lugar a interrogantes tales como ¿qué supone formar a un profesional en estos tiempos?, ¿cómo preparar a un profesional en contextos diversos?; ¿cómo promover estrategias para abordar estas infancias

---

1. Mgter. en Investigación Educativa (FE-UCC). Lic. en psicopedagogía. Profesora en psicopedagogía (UBP). Profesora en la licenciatura de psicopedagogía (FES-UPC). Profesora en la Especialización en Adolescencia (FFyH-UNC). Adscrita en la Maestría en Investigación Educativa (FE-UCC). Miembro del Programa Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” FES - UPC.

2. Lic. en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Miembro del equipo de Gestión Académica, FES - UPC. Miembro del Programa Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” FES - UPC.

atravesadas por una compleja realidad?; ¿qué acciones realizar a fin de dar respuestas a las demandas actuales en la formación de los profesionales?; ¿qué es necesario cambiar?

Desde estas preguntas se piensa la formación como un proceso de construcción subjetivo, colectivo que supone aprendizajes en donde se produce una interrelación entre la teoría y la práctica, y en donde se juegan aspectos de las propias biografías personales junto a la experiencia de la mismas.

Trabajar en torno a la formación, implica un compromiso con la misma realidad, con el o los sujetos de la intervención, en este caso las infancias, y con el propio estudiante en proceso de formación. La responsabilidad es grande y los desafíos mayores, si se tiene en cuenta lo cambiante e inesperado que se presenta el futuro inmediato. Por ello el mayor recaudo a tomar es propiciar espacios de reflexión, análisis, de encuentro dialogado y colectivo entre los diferentes profesionales y formadores de profesionales, entre los estudiantes, con el firme propósito de no caer en la naturalización de la lectura de la realidad o bien en la rutina de las prácticas de intervención sin sentido, que lejos de generar cambios y transformaciones contribuyan a seguir produciendo más de lo mismo.

En este sentido el presente capítulo es una invitación a pensar en la formación de profesionales que abordan las infancias, desde diversas experiencias que nos introducen en realidades singulares, particulares, y ricas en sus aportes. Permiten realizar a manera de viaje, un recorrido desde diferentes espacios de formación, como las prácticas profesionales de los psicopedagogos, tal como lo plantean Patricia Arias, al igual que Bernardi Carolina, Erica Ciochetto y Fernanda Talei y Daniela Andrea Barbero, María de los Ángeles Filippi, María Daniela Rainero.. También las propuestas desde la formación de los psicomotricistas, presentada por Carolina Brarda, Ana Laura Comba, Celeste Alicia Gómez Semes, Flavia Misela Pasotti, Verónica Rova. Junto a ello aparecen otros espacios como seminarios y talleres como lo expresado por Ivana Balmaceda Amestoy. Todas ellas han generado instancias formativas en el marco de la virtualidad y lo buscan compartir.

Otra propuesta en relación a la formación es la presentada por Norma G. Abba y Sabrina B. Zárate, a través de un proyecto de investigación que busca indagar el perfil de los profesionales atendiendo a la singularidad y heterogeneidad de las infancias en diversas instituciones. Junto a ellas Andréa Gonçalves da Silva Antunes, Carla Verônica Corrêa Cardoso, Maria de Fátima Viana Machado, Naila de Figueiredo Portugal y Patricia Gonçalves Bastos; quienes como docentes en el estado de Río Janeiro comparten cómo se dieron las experiencias de acogida y las relaciones pedagógicas entre docentes y niños en el contexto de la pandemia del COVID-19.

Esto los ha llevado a repensar los encuadres, los supuestos metodológicos, en el sentido de Viviana Bernadó, Cecilia De Dominici, Paulina González, Dalma Molina, Verónica Pizzi, al igual que las propuestas de intervención, en donde Carolina Brarda, Ana Laura

Comba, Celeste Alicia Gómez Semes, Flavia Misela Pasotti, Verónica Rova otorgan una importancia a la conversación, a la lectura y a la escritura como herramientas que se entrelazan en un continuo, en una ida y vuelta, en donde la escritura una vez pasada al papel permite ser leída una y otra vez para conversarla y re escribirla. Práctica discursiva que asume especial protagonismo, según lo señalan Ivone Jacob, Pablo Rosales y Paola Ripoll Alessandrone en el proceso de formación de los futuros profesionales, en tanto instrumento de construcción del conocimiento, de registro de la realidad, de comunicación a otros de lo pensado, pero también para comunicar, como es el caso de los informes psicopedagógicos, que son fundamentales y necesarios de aprender en el marco de la formación profesional.

Junto a ello aparecen los aportes de Ivana Balmaceda Amestoy en relación a la importancia de volver la mirada sobre la conceptualización de las infancias, de sus derechos en tanto construcciones sociales, culturales e históricas, condición fundamental para el abordaje profesional futuro; como así también, tal como expresa María Eugenia Riera al analizar el papel que juegan las representaciones y supuestos que poseen los estudiantes de psicomotricidad en el trabajo con las infancias frente a nuevas realidades socio culturales que las atraviesan.

# Las nuevas infancias como vector de análisis de la formación de profesionales de la psicopedagogía

Patricia Arias<sup>1</sup>  
Universidad Nacional Patagonia Austral.  
Unidad Académica Río Gallegos.

**Palabras claves:** infancias, psicopedagogía, formación.

## Resumen

Las presentes notas surgen de la experiencia como formadora de profesionales de la psicopedagogía; en particular se enmarcan en dos cátedras: Clínica Psicopedagógica I (3° año) y Práctica Profesional (5° año) de la carrera<sup>2</sup>. En ellas se abordan los marcos conceptuales y metodológicos del diagnóstico psicopedagógico en distintos niveles de complejidad e ingresos al terreno.

En el artículo se acentuarán referencias acerca de cómo la transformación de las infancias y los desarrollos teóricos que la explican, debieran ser incorporados en la enseñanza de las particularidades del proceso diagnóstico. La perspectiva que procura esta comunicación es una herramienta de análisis crítico que permita visualizar dispositivos de uso habitual, problematizando conceptos pre-existentes y en ocasiones, naturalizados.

En tiempos de profundas transformaciones socio-subjetivas, es una obligación ética de los formadores promover reflexiones críticas sobre los marcos referenciales del quehacer profesional, interpelando prácticas discursivas ‘naturalizadas’ y abriendo debates

---

1. Psicopedagoga. Magister en Salud Mental. Docente Efectiva Asociada. UNPA-UARG. Investigadora. Directora Instituto Educación y Ciudadanía. Directora Servicio Atención Psicopedagógica UARG-UNPA. ariaspatria60@gmail.com

2. La Licenciatura en Psicopedagogía se estudia en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos

intra e interdisciplinarios. Los saberes puestos en juego en las prácticas profesionales y pre-profesionales requieren ser inscriptos en los contextos socio-históricos pues los problemas que abordan, provienen de la producción de valores en las relaciones intersubjetivas de cada época.

Las situaciones que la psicopedagogía atiende funcionan en el mismo campo semántico en que se constituye el discurso social; por ello en las diversas temáticas del campo está implícito un orden de lenguaje y significación que debe ser revisitado.

Tres órdenes de temporalidad histórica están presentes en la constitución de la subjetividad y deben ser consideradas en las trayectorias de formación: la que se impone como filogénesis ordenadora del funcionamiento; la que pertenece a ciertas invariantes de la cultura, sobre todo en relación con las funciones del otro y; una temporalidad más epocal, ligada a las formas sociales y culturales (organización familiar, modos de crianza, valoración, nuevas infancias y adolescencias –entre otras-).

## **Las nuevas infancias y las prácticas psicopedagógicas**

La categoría conceptual infancia forma parte habitual de las intervenciones y teorizaciones que las sostienen. Las definiciones acerca de los niños y las niñas, necesitan en la actualidad procesos de deconstrucción y redefiniciones con que se las viene abordando.

Se observa que algunas nociones teóricas ya superadas, se presentan como certezas que parecen resistir la enseñanza de nuevos conceptos que las interpelan; son complejas las internalizaciones que parecen configurar un fondo de saber regulador. Los cambios originan desafíos a la formación, abriendo el camino para inaugurar discusiones con conceptos considerados núcleos duros. No sólo es necesario introducir discusiones sobre el tema sino también analizar las transformaciones contemporáneas que posibiliten la superación de representaciones o creencias que puedan operar como ‘prejuicios’ que incidan en el trabajo con niños y niñas. Entender las infancias hoy, supone la consideración de las nuevas subjetividades como reflejo de la contemporaneidad que produce rasgos que suelen ser entendidos como patológicos, pero que en realidad son las marcas que la época deja en ellas.

En los diferentes momentos históricos y diversos contextos, las concepciones alrededor de la pregunta ¿qué es un niño o una niña?, han variado pues son resultantes de construcciones culturales. En el contexto histórico-social y científico de finales del siglo XIX y comienzos del XX se produjeron cambios en el modo de concebir a las infancias que llevó al reconocimiento de la especificidad y autonomía de la infancia; también condujo a entenderlos como objetos pasivos y receptores del cuidado, atención y educación de los adultos. Se establecía así, una relación asimétrica que se transfirió a la familia y la escuela como espacios de socialización primaria y secundaria.

Atento a los vertiginosos cambios de los últimos años se producen nuevas formas de concebir a las infancias, quedando cuestionadas las concepciones vinculadas a la obediencia, la autoridad ejercida por los adultos y el tipo de vínculo con las infancias. Al debatir las lógicas propias de la modernidad se produce un fuerte impacto en el modo de entender la subjetividad; por ejemplo, la influencia de las nuevas tecnologías produjo la ‘globalización de la infancia’ ubicando a niños y niñas como consumidores de ideas, productos y modos de vida.

Los niños y las niñas son personas que se encuentran en proceso de constitución de su subjetividad que se encuentra atravesado por el contexto socio-histórico. Algunas características salientes de las infancias hoy señalan que son activos, bombardeados por múltiples propuestas, estimulados por variadas informaciones que los medios masivos de comunicación y las redes sociales les ofrecen. Ante ese escenario, pueden sentir aburrimiento, ansiedad e inquietud.

En su posición subjetiva alumnos/as suelen realizar cuestionamientos desafiando la autoridad, en una sociedad donde los límites son cada vez menos visibles. Es posible decir que quedan entre lo que son y lo que debieran ser, entre la familia y la escuela; y que es en esos “entres” que pueden ubicarse las nuevas posibilidades de intervención profesional.

Ahora bien, las transformaciones que se resaltan exigen ser consideradas en tanto modifican las herramientas teóricas y metodológicas del quehacer psicopedagógico. Así surgen un sinnúmero de interrogantes que cuestionan las maneras en que se vienen realizando los diagnósticos y tratamientos; ¿cómo distinguir las nuevas modalidades subjetivas infantiles de supuestos funcionamientos patológicos? Las novedosas configuraciones subjetivas de las infancias que aún siguen siendo investigadas, deben ser tenidas en cuenta cuando se trata de comprender las demandas.

Es intención de esta comunicación tomar en cuenta las consideraciones que anteceden en los trayectos de formación de los futuros profesionales de la psicopedagogía.

Privilegiar el paradigma de la complejidad, permitirá pensar en lo heterogéneo y en la trama que va construyendo nuevos modos de habitar las infancias, evitando encasillar las problemáticas desde viejas definiciones y sin responder al avance de nuevas formas de positivismo que tienden a etiquetar el sufrimiento psíquico de niños y niñas.

Dentro de ese marco, hay que atender las coordenadas acerca de lo sano y enfermo, lo normal y lo patológico, deliberando sobre ciertas categorías nosológicas que inundan el campo y que no toman en cuenta ni las transformaciones ni las singulares maneras de habitar subjetivamente las infancias. Como sostiene Untoglich (2011) “la propuesta es superar las disyunciones excluyentes que conducen a un pensamiento binario, buscan-



do determinaciones unicasuales, ya sea desde las posiciones estrictamente psicologistas, como desde las biologicistas”.

Ahora bien, para pensar en las herramientas diagnósticas es necesario considerar los atributos de las nuevas infancias, problematizar las técnicas habitualmente utilizadas, considerando los sentidos que el campo social atribuye a las condiciones subjetivas. Asistimos a una multiplicidad de diagnósticos psicopatológicos que simplifican las perturbaciones de los sujetos que atendemos y que encierran una concepción reduccionista de las problemáticas; advirtiendo cierta inadecuación de conclusiones diagnósticas que no toman en cuenta nuevos malestares en el modo de estar y aprender.

Es imprescindible atender las historias multidimensionales del aprendizaje en las infancias y los nuevos atributos que contienen, evitando ciertos y nuevos estigmas que hay que contrarrestar. El quehacer profesional reclama perspectivas que permitan repensar y reconocer las características que las infancias asumen en la época, promoviendo el surgimiento de un pensamiento psicopedagógico novedoso y adecuado a los cambios.

En las asignaturas antes mencionadas se abordan las modalidades de aprendizaje y las formas diagnósticas más adecuadas para su indagación. Resulta clara entonces, la necesidad de un trabajo de reflexión crítica a la luz de los cambios señalados y –a su vez- una perspectiva de singularización del quehacer que atienda a los sujetos en tanto portadores de una historia que se instala en tiempos de profundas transformaciones socio-subjetivas. De este modo, la formación enfrenta exigencias de adecuación de los contenidos prescriptos en el plan de estudios; entre ellos el del proceso diagnóstico iniciado por las demandas que lo inauguran. Demandas sobre problemas de aprendizaje de alumnos y alumnas de nivel primario que son atendidas en trabajos de campo y prácticas pre-profesionales de los estudiantes, que tensionan las concepciones previas y en ocasiones implícitas, acerca de las infancias. Ello supone la reformulación de esquemas que parecen congelados en algunas miradas diagnósticas superadas.

Se sostiene que es ético escuchar las infancias construyendo un lugar donde sea posible alojar lo singular y una disponibilidad especial para la situación vincular que la tarea profesional requiere; coincidimos con Tollo (2020) cuando sostiene “...la escucha es subjetivante en tanto en el intercambio crecemos, nos replanteamos la existencia y creamos ...” (p. 13). Pensar en las infancias hoy, implica reconocer la emergencia transformaciones que esperan ser re-conocidas y ubicadas en el marco de una época signada por la inmediatez, la fragmentación y la exclusión.

## De las nuevas infancias a la interpelación de la formación en el diagnóstico

El diagnóstico psicopedagógico procura comprender el origen y las particularidades que obstaculizan el aprendizaje en un momento determinado. Para ello es indispensable examinar críticamente hipótesis, conceptos, técnicas y métodos de ese proceso –por un lado- y que el/la psicopedagogo/a investigue en forma permanente la complejidad de los problemas sobre los que opera y las condiciones subjetivas de los sujetos que atiende. Diagnosticar es encontrar cuál es la función de la perturbación del aprender comprendiendo cómo se articula en la situación compleja que integra al sujeto y las múltiples dimensiones que lo configuran.

Coincidimos con Filidoro (2016) cuando afirma que “...no se limita a una descripción explicativa de las problemáticas, sino que debe incluir elementos prospectivos que orienten acciones futuras destinadas a remover los obstáculos que hacen problema a la construcción y apropiación del conocimiento...” (p. 16).

El desafío consiste en sostener una ética en torno a la comprensión de las nuevas infancias, el sufrimiento infantil y una vigilancia epistemológica sostenida sobre los procesos formativos del campo disciplinar de la psicopedagogía. En particular en los espacios curriculares mencionados, aparecen concepciones de sentido común en los estudiantes sobre las infancias que funcionan como obstáculos epistémicos cuando se trabajan conceptos y estrategias diagnósticas.

En las cátedras de las que la autora es responsable se trabaja para resolver esa situación. Las prácticas y trabajos de campo reclaman repensar, reinventar, reorganizar y adaptar a nuevos escenarios, buscando variadas posibilidades que promuevan aprendizajes y resolución de los conflictos cognitivos suscitados por concepciones intuitivas sobre las infancias y los desarrollos teóricos que las materias abordan.

Atento a lo desarrollado coincidimos con Janin (2019) “...sostener el pensamiento complejo se hace difícil y tendemos a ordenar, simplificar, a reducir a leyes claras y distintas lo intrincado y ambiguo de la vida...” (p. 3); pensamiento complejo propuesto para esta temática y para la tarea de formadora en general.

## Referencias bibliográficas

- Arias y otros. (2011) Adolescentes y autocuidado: Salud integral y cuidados en el ámbito escolar. UNPA edita.
- Coriat y otros. (2018). *La infancia en juego*. Letra Viva.
- Due, G. (2014) *¿Niños o síndromes?* Noveduc.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.
- Janin, B. (2019). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología y constitución subjetiva*. Noveduc.
- Tollo, M. (2020). *Escuchar las infancias. Alojarse singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamientos subjetivos*. Noveduc.
- Untoglich, G. (2011). *Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad*. Noveduc
- Untoglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.

# Supuestos metodológicos del encuadre psicopedagógico y propuestas de intervención con las infancias

Carolina Bernardi<sup>1</sup>

Erica Natalia Ciochetto<sup>2</sup>

Fernanda Talei<sup>3</sup>

Universidad Nacional de Villa María (Villa María, Córdoba, Argentina).

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Licenciatura en Psicopedagogía.

**Palabras claves:** infancias, encuadres psicopedagógicos, práctica profesional, supuestos metodológicos.

## Resumen

La presente ponencia, se enmarca en el proyecto de investigación denominado *La construcción de saberes en el espacio de Práctica Profesional en la Licenciatura en Psicopedagogía*. El proyecto surge al interior de la materia Práctica Profesional, correspondiente al segundo año de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM, y en él nos proponemos describir encuadres de trabajo psicopedagógicos a partir de las intervenciones

---

1. Carolina Beatriz Bernardi, Diplomada en Neuroeducación: neurociencias y emociones en el aprendizaje UNVM. Desempeño laboral: Docente e investigadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM. Terapeuta de jóvenes, adultos y adultos mayores. Psicopedagogía Clínica. Correo electrónico: cbernardi@unvm.edu.ar

2. Erica Natalia Ciochetto, Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas FLACSO Sede Argentina. Desempeño laboral: Docente e investigadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM. Terapeuta de niños y adolescentes. Psicopedagogía Clínica. Correo electrónico: eciochetto@unvm.edu.ar

3. Fernanda Talei, Especialista en Salud. Psicopedagogía Clínica. UBA. M.E. 1/001-Desempeño laboral: Docente e investigadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM. Terapeuta de niños y adolescentes. Psicopedagogía clínica. Correo electrónico: ftalei@unvm.edu.ar

de las/los estudiantes en las experiencias de la práctica profesional del ciclo de licenciatura, indagando sobre los supuestos epistemológicos y metodológicos que lo sostienen.

En esta ponencia nos centraremos en identificar encuadres de trabajo psicopedagógico de intervención con las infancias al interior de las experiencias de la Práctica Profesional, explorando el posicionamiento metodológico que asumen las/los estudiantes de la Licenciatura en las propuestas de intervención.

Frente a la situación de confinamiento y aislamiento que se impuso en marzo del año 2020 por la emergencia ante la pandemia por el COVID-19, fue necesario diseñar nuevos modos de desarrollar las actividades académicas en su totalidad, incluyendo las Prácticas Profesionales. Atendiendo a la complejidad y dinámica del campo profesional de la disciplina, centramos el eje de la propuesta en la comprensión y análisis del sujeto en situación de aprendizaje frente a la situación de aislamiento, así como el análisis y reflexión en torno a las prácticas de los profesionales en Psicopedagogía en este contexto.

## **Introducción**

El trayecto de Licenciatura en Psicopedagogía, convoca a profesionales recién graduadas/os del Nivel Superior, así como a profesionales de trayectorias extensas por el tiempo que ejercen la profesión como psicopedagogos/as. Es por ello que consideramos el espacio curricular de Práctica Profesional como un espacio de aprendizajes significativos para promover instancias reflexivas y de intercambio de experiencias, atendiendo a las necesidades del contexto social y cultural, enriqueciendo la oferta en la formación profesional de las y los estudiantes.

El espacio de la práctica profesional supervisada invitó a las y los profesionales a compartir experiencias donde se vincularon la formación académica con las tareas que desempeña el/la psicopedagogo/a en su oficio, sumando espacios de reflexión y revisión de las propias prácticas. Esta modalidad de práctica admite la posibilidad que las/los estudiantes pudieran compartir en instancias de intercambio junto a compañeros/as y docentes sus acciones, con el fin de resignificar y volver reflexivamente a mirar lo actuado.

## **Desarrollo**

El campo de intervención, el objeto de estudio y el posicionamiento epistemológico de la Psicopedagogía como disciplina, ha sido tratado por diversos/as autores/as desde diferentes posicionamientos en los últimos años. Los desarrollos y las ideas planteadas presentan algunas divergencias, así como también varios acuerdos. En relación a los últimos, coinciden en la concepción de la Psicopedagogía como una disciplina joven, que se nutre de variadas fuentes teóricas y presenta un amplio y vasto campo de intervención.

Sandra Gómez (2017), en su libro “Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones.” desarrolla en el primer capítulo: “La construcción de conocimiento en Psicopedagogía, temáticas académicas y contextos de producción.”, un recorrido sobre el modo en que se fue configurando esta disciplina. Menciona los diversos marcos teóricos y las condiciones de contexto que fueron dando lugar a la construcción del objeto de intervención, así como la definición de recursos, técnicas, y competencias que caracterizarían el rol y las tareas del profesional en Psicopedagogía. Al igual que otros referentes enfatiza la idea de que la Psicopedagogía se constituye como una disciplina en permanente transformación que debe aggiornarse a las condiciones de contexto que definen las necesidades y determinan las posibilidades de intervención. “Es decir, no se trata de una disciplina definida por la constitución de un objeto teórico sino por la institucionalización de un campo de prácticas. Sin embargo, ello no involucra una ausencia de teoría, más bien sus formulaciones se refieren a los problemas que plantean las intervenciones” (Castorina, 1989, p. 216).

Cuando referimos a las discrepancias, quien más ha interpelado la práctica psicopedagógica es José Antonio Castorina (2016), de quién tomamos la idea de que debe ser al interior del campo de la práctica profesional y de los espacios de investigación que se deben generar los interrogantes, que con el aporte de diferentes ciencias y disciplinas cooperen en las instancias de reflexión y construcción de saberes propios.

Desde los aportes de Baquero (2001) en cuanto a la definición de las unidades de análisis, podemos pensar en el seno de las actividades o prácticas culturales específicas con sus particularidades, vínculos, herramientas, prácticas, posicionamientos subjetivos, los mecanismos que permiten la relación entre el nivel subjetivo e intersubjetivo del encuadre psicopedagógico. Desde esta perspectiva se rescata uno de los objetivos de las propuestas de intervención con las infancias en cuanto a producir posibilidades de aprendizaje tomando como significativo las singularidades de los sujetos dentro de las prácticas profesionales.

Atendiendo a Sanjurjo (2017) en su análisis de la implementación de diseños de formación profesional desde enfoques reflexivos y críticos de la práctica, se observa una tendencia a concepciones instrumentalistas de la práctica profesional y de su relación con la teoría. Entendiendo el enfoque instrumentalista, como aquel que reduce las prácticas a la aplicación de técnicas, que derivan en una concepción aplicacionista, tecnocrática y positivista de las prácticas sin atender a la heterogeneidad de los contextos y la complejidad de las mismas. En cambio, los diseños de formación en prácticas profesionales que se basan en aportes de perspectivas reflexivas y críticas sostienen que la articulación teórica-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los profesionales en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales.

Se entiende la formación como un largo trayecto, como un proceso de construcción subjetivo y social, en el cual no siempre la formación inicial y las acciones planificadas de desarrollo profesional tienen la incidencia esperada, reconociendo la fuerza de los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y los procesos de socialización profesional (Schon, 1998; Perrenoud, 2005).

Podemos afirmar que las estrategias sostenidas desde el enfoque reflexivo y crítico les permite a las/los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía cuando socializan en los espacios de ateneos de prácticas psicopedagógicas realizar un análisis sistemático de situaciones de conflicto en los encuadres de trabajo psicopedagógico y en el ejercicio de toma de decisiones metodológicas. Acceden a mirar las prácticas desde las teorías y a construir teorías a partir de las prácticas profesionales. Entendiendo que el enfoque crítico es heredero de los aportes de Bourdieu (1992), para quien las prácticas profesionales se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos y comprenden la complejidad del proceso de construcción subjetivo y social. Tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos determinados.

Sanjurjo (2020) plantea que los aportes de las teorías reflexivas (Schon, 1989; Perrenoud, 2005) han mostrado que la práctica es fuente de conocimiento, que las/ los profesionales piensan y toman decisiones mientras actúan y que la reflexión sobre las decisiones tomadas y las consecuencias que le produjeron, les posibilita incrementar su conocimiento profesional.

## Objetivos

### Objetivo general:

- Describir los supuestos metodológicos de los saberes profesionales en la intervención psicopedagógica con las infancias en la experiencia del espacio de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía.

### Objetivos específicos:

- Caracterizar los encuadres de trabajo psicopedagógicos que se configuran al interior de las experiencias de Práctica Profesional en la intervención con las infancias.
- Explorar el posicionamiento metodológico que asumen las y los estudiantes practicantes en las propuestas de intervención que elaboran en la Práctica Profesional.

## Metodología

El objeto de análisis serán las narrativas de las/los estudiantes de 2° año de la Licenciatura en Psicopedagogía durante el ciclo lectivo 2020, centrándonos en la comprensión y reflexión sobre los relatos que comparten los mismos en el espacio de Práctica Profesional, reconociendo la relación dialéctica entre la teoría y el trabajo de campo. Cabe aclarar que en esta primera etapa de la investigación participaron de la muestra treinta y cinco estudiantes durante el segundo cuatrimestre de dicho año.

El estudio adopta un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio en tanto se atenderá a los procesos y su análisis a partir de teoría de referencia, y complementariamente adoptará un carácter descriptivo, que promueva la comprensión de los hechos.

## Resultados preliminares

Se pretende producir conocimientos situados sobre las demandas de intervención, los recursos con que cuenta el/la psicopedagogo/a tensionando con los marcos teóricos de referencia.

Las experiencias de los/las estudiantes, compartidas en la Práctica Profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía, parten de delimitar el sujeto en situación de aprendizaje, el encuadre psicopedagógico, el posicionamiento profesional-ético que adoptan en la práctica psicopedagógica, reconociendo la demanda de la intervención, el trabajo interdisciplinario, como también el concepto de aprendizaje que sustenta sus decisiones metodológicas en una construcción constante de su identidad profesional.

Paoloni, Paola, Vaja, Arabela Beatriz y Chiecher, Analía (2017) sostienen que las representaciones de rol profesional, están estrechamente vinculadas con la construcción de identidades profesionales. El aprendizaje de la identidad profesional está relacionado con el aprendizaje sobre el trabajo. En este sentido, consideran que las experiencias de formación profesional – en las universidades y muy especialmente en los espacios de prácticas profesionales- son muy importantes para iniciar y facilitar el aprendizaje de las competencias laborales e identidades profesionales.

Citando a Valle (2012) quien considera que el/la psicopedagogo/a es por definición un profesional cuyo ámbito de actuación se enmarca en torno a los procesos de aprendizaje. Aprendizajes que no quedan circunscriptos a una etapa de la vida ni a un ámbito particular y que debe ser entendido, en un sentido extenso, tal como lo hace Nora Elchiry (2007) como un proceso multidimensional de apropiación cultural de carácter experiencial, que de manera inescindible entrelaza afectividad, cognición y acción. Atendiendo las condiciones sociales y culturales en el hacer psicopedagógico que sostiene las diversas intervenciones, podemos pensar cómo construyen los/las psicopedagogos/



as las mismas en función de las demandas que evidencian los supuestos metodológicos sostenidos en la práctica.

Javiera Fernanda Carrasco Cursach (2018) expresa que el psicopedagogo se encarga de generar mecanismos y técnicas—desde ella misma y desde la transdisciplina— para acompañar el proceso de aprendizaje de este ser humano particular en función de su propia naturaleza y la de los demás (p.5). La comprensión de su estructura teórica (multirreferencialidad), de su objeto de conocimiento (sujeto en situación de aprendizaje) y de sus supuestos metodológicos, constituyen ámbitos cruciales para recuperar su sentido e impactar en la comprensión, intervención y transformación del mundo o el contexto. Parafraseando a Aldo Ocampo González (2019) el campo de la psicopedagogía ha creado un nuevo espacio de inter-referenciación e inter-comprensión, mutuamente a partir de la convergencia de varios elementos de conocimiento, formas metodológicas que apoyan la emergencia de una práctica analítica abierta a nuevas comprensiones sobre el contenido, la forma y el contexto que inscribe su naturaleza, es decir, tres ámbitos que no pueden estar disociados en la elaboración de cualquier estudio de construcción intelectual.

En función a lo desarrollado hasta el momento, como equipo de investigación nos proponemos centrarnos en el análisis de las siguientes categorías: el rol psicopedagógico, las demandas de intervención, cómo se realiza la admisión de las mismas y cómo se abordan; qué decisiones metodológicas toma el profesional y si se reconocen los supuestos que enmarcan o fundamentan dichas intervenciones, las cuales se enmarcan en los encuadres de trabajo psicopedagógico con las infancias en contexto de aislamiento por la emergencia ante la pandemia por el COVID-19.

## Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2001). Ángel Rivière y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo. En Rosas, R. (Ed.) (2001.) *La mente reconsiderada: En homenaje a Ángel Rivière*. Psykhé Ediciones.
- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. Taurus.
- Carrasco Cursach, J. (2018). Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, Vol. 15, Nro.2*.
- Elichiry, N. (2007). Introducción. Castorina, J. A; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Compiladores). *Aprendizajes, sujetos y escenarios*. Noveduc.
- Paoloni, P.; Vaja, A. y Chiecher, A. (2017). Construcción de identidad profesional del psicopedagogo. Un estudio desde las representaciones de rol profesional de diferentes cohortes de estudiantes avanzados en la carrera. 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. pp. 242-246. <https://www.aacademica.org/000-067/522.pdf>.
- Ocampo González, A. (2019) En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas. En Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- Sanjurjo, L. (2017). Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. Actas de Simposium. Recursos para un Practicum de calidad. Poio. España: REPPE.
- Schôn, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Valle, M. (2012). Departamento de Cs. de Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 1514-2655. Este artículo pertenece a la revista *Contextos de Educación* y fue descargado desde: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos).

# La formación psicopedagógica para el trabajo con infancias: promoviendo educación inclusiva en contextos educativos diversos

Daniela Andrea Barbero  
María de los Ángeles Filippi  
María Daniela Rainero  
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

**Palabras claves:** formación profesional, intervención psicopedagógica, infancias.

## Resumen

La experiencia que se presenta en este trabajo se inscribe en una Práctica Sociocomunitaria denominada *Instituciones en diálogo. La co-construcción de propuestas socioeducativas entre voluntarios de un Centro Comunitario, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC*, la misma se realiza en cuarto año de esta carrera en las asignaturas Psicopedagogía II e Intervenciones Psicopedagógicas en Instituciones Educativas. Desde este lugar concebimos a la psicopedagogía como una práctica social capaz de promover los derechos de los sujetos en el acceso a la cultura.

Los objetivos se estructuran en torno a: contribuir al compromiso social de las docentes y estudiantes y a la construcción de saberes en una dialéctica teoría práctica, recuperando el sentido social, transformador y emancipador de la experiencia; fortalecer las ofertas socioeducativas que se generen en el centro comunitario propiciando un trabajo colaborativo entre universidad y organización comunitaria; generar una propuesta de intervención psicopedagógica que enriquezca las posibilidades de participación y aprendizaje de los niños y niñas y jóvenes que concurren al centro comunitario.

La problemática se vincula a la ausencia de ofertas culturales que amplíen el acceso a la lectura literaria a las niñas y niños del centro comunitario.

Las actividades que se proponen se organizan en tres fases, la primera de exploración inicial, la segunda de desarrollo de la propuesta y la tercera de cierre y devoluciones.

La experiencia apuesta a inscribir la formación psicopedagógica en espacios para los cuáles nuestra profesión, en sus comienzos, no estuvo pensada, dado que: fortalece escenarios emergentes y alternativos de práctica profesional, e incorpora contenidos de enseñanza como los de promoción de procesos de lectura, en tanto los mismos forman parte de la diversificación de la oferta cultural que se le hace a los niños y niñas del centro comunitario.

## Introducción

La formación profesional para el trabajo con infancias implica considerar un tiempo singular de constitución, en lazo con otros y otras en su devenir histórico, atravesado por las coordenadas epocales en sus dimensiones culturales, sociales e institucionales (Dueñas, 2012). Dicha formación también requiere interactuar con las instituciones que alojan las infancias desde una perspectiva inclusiva, de derecho y de género e identificar la potencialidad de los contextos educativos como posibilitadores de la transmisión de la cultura y del fortalecimiento de lazos con lo educativo (Nuñez, 2003). Concebimos relevante promover la reflexión en torno a nuevas prácticas educativas que apuntan sobre todo a la filiación simbólica de los sujetos mediante el pase de legados culturales, a fin de crear y/o de sostener posibilidades, dando soporte a los procesos de inscripción social de niños, niñas y jóvenes.

La experiencia que se presenta en este trabajo se inscribe en una Práctica Sociocomunitaria (PSC) denominada *Instituciones en diálogo. La co-construcción de propuestas socioeducativas entre voluntarios de un centro comunitario, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC*, la misma se desarrolla en las asignaturas Psicopedagogía II e Intervenciones Psicopedagógicas en Instituciones Educativas<sup>1</sup> correspondientes al cuarto año de la carrera mencionada.

En nuestra universidad desde el año 2009 se realizan este tipo de prácticas con la finalidad de “construir y afianzar un currículo que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad”, contando entre uno de sus objetivos específicos: “contribuir a través de la enseñanza, la investigación y el servicio a la resolución de problemas sociales críticos” (Res. 322/09, UNRC). Con

---

1. Dicha PSC es una continuidad del Proyecto de Extensión: *Instituciones en diálogo. Encuentros de lectura. La co-construcción de propuestas socioeducativas entre voluntarios de un Centro Comunitario, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC.* (Res Consejo Directivo Facultad de Ciencias Humanas Num. 500/18)

todo ello, en las situaciones de prácticas socio-comunitarias “los estudiantes construyen capacidades complejas y potenciales para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores solidarios, de manera estratégica y con conciencia ética y social” (Res. 322/09, UNRC).

## **Contextualización del Proyecto de Práctica Sociocomunitaria**

La PSC se lleva a cabo en un Centro Comunitario de la localidad de Río Cuarto, vecino a la UNRC, que funciona en la ex- casa parroquial de una iglesia, donde se practica catequesis. Dicho Centro se constituye como tal en el año 2017 y cuenta con la participación y colaboración de estudiantes universitarios del barrio, quienes ponen en funcionamiento un merendero, tareas de apoyo escolar y alfabetización para adultos; también colaboran mujeres del barrio que se acercan a preparar la merienda diariamente. Las actividades que se desarrollan en el Centro son: apoyo escolar, acompañamiento a trayectorias educativas con becas de estudio, cursos de cocina, talleres de arte, teatro, catequesis, talleres de interés general, ciclos de cine, trabajo en red con las escuelas donde asisten los niños y las niñas, con organismos del Estado, con referentes barriales, la parroquia y Cáritas.

Como docentes concebimos relevante en la formación de las y los estudiantes la necesidad de explorar nuevos contextos educativos, diferentes a la escuela y que atienden a las infancias con la finalidad de problematizar los mismos y de ofrecer una propuesta socioeducativa tendiendo lazos para el trabajo colectivo, promoviendo transformaciones desde la naturaleza de la oferta: en los vínculos con la comunidad, con la escuela y con la cultura, entre otros. Además se sostiene la finalidad de un sentido compromiso con la realidad social y con prácticas educativas transformadoras, intercambiando y construyendo conjuntamente saberes de modo democrático y con sentido social (Rainero, Filippi y Barbero, 2020). En este contexto se destaca la importancia de fortalecer los lazos entre universidad y comunidad a través de propuestas educativas, culturales y recreativas con la intencionalidad de que los actores institucionales le den continuidad a la propuesta.

Los objetivos de la PSC se estructuran en torno a: a) contribuir al compromiso social de las docentes y estudiantes y a la construcción de saberes en una dialéctica teoría práctica, recuperando el sentido social, transformador y emancipador de la experiencia; b) fortalecer las ofertas socioeducativas que se generen en el centro comunitario propiciando un trabajo colaborativo entre universidad y organización comunitaria; c) generar una propuesta de intervención psicopedagógica que enriquezca las posibilidades de participación y aprendizaje, en amplio sentido, de los niños, las niñas y jóvenes que concurren al centro comunitario.

Los objetivos específicos relacionados a las estudiantes se orientan a: a) comprender las características y el funcionamiento de la organización, así como las expectativas, in-

tereses y demandas del grupo poblacional que allí asiste; b) resignificar los contenidos de las asignaturas y contribuir a la formación profesional psicopedagógica en contextos no formales, articulando teoría-práctica; c) construir una propuesta de taller de promoción de la lectura desde la recreación de saberes culturales posibilitando el disfrute de la misma.

## **Formación profesional e intervención en territorio**

Las actividades que se llevan a cabo para concretar los objetivos anteriores se organizan en tres fases, la primera de exploración inicial, la segunda de desarrollo de la propuesta y la tercera fase de cierre y devoluciones.

En la primera fase se presenta el proyecto a las estudiantes contando con la participación en la clase de un actor del centro comunitario con la finalidad de dar a conocer la organización. Posteriormente se desarrolla una clase en el centro comunitario con la participación de los voluntarios y la gente del barrio, para caracterizar los contextos educativos no formales in situ. Esta fase también incluye la realización de actividades exploratorias por parte de las estudiantes tales como: observaciones (participantes y no participantes), con reconocimiento del territorio; entrevistas a los actores institucionales (párroco responsable del centro comunitario, a la estudiante de psicopedagogía que coordina las actividades en el lugar, a las voluntarias, los voluntarios y talleristas), construcción de registros, sistematizaciones de la tarea realizada y análisis parcial de la misma apelando a los contenidos desarrollados en las asignaturas.

En la fase de desarrollo de la propuesta se implementa un proceso formativo, organizado en tres encuentros orientados al diseño de talleres de lectura y narración infantil con la finalidad de sensibilizar a las estudiantes con situaciones de lectura diversas en contextos educativos no formales, los mismos están a cargo de docentes especialistas en la temática.

Finalmente cada grupo diseña su propuesta de lectura para ser desarrollada en un encuentro semanal con los niños y las niñas que asisten al centro comunitario. Cada uno tiene a su cargo un taller de lectura donde se ofrece una obra literaria previamente seleccionada para ser leída y compartida grupalmente, en un espacio del centro comunitario que también es ambientado para esta finalidad. Previo al desarrollo de cada taller se implementa una difusión barrial con cartelera y flyers que se comparten por Whatsapp; cada uno de ellos hace alusión a los diferentes textos que convocan semanalmente a la lectura. Estos talleres se extienden a lo largo de dos meses consecutivos y las estudiantes cuentan con un seguimiento semanal por parte de las docentes de la asignatura, realizando actividades de metarreflexión e intercambios grupales.

En la última fase de esta propuesta se realiza un encuentro de cierre en el centro con la participación de miembros de la organización quienes realizan una valoración de la propuesta y también se entregan los libros adquiridos con fondos de esta convocatoria, con la finalidad de nutrir la biblioteca del centro. Por otro lado en la última clase de la asignatura, bajo la modalidad de Ateneos las estudiantes presentan en formato power point los informes de la experiencia de PSC en los que se vinculan especialmente contenidos de la asignatura con la propuesta de lectura realizada.

## Valoraciones de las y los participantes de la experiencia

A continuación se recuperan las expresiones de las estudiantes, vertidas en el Informe Final de PSC (Rainero, Filippi y Barbero, 2020) en relación al valor de la propuesta formativa para el aprendizaje del quehacer psicopedagógico y el impacto que la misma tuvo en el Centro Comunitario.

En relación a la propuesta formativa, las y los estudiantes comentan:

*“Creemos que se abre paso a una propuesta generadora y posibilitadora de que los niños se enriquezcan con nuevas experiencias, acercándose a nuevos aprendizajes por fuera del ámbito escolar. Al mismo tiempo, pensamos que se trata de un aprendizaje mutuo y compartido, en el que como futuras profesionales, también nos vemos nutridas por esta experiencia. Nos encontramos con un pequeño intersticio en el que podemos ingresar para aportar desde nuestros conocimientos y herramientas- adquiridas en este trayecto como estudiantes- a los fines de ofertar saberes que se correspondan con las demandas contextuales aquí surgidas.”*

*“Consideramos que se trató de un proceso de aprendizaje muy significativo en sus diferentes fases, donde aprendimos de y con los otros: profesores, compañeras, miembros del centro comunitario y los niños; en un clima abierto, participativo y de mutuo respeto, que posibilitó la circulación y construcción de valiosos conocimientos, saberes, experiencias y sentimientos.”*

*“La importancia de los espacios de intercambio que tenían lugar al finalizar cada clase, donde se comentaban cuestiones vinculadas a cómo cada grupo había organizado su propuesta, el transcurrir de la misma, y las valoraciones de los actores en torno a obstáculos, dificultades y posibilidades. Así, dicha modalidad se tornaba como una instancia muy valiosa, puesto que permitía realizar ajustes a los grupos venideros en torno a los emergentes.”*

En relación al impacto de la propuesta en el centro comunitario, manifiestan:

*“Damos cuenta del valor de la propuesta en este tipo de organizaciones ya que, inmersos en el territorio barrial y en la dinámica propia del centro, se pudo llevar*

*a cabo un proyecto con intencionalidad educativa y de trabajo conjunto. Advertimos la posibilidad que dio esta experiencia de hacer circular aspectos vinculados a la cultura literaria, de transmitir y construir juntos aquellos comportamientos que caracterizan a la comunidad de lectores, permitió dar lugar a un proceso de subjetivación, de acceso a derechos que muchas veces son vulnerados, como así también a la inmersión de la cultura social en general.”*

Como docentes adherimos a las expresiones de las estudiantes y consideramos que también sorteamos dificultades en relación a la gestión del tiempo institucional que requiere de horas extracurriculares para desarrollar las instancias formativas específicas y concurrir al centro comunitario.

Estas experiencias formativas posibilitan el diálogo e intercambio con otras asignaturas del Plan de Estudios, que realizan PSC en ámbitos similares y permiten armar redes de trabajo (Rainero, Filippi y Delgado, 2020) para seguir potenciando, en territorio, estas intervenciones de formación profesional.

Finalmente apostamos a inscribir la formación psicopedagógica en espacios para los cuáles nuestra profesión, en sus comienzos, no estuvo pensada, dado que: a) fortalece escenarios emergentes y alternativos de práctica profesional que son explorados en diferentes asignaturas de nuestra carrera; b) incorpora contenidos de enseñanza como los de promoción de procesos de lectura, en tanto los mismos forman parte de la diversificación de la oferta cultural que se les hace a los niños y las niñas del centro comunitario y c) permite construir intervenciones educativas en contextos no formales, problematizando la concepción de centros comunitarios y su vinculación con lo educativo, desplazando la mirada de posiciones compensatorias que esperan que estos espacios sean una continuidad de la escuela, tratando de instalar una mirada que fortalezca a los centros comunitarios como ámbitos que promueven el acercamiento a otros contenidos de la cultura y modalidades de apropiarse de la misma.



## Referencias bibliográficas

- Dueñas, G. (2012). La niñez en tiempos complejos. En A. Taborda, G. Leoz y G. Dueñas (comps.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. (primera edición, capítulo 4, pp. 73- 95) Nueva Editorial Universitaria. U.N.S.L. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Paradojas.pdf>
- Nuñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (primera edición, capítulo 1, pp. 19-43) Editorial Gedisa.
- Rainero, D., Filippi, M y Barbero, D. (2020). *Instituciones en diálogo. Encuentros de lectura. La co-construcción de propuestas socioeducativas entre organizaciones sociales voluntarios de un Centro Comunitario, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC*. Asignatura: Psicopedagogía II, IPIE. Convocatoria 2019.
- Rainero, D., Filippi, M. y Barbero, D. (2020). *Propuestas socioeducativas en territorio desde una perspectiva psicopedagógica. Aportes para la promoción de los derechos educativos*. Nodo 1. Convocatoria Prácticas Sociocomunitarias 2020-2021. UNRC.Res CS 358/20.
- Rainero, D., Barbero, D. y Delgado, V. (2020). *Prácticas Psicopedagógicas en Espacios Sociocomunitarios*. Red Curricular. Convocatoria Prácticas Sociocomunitarias 2020-202. UNRC. Res CS 358/20.

# Las conversaciones: dispositivos que sostienen, generan encuentros, construyen redes

Carolina Brarda<sup>1</sup>

Ana Laura Comba<sup>2</sup>

Celeste Alicia Gómez Semes<sup>3</sup>

Flavia Misela Pasotti<sup>4</sup>

Verónica Rova<sup>5</sup>

Facultad de Educación y Salud,  
Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

**Palabras claves: práctica profesionalizante, intervención, infancias, conversación, experiencia.**

---

1. Licenciada en Psicomotricidad, egresada de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, carobrarda96@gmail.com

2. Licenciada en Psicomotricidad, egresada de la Universidad Nacional Tres de Febrero (convenio Untref-Cabred). Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad y profesional docente del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, anacomba@upc.edu.ar

3. Licenciada en Psicomotricidad, egresada de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, semesceleste@gmail.com

4. Licenciada en Psicomotricidad, egresada de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, miselapasotti.mp@gmail.com

5. Licenciada en Psicomotricidad, egresada de la Universidad Nacional Tres de Febrero (convenio Untref-Cabred). Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad y profesional docente del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, vrova@upc.edu.ar

## Resumen

En el presente trabajo compartimos, el relato de la experiencia transitada entre docentes y estudiantes recientemente recibidas, en el marco del ASPO frente a la situación epidemiológica del Covid-19, en la Práctica 5: Eje: Intervención Psicomotriz en los distintos ámbitos, unidad curricular del último año de la Lic. en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba; en la cual históricamente trabajamos con situaciones concretas en las que les estudiantes apprehenden el oficio de la clínica en el acompañamiento psicomotor e interdisciplinario, a les niños en la escena misma donde ésta transcurre. La pandemia nos enfrenta con un nuevo escenario individual, colectivo y global, que nos invita a rescatar aquellos sentidos más oportunos a trabajar en la formación de profesionales para acompañar a las Infancias, en este y otros contextos, posibles e imposibles. Los desafíos entonces circulan en torno a: ¿cómo pensar la formación en este contexto?, ¿cómo pensar las formaciones en estrategias y recursos para acompañar a las infancias?

Ante lo inédito de esta situación que irrumpió nuestras prácticas cotidianas, en la incertidumbre, fue necesario repensar aquellos lugares que ocupamos. Las prácticas docentes y extensionistas de la academia nos llevaron a re-inventarnos, abrir senderos y construir nuevos modos posibles de transitar espacios en el “entre” de las pantallas, los hogares, las distancias. En ese “entre”, en el ser siendo, estudiantes y docentes asumimos nuevos posibles que fuimos ocupando en la experiencia de la práctica.

La escritura compartida de este trabajo, pretende acercar en el diálogo, las voces de les actores implicades, involucrades en el proceso, y desplegar el entramado que tejimos a partir de los interrogantes que atravesamos.

## Introducción

**“Y acaso la formación ¿no podría ser un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismas?”**

**Jean Claude Filloux.**

Volvemos el tiempo atrás, vamos a marzo del 2020, comunicado presidencial, todes entramos en aislamiento social, preventivo y obligatorio. Las actividades que fueran posibles serían desplegadas de manera virtual, la docencia universitaria entra dentro de ese campo de “posibles”. No sabíamos ¿cómo?, no sabíamos ¿por cuánto tiempo?, no sabíamos ¿con quiénes?, ¿quiénes podrían?, ¿quiénes podríamos? y la forma en que lo transitaríamos.

Sin embargo, algunas cosas sabíamos, sabíamos que teníamos a cargo dos comisiones de la práctica cinco del último año de la Lic. en Psicomotricidad, con un proyecto de trabajo que les estudiantes eligieron, ligado a la extensión universitaria, cuya raíz es netamente presencial. Es un proyecto para estar allí, poniendo el cuerpo en la construcción del rol de les psicomotricistas para la intervención clínica con las Infancias.

Entre lo incierto y lo cierto al interior del equipo de cátedra las docentes nos preguntábamos ¿cómo transmitir y acompañar el proceso de práctica ligado al acompañamiento de situaciones de la clínica con niñez sin que eso esté ocurriendo de los modos conocidos?, ¿qué ocurre mientras eso no es posible que ocurra?, ¿de qué modo armamos experiencias posibles, nutricias, atentas a la complejidad del contexto que nos atraviesa? Estas preguntas, de las que partimos les docentes, dialogan con las preguntas de les estudiantes a partir de las representaciones que tienen y circulan sobre la práctica, ¿es posible transitar una práctica desde la virtualidad? ¿Cómo desarmar nuestros ideales sobre la práctica para volver a rearmarlos? ¿Cómo hacer espacio para lo nuevo que irrumpe desde la incertidumbre? ¿Cómo acompañar y acompañarnos desde esta realidad virtual para sostener al cuerpo en lo personal y en lo colectivo?

Lo que nos preocupaba y nos convocaba era la práctica profesionalizante, que, cursando el último año de la carrera, nos invitó a desarmar certezas, imaginarios e ideas. En este sentido, fue difícil sostener algo que parecía que no podía ser, aunque siempre hay algo de lo imposible en la tarea educativa, por eso darle valor a este espacio de reflexión y conversación, comprender que la práctica se iba construyendo en el despliegue, se convirtió en el primer desafío.

## **La triangulación dialéctica entre conversar, escribir y leer**

En el intercambio, en el doble desafío de enseñar y aprender, comenzamos a escucharnos y leernos. Partiendo de un foro de presentación que eligió las cartas como punto de inicio, se construyeron nuevas preguntas y propuestas, utilizando, como modo transversal las palabras en las conversaciones, en los escritos, en las lecturas de autores que abren nuevas preguntas, pensamientos y decires. Al decir de Rita Segato (2018) construir un pensamiento en conversación, es la mejor manera de pensar... los cuerpos en co-presencia conversan, el arte y el placer de conversar guardan en sí mismos una creativa incerteza. Así, en esos intervalos que se producen en la conversación, donde lo incierto permite nuevas aperturas, la escritura se convierte, para la práctica, en el camino, en el modo de generar continuidad, cercanía, sostén. En este sentido, cobran valor las palabras de Mara Lesbegueris (2020), quien postula que

“escribir es de algún modo conectarse con el dolor y transformarlo. Duelar las palabras que no encuentro, tramitar las heridas, trabajar con los miedos,

las incertidumbres, las broncas y las inseguridades. Cicatrizar (...) escribir es arriesgarse, atreverse a decir, reinventarse corporalmente” (p. 36).

La escritura colectiva, lugar que permitió enriquecer procesos desde la palabra y la conversación, nos brindó la experiencia de ir armando un trabajo en equipo para dar presencia al cuerpo mientras nos escuchábamos y leíamos. Es así que, dentro del espacio de trabajo la escritura constituyó una práctica dentro de la práctica y un recurso fundamental, pero ¿qué escribir? ¿acerca de qué se escribe en una práctica tan distante a la que siempre escribimos? Las transformaciones que comenzamos a transitar fueron, desde el cuaderno de actas formal de los encuentros presenciales donde escribía una estudiante al azar, a la escritura en duplas de las crónicas de los encuentros que fueron nutriéndose con herramientas digitales reflejando producciones artísticas. Esto nos permitió realizar un pasaje de una escritura de punteo que sólo informa técnicamente, a una escritura donde las conversaciones desde el formato de la crónica, arman relatos, dando cuenta de lo dicho, pero también de lo no dicho. Las crónicas se transformaron en nuestra memoria y en su relectura en nuestras brújulas, donde los puntos cardinales desde donde cada una partió fueron trazando un camino posible.

Conversar, escribir y leer, para luego retomar, volver a conversar, re escribir y releer. ¿Qué leer para acompañar estas experiencias y construir el hacer profesional sensible con las problematizaciones del campo de las infancias? ¿Qué leer que nos toque, nos marque, nos invite a una oración o una pregunta? ¿Qué leer que nos incomode? ¿Qué leer que nos saque por un rato de la pantalla y la virtualidad y nos sitúe allí donde el accionar profesional ocurre? Algunas nociones se vuelven fundamentales para pensar la práctica como revisar la noción de intervención, problematizarla, pensándola desde la especificidad disciplinar y saliendo de ella. Construimos la intervención como un campo de problemas (Fernández, 2007), ya que intervenir con las infancias nos lleva necesariamente al paradigma de la complejidad (Morin, 1995), la perspectiva de derechos y el registro de las implicaciones.

La triangulación dialéctica entre conversar-escribir-leer permite devenir en experiencia en la medida que pensemos en la formación como un proceso crítico, al decir de Liliana Sanjurjo (2017)

las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada contexto singular. (p. 125)

Las lecturas del campo disciplinar y de otros campos disciplinares abren preguntas en torno a la construcción de la praxis de la Psicomotricidad, ya que atender a las proble-

matizaciones en el campo de las infancias implica atender a la complejidad de la trama social que está en juego, en las dimensiones éticas, políticas, históricas y sociales; analizando dichas dimensiones en torno a la intervención psicomotriz propiamente dicha.

En ese sentido es que trabajamos discutiendo desde los marcos legales que encuadran nuestras prácticas -la ley de salud mental, el paradigma de derecho- siendo la base que permite, por un lado, compartir aquellos interrogantes en la reflexión de las prácticas y por el otro, abrir ejes de análisis. Y a partir de esto, sistematizar las experiencias en el relato del hacer de los profesionales desde las situaciones clínicas y los dispositivos institucionales donde las mismas se encuadran, dar lugar a la intervención como un campo de problema. Enlazar las conversaciones en los procesos de escritura, es una estrategia que permite escribir en dos sentidos: en torno a los interrogantes de la práctica misma y sobre aquellos específicos del hacer disciplinar. La lectura de los mismos en los espacios comunes fue abriendo caminos para pensar y re-pensar modos posibles, creativos de acompañamiento a las Infancias.

Este conversar, escribir y leer situadas en contexto, nos aproximó al trabajo en los diversos ámbitos donde opera el dispositivo clínico (en lo privado y en lo público). Se abrió así, el diálogo entre el relato de psicomotricistas que compartían sus experiencias desde sus territorios de trabajo y la reflexión crítica al interior del grupo para poner en tensión al dispositivo clínico en las formas de realizar el seguimiento de situaciones clínicas, las diversas intervenciones, la realización de informes, el lugar de los diagnósticos, el trabajo en equipo interdisciplinario y el acompañamiento a les niñas con sus familias. En este sentido, ¿cómo pensamos a las infancias hoy? ¿Cómo nos vinculamos con ellas? ¿Qué subjetividades estamos construyendo?

## **Consideraciones finales**

Transmutar, producir un cambio, desarmar las estructuras, pero para que resurjan desde otro lugar más sensible, donde el énfasis esté puesto en la escucha, la mirada, el acompañamiento, la atención cálida a otre. De esta manera, reflexionar sobre el sentido de las implicancias, en tanto son ingenuas las pretensiones de neutralidad (Fernández, et al., 2014), es poner en evidencia el compromiso de reflexión crítica que se asume desde la práctica, entendiendo al otre como un entramado de complejidades. Implicarnos desde la acción, el deseo y el compromiso social con una práctica que está dirigida a otros. Pensar con otros y junto a otros también es parte de hacer/construir un espacio que aloja singularidades y que se sostiene desde una red de cuidado, participación y respeto al trabajo colectivo. Porque cuando la realidad desborda todo encuadre previamente establecido, cuando la incertidumbre se hace piel, cuando los espacios no pueden ser habitados por los cuerpos en simultaneidad, se hace necesario el surgimiento de nue-

vos modos, de interrogantes que habiliten el pensamiento colectivo/crítico que abran y posibiliten la construcción de dispositivos que contemplen las diversas realidades de existencia.

En esta otra manera de ir trazando el camino para hacer Psicomotricidad en lo intempestivo, en cada encuentro, el diálogo colectivo permitió hacer campo<sup>6</sup> aún en contexto de aislamiento social. Quizás como una apuesta al encuentro con otros para interpelar a la práctica y reflexionar sobre las realidades que también convocan a la Psicomotricidad porque forman parte de las construcciones colectivas que atraviesan a lo subjetivo. El encuentro desde lo virtual también sucede en el “entre” profesionales, docentes, estudiantes para estar y transitar un espacio-tiempo donde poner en tensión ciertas problemáticas actuales que hablan del cuerpo, de los malestares, de las situaciones socioculturales, de las “urgencias subjetivas”. ¿Cómo pensar las intervenciones con las infancias ante estas urgencias? ¿Qué clínicas podemos construir? ¿Qué psicomotricidades aparecen?

La pregunta acerca de las psicomotricidades nos convoca a ampliar el campo de nuestras conversaciones, si hay más de una Psicomotricidad posible, suponemos, en la diversidad del “ser psicomotricista”, dice Rodríguez Ribas (2013) “no hay una sola manera de ser psicomotricista, cada uno lo es a su estilo”. Podremos encontrar algunas respuestas y seguramente nuevas preguntas. Los encuentros lograron siempre trascender los objetivos, ¿es posible pensar la intervención clínica con las infancias sin situarnos en contexto, sin conocer las dimensiones institucionales que condicionan y dan sentido a prácticas diversas? El caso a caso, que nos nombra a todos quienes pretendemos hacer de la clínica un modo artesanal, nos enfrenta con la necesidad de abrir los sentidos.

¿Cómo pensar entonces dispositivos que contemplen los diversos contextos en los que se hace Psicomotricidad? ¿De qué manera se pueden enlazar estas nuevas lecturas que nos dejan los relatos con las formas que veníamos construyendo a lo largo de la formación universitaria? Y desde allí, ¿qué dispositivos institucionales necesitan ser repensados, puestos en disputa en el contexto actual?

---

6. Asquini, I. y Nejamkis, G. (2008). “Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto (...) De este modo hacer campo es tramar una red entre varios, donde cada uno es un elemento de esa red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas.” (p.30)



**Construcciones gráficas de les estudiantes en los espacios de conversación de la unidad curricular Práctica 5, Licenciatura en Psicomotricidad FES-UPC**



## Referencias bibliográficas

- Asquini, I y Nejamkis, G. (2008) “¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?”, en *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires. [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Dirigir%20escuelas%20primarias%20hoy.pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Dirigir%20escuelas%20primarias%20hoy.pdf).
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S., Ojam, E, Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura* (7) 5-20- <http://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones.-UN-APORTE.-AR-CIS-2014.pdf>.
- Lesbegueris, M (2020). *Géneros y Psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Biblos.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Rodríguez Ribas, J. A. (2013). *La Práctica psicomotriz en el tratamiento psíquico*. Octaedro.
- Sanjurjo, L (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), (pp. 119-130). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6939231>.
- Segato, R (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

# Los derechos de las infancias en el devenir histórico y social: un atisbo en la formación docente

Ivana Balmaceda Amestoy<sup>1</sup>  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de San Luis

**Palabras Claves: taller, derechos, infancias, docentes, corresponsables**

## Resumen

El Seminario Taller formulado “Los Derechos de las Infancias en el devenir histórico y social” fue la propuesta de valor experiencial ofrecida como materia optativa, según plan de estudio de la Universidad Nacional de San Luis. Enseñar en el respeto de los derechos de las infancias, es enseñar en el compromiso de entender parte de la historia, es educar en la memoria colectiva del proceso de la construcción de las infancias a la que hoy le damos la autoridad de “sujetos de derecho”. Nos planteamos como objetivos que las/los estudiantes comprendieran el Sistema Integral de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes como una construcción social, histórica y cultural en cuanto dinámica y progresiva, y que a su vez se interpelaran en su rol de las/los futuros educadores comprometidos con el cumplimiento de los mismos asumiendo la corresponsabilidad que nos toca como enseñantes, adquiriendo un posicionamiento responsable, consciente y valorador de las diferencias en sus costumbres, valores y prácticas. Por eso, pensamos este Seminario Taller como un atisbo, un indicio, que pueda dar continuidad en años posteriores para que las/los profesionales de la educación que egresen de nuestra Universidad se asuman como sujetos históricos y participantes activos. Consideramos que el involucrarnos (del latín involucrum “envolver”) en el saber de los derechos de las infancias, envolvernos a nosotros mismos y a esas/esos otros que se cruzaran entre

---

1. ivanabalmacedaok@gmail.com

nosotros, será el resultado de ser artífices en el ser garante de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

## **Introducción**

La experiencia de enseñanza presentada fue llevada a cabo por el equipo docente formado por la Mgter. Estela Beatriz de Dios y la Esp. Ivana Balmaceda Amestoy. En este escrito desarrollaremos la propuesta de valor experiencial ofrecida como materia optativa según el plan de estudio de la Universidad Nacional de San Luis. El Seminario Taller “*Los Derechos de las Infancias en el devenir histórico y social*” fue ofrecido a las/los alumnos de los últimos años de las Carreras de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas: Licenciatura de Ciencias de la Educación, Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado en Educación Especial. Su dictado se efectuó durante el primer cuatrimestre, específicamente desde el 05 de abril al 08 de julio del presente año, contando con un crédito horario de sesenta horas. Participaron de este taller 18 alumnos y alumnas lo que nos permitió vislumbrar en el interior de ellos/as el interés de la temática y nos permitió realizar un seguimiento más personalizado del proceso.

En el marco de la declaración de pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) con fecha 11 de marzo de 2020, la modalidad del dictado se realizó de manera virtual, con encuentros sincrónicos a través de Meet. Para ello, creamos un Classroom donde se subieron las clases, la bibliografía, y los trabajos y devoluciones de las/los alumnos. Durante la experiencia virtual se pudieron realizar conversatorios en los que se convocaron a diferentes personalidades, que aportaron nuevos enfoques y saberes en su trabajo con las/los niños. Además, la aplicación de Whatsapp fue utilizada con frecuencia para estar comunicados con los/as estudiantes.

## **¿Por qué creamos este Seminario Taller? Movilizando compromisos**

Consideramos como necesidad que los/as futuros educadores se familiaricen con los Derechos de las Infancias en el devenir histórico y social para que puedan ser instrumentos vivientes de los mismos, ya que esta familiaridad implica una construcción de saberes en un escenario de transformación de la historia, en que los derechos de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNyA) son el resultado del producto de una serie de luchas sociales y construcciones históricas que vamos aprendiendo y asimilando en su importancia. Enseñar en el respeto de los derechos de las infancias es enseñar en el compromiso de entender parte de la historia, es educar en la memoria colectiva del proceso de la construcción de las infancias a la que hoy le damos la autoridad de “sujetos de derecho”.

Nos planteamos como objetivos que las/los estudiantes comprendieran el Sistema Integral de Protección de los Derechos de NNyA como una construcción social, histórica y cultural en cuanto dinámica y progresiva, y que a su vez, sean interpelados por el rol de las/los futuros educadores comprometidos con el cumplimiento de los mismos, asumiendo la corresponsabilidad que nos toca como enseñantes, adquiriendo un posicionamiento responsable y consciente de las diferencias en sus costumbres, valores y prácticas.

Por eso, pensamos este Seminario Taller como el principio de un recorrido continuo y necesario en los años posteriores para que las/los profesionales de la educación que egresen de nuestra Universidad se asuman como sujetos históricos y participantes activos, bajo la perspectiva de la premisa: el derecho a tener derechos (Arendt, 1996)

## ¿Cómo fue el proceso del Seminario-Taller? Haciendo camino al andar

El primer gran desafío fue conocernos a través de las pantallas. El disparador inicial fue un video en que Roque, un títere grande que personifica un niño en situación de calle, dialogaba con una docente en una esquina de la calle en que todas las mañanas limpiaba los vidrios de los autos, sin asistir a las clases porque la escuela se había cerrado. Seguidamente las presentaciones de las/los alumnos debían estar atravesados por alguna conceptualización de los derechos de las infancias y como desde el comienzo enfatizamos que *todas las/ los niños son iguales, pero no todos atraviesan la misma infancia* nos encontramos también con sus historias personales. Así, las/los futuros educadores abrieron la puerta de sus propias infancias:

Como la mayor era Ester debía hacerse cargo del cuidado de sus tres hermanitos, bañarlos, también de la limpieza de la casa, con solo 8 añitos ya sabía lo que era cocinar, lavar ropa con el agua tan helada que, hacía doler, adormecía los huesos.

A partir de allí, reconocemos en este taller dos etapas fundamentales y complementarias entre sí. Un primer momento en donde los alumnos y alumnas lograron visualizar breves misceláneas de la historia de aquellas infancias que signaron el camino de los derechos, como resultante de un largo proceso que se fue consolidando al calor de la evolución de la relación entre un mundo adulto y la infancia. Hicimos referencia a esas niñeces que se vieron atravesadas por holocaustos, desapariciones forzadas, guerras. También volvimos las miradas a nuestro país, en donde la apropiación de menores fue una práctica sistemática de terrorismo de Estado entre 1976 y 1983. Así fue como nos acercamos a la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, para ver que, gracias a la participación activa de las Abuelas en noviembre de 1989, se logró incorporar a la Convención

sobre los Derechos del Niño los artículos 7, 8, y 11, que hoy garantizan en todo el mundo el Derecho a la Identidad.

En la continuidad, propusimos leer y comentar el testimonio que Adriana Calvo de Laborde, sobreviviente de la última dictadura, prestó en el Juicio a las Juntas (1985). Esta experiencia resultó muy conmovedora e impactante para las/los estudiantes, en especial para una alumna hija de militar, quien creció conociendo otra mirada de la historia argentina y en primera persona se animó a expresar:

Para comenzar a analizar el seminario decidí detenerme en el nombre que lleva el mismo y cuáles son las interrelaciones con la primera clase que visualizamos, cuando nos referimos a los derechos de las infancias ineludiblemente me detengo a pensar en dónde estaban cuando sucedió lo del nazismo, el holocausto y personalmente por dónde vivo y de dónde nacen mis raíces. Me conmociona aún más la apropiación de menores durante la última dictadura cívico-militar que aquí entro en confrontación de conocimientos, de afirmaciones, donde mi subjetividad se invade de interrogantes, ya que mi padre fue militar, actualmente retirado hace dos años y mi tío (hermano de mi padre) militar retirado y ex combatiente de Malvinas ¿A qué voy con esto?, a que toda mi vida crecí con la verdad que ellos me contaron y que aunque con un poco de pudor lo expresó hasta la actualidad la defienden. Sus argumentos apuntan a que fue una orden de su autoridad y que como fieles soldados debían respetar, acatar y cumplir porque debían “eliminar” a los subversivos que provocaban el desorden social. Yo crecí con este discurso, para mí esta gente estaba provocando disturbios en mi país y la mejor solución era desaparecerlos, es por esto que durante mi formación secundaria, universitaria y particularmente esta clase me ayuda a desestabilizar mis bloques de conocimientos, a cuestionarme.  
(Paula)

Sin duda este tipo de reflexiones subjetivas y críticas otorgó un valor agregado a la propuesta en desarrollo.

La segunda etapa del Seminario Taller abarcó el conocimiento profundo de la Convención de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (1989) con sus principios rectores, la Ley N° 26061 de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes (2005). También incluimos las herramientas de los docentes, los Protocolos contra la Violencia Infantil y el papel de los docentes como corresponsables de los derechos de la infancia, pero no como meros contenidos, sino para trabajarlos a partir de la casuística presentada para conocer sus historias, mirarlos con otros ojos, otros lentes con la intención de que, como futuros educadores, pudieran ver a los niños y niñas de otra forma al poder tener conocimiento de esas prácticas de protección.

En consecuencia con lo expuesto, organizamos y programamos varios encuentros con especialistas. Podemos decir que el encuentro más ansiado fue el conversatorio encabezado por la directora nacional de Aldeas Infantiles S.O.S., María Alejandra Perinetti. Poder dialogar con ella en primera persona, a partir de su conocimiento de la tarea con niñas desde hace 15 años, fue una instancia sumamente valiosa, ya que aportó al seminario un ingrediente excelente al compartir lo que está sucediendo hoy en nuestro país. Además, nos presentó el contexto en Latinoamérica lo que termina de dar sentido a la existencia de Aldeas SOS. Así, tomamos conciencia de que durante el año 2015 dos millones de niños y niñas en América Latina fueron explotados sexualmente, mientras que en nuestro país los números no son muy alentadores, ya que 15.000 niños y niñas se encuentran separados de sus padres. El origen de la separación del hogar se debe a situaciones muy complejas y variadas, atravesadas por diferentes formas de violencias graves, por negligencia con riesgos de violación y abuso sexual, sumado a los 8.500.000 niños que viven en la pobreza, es decir, 9 de cada 10 niños y niñas son pobres, y que por lo tanto, no reciben una alimentación (o cualquier otra necesidad primaria) adecuada para poder desarrollarse integralmente. Para la directora de Aldeas el principal problema que atraviesa nuestro país es la “inseguridad alimentaria” y como consecuencia la vulneración de tantos otros derechos. Uno de los temas que se debatió en este conversatorio fue la pandemia, y cómo desde el año 2020 se han incrementado los casos de abusos sexuales, violencia de género y violencia doméstica. Pudimos alertar que el 100% de las denuncias registradas suceden en el interior de la familia y en el 70% de los casos el agresor es el padre, pareja conviviente de la madre u otro familiar.

Ciertamente, el desarrollo del conversatorio ayudó a concientizarnos de los cambios de paradigma, a partir del año 2005 con la sanción de la Ley de Protección Integral, y vislumbrar cuántos residuos aún permanecen en las prácticas educativas, en la misma escuela y en diferentes instituciones. Identificamos el pasaje del Estado interventor en las situaciones críticas con respuesta estrictamente judicial a la intervención del Estado con políticas básicas universales e integrales. El cambio por parte del Estado, que ya no es patrón sino promotor del bienestar de los niños interviniendo a través de políticas públicas.

Andrés Lucero, alumno de Lic. Ciencias de la Educación, nos interpela al respecto:

La cultura conocida, la que emana de los/as inocentes, de los/as que vieron negado su derecho a voz, de los “Stropani”<sup>2</sup>, de los que nacen bajo un yugo que erige sus destinos, sin preguntarse siquiera por vuestras vidas, sentires, sueños, inquietudes y anhelos.

---

2. Stropani es el protagonista del cuento “el niño proletario” del argentino Osvaldo Lamborghini (1940-1985). Texto con el que se trabajó durante el Taller-Seminario

Mirta Bokser (2001) nos explica que decir, pensar y actuar en términos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño significa decir, pensar y actuar teniendo en cuenta la tridimensionalidad que ofrecen los derechos humanos y la corresponsabilidad. Esas tres dimensiones son el reconocimiento, el disfrute, goce y ejercicio y el reclamo y exigibilidad. Bregamos, en esta realidad tensionada, que lo expresado por Bokser sea cumplido y efectivizado para que los “Stroppani” sean visibilizados y recuperen su voz.

Durante el desarrollo del seminario taller tratamos de concientizarnos de la corresponsabilidad como partes activas del Sistema de Protección Integral de los Derechos de los NNyA, específicamente repensando las prácticas educativas teniendo como cimiento la Ley N° 26061 y bajo el paraguas permanente de la Convención y sus cuatro principios básicos: la no discriminación, el interés superior de la infancia, el de la supervivencia y desarrollo, y el de la participación. Se adoptó la claridad suficiente para entender que como docentes debemos ser canales para la concientización, el aprendizaje y la toma de conciencia de cada vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, contando con las herramientas necesarias dentro de ese gran Sistema de Protección Integral para poder “actuar”; ya que la omisión por parte de educadores, directivos y supervisores ya no debería ser una práctica cotidiana.

Con la finalidad de otorgar a las/los estudiantes instrumentos de acción legal, propusimos en los espacios educativos la actividad del labrado de un “acta”, una de las herramientas legales más comunes junto a la elaboración de “informe de situación”, ya que son solicitadas cada vez más por los juzgados de familia, por lo que no debería de representar un obstáculo para los/as educadores.

## **En palabras de las/los estudiantes**

Consideramos que el abordaje del cambio de paradigma se debía encauzar con las reflexiones resultantes de las propias prácticas y los desafíos educativos de las/los estudiantes, por lo cual fue imprescindible habilitar su voz y los espacios de diálogo correspondientes.

¿Cuántos niños y niñas más tienen que sufrir para que de verdad se prioricen sus derechos, para que en la práctica se los respete? De ahí la importancia de conocer el proceso de conquista de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y ahondar en el conocimiento de los mismos para luego respetarlos y enseñar a respetarlos, no solo desde nuestro lugar de docentes sino también como ciudadanos. (Claudia)

Me hizo pensar en mi trabajo como futura docente, en la importancia y el compromiso que debo tener para educar a mis alumnos en la memoria colectiva del proceso de la construcción de las infancias y que, gracias a todos estos procesos, hoy son sujetos de derecho. (Victoria)

Qué más tiene que pasar para que como sociedad nos involucremos ante esta problemática, que considero yo es de carácter urgente. (Fátima)

Podemos apreciar que las consideraciones de nuestros/as estudiantes muestran las conciencias que se despertaron, se confirmaron o rectificaron en las/los docentes en formación, visibilizando la impronta que les dejó este recorrido por la historia y actualidad de los Derechos del niño, niña y adolescente y su responsabilidad y compromiso para con ellos/as en el ejercicio de su profesión.

## **Conclusión**

Creemos que llevar a cabo el Seminario taller “Los derechos de las infancias en el devenir histórico y social” fue una experiencia significativa tanto como para la formación de los estudiantes como para el equipo docente.

A partir de la propuesta, pudimos comprobar que la mayoría de las/los estudiantes inscriptas/os no conocía los derechos de la Convención ni la Ley del Sistema Integral de los derechos, y consideramos que este espacio les permitió un acercamiento a la comprensión de que forjarse en la existencia de los mismos, sin duda, visibilizó el rol protagónico que conlleva la docencia como aspecto esencial. Pensamos que la educación en y para los derechos de niños, niñas y adolescentes como parte integrante del derecho a la educación es asumir un rol activo en el conocimiento de otras presencias, ausencias y/o privaciones de algunos derechos a la luz de la dignidad humana y por lo tanto, un nuevo desafío en la tarea docente para profundizar, investigar y trabajar.

Consideramos que el involucrarnos (del latín involucrum “envolver”) en el saber de los derechos de las infancias es envolvernos a nosotros mismos y a esos “otros/otras” que se cruzarán en nuestro camino, a fin de ser garante de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.



## Referencias bibliográficas

Arendt H. (2018) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. México: Colección Clásicos Universales de Formación Política Ciudadana

Bokser, Mirta (2001) ¿Qué significa la Convención Internacional de los Derechos del Niño en las “prácticas educativas”? *Ensayos y Experiencias. Novedades Educativas*, (41), 3-15

Convención sobre los Derechos del Niño (1989) [www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion](http://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion)

Ley N.º 26061 de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes (2005).[www.jus.gob.ar/media/3108870/ley\\_26061\\_proteccion\\_de\\_ni\\_os.pdf](http://www.jus.gob.ar/media/3108870/ley_26061_proteccion_de_ni_os.pdf)

# Formación profesional en la Educación Inicial paratodas las infancias

Norma Graciela Abbá<sup>1</sup>

Sabrina Belén Zárate<sup>2</sup>

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

**Palabras claves: infancias, formación docente, educación inicial.**

## Resumen

Esta ponencia parte de uno de los objetivos específicos del proyecto de investigación *“La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas –juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico”*. (PPI) aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. (2020 - 2022).

El mismo apunta a relacionar la diversidad de infancias con la necesidad de cambio en los modos de alojarlas en las instituciones. De allí que nos proponemos conocer y comprender cuáles serían los perfiles profesionales que se necesitarían para, precisamente integrar esas instituciones y atender la singularidad y heterogeneidad de las actuales infancias.

Nuestro objeto de análisis son los discursos obtenidos en las entrevistas realizadas a diferentes profesionales en ejercicio de la Educación Inicial, que desarrollan diversas funciones en distintos ámbitos y jurisdicciones. Dichas entrevistas fueron planteadas en el marco de la revisión del plan de estudios para el Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante, UNRC)

---

1. Licenciada en Educación Inicial. UNRC. Responsable de asignaturas relacionadas con el trayecto de práctica profesional docente del profesorado y licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [nabba@hum.unrc.edu.ar](mailto:nabba@hum.unrc.edu.ar)

2. Profesora en Educación Inicial. UNRC. Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial, becaria de Investigación SeCyT. Docente de nivel inicial. [sabrinazarate974@gmail.com](mailto:sabrinazarate974@gmail.com)

Nos interesa conocer cuáles son las apreciaciones de los referentes mencionados sobre la formación de la que deberían apropiarse los estudiantes, futuros docentes de ese nivel educativo, para alojar a las infancias como sujetos de derecho y acompañarlas contemplando sus características contextuales.

También trataremos de sintetizar los aportes de los marcos regulatorios para la formación docente inicial.

Por último, en una primera aproximación a las respuestas vertidas, especificaremos diferentes ejes jerarquizados por su reiterada presencia en las apreciaciones de las entrevistadas.

## Introducción

Esta presentación se enmarca en el proyecto de investigación *“La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas –juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico”*, (PPI) aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC (2020 - 2022); dirigido por la Mgter. Liliana Inés Guiñazú.

Uno de los objetivos específicos de dicho proyecto es: “Relacionar la diversidad de infancias con la necesidad de cambio en los modos de alojarlas en las instituciones”. En esta oportunidad, compartiremos el trabajo que venimos desarrollando, para abordar lo explicitado y tratar de conocer y comprender el porqué de la necesidad de generar cambios en las instituciones, y, por consiguiente, en los profesionales que las conforman, para atender a las infancias en su singularidad y su heterogeneidad.

En estrecha vinculación con la docencia, la extensión y el posgrado, esta investigación mantiene una mirada inter y transdisciplinar, que nos permitió el acercamiento al campo educativo de las primeras infancias y, de esta manera, indagar con profesionales de la Educación Inicial, de diferentes ámbitos y jurisdicciones, cuáles serían los perfiles de los egresados del profesorado de ese nivel educativo, que deberían consolidarse para la atención de las nuevas infancias.

Nuestra investigación, mantiene un enfoque semiótico-cognitivo; por lo tanto, cualitativo e interpretativo, a partir de la fundamentación de una serie de operaciones empíricas destinadas a explicar el proceso de producción de la significación que trabaja en las semiosis específicas, en distintas discursividades.

Las entrevistas realizadas a diferentes profesionales de la Educación Inicial en ejercicio, que desarrollan las funciones de supervisión, coordinación y/o dirección, en ámbitos urbanos o rurales y jurisdicciones nacionales, provinciales y/o municipales, constituyen los discursos que consideramos como objeto de análisis. Dichas entrevistas fueron plan-

teadas en el marco de la revisión del plan de estudios para el Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial de la UNRC.

Utilizamos la entrevista, considerando que esta técnica de recolección de datos contempla una de las características propias de la condición humana, la capacidad comunicacional y precisamente esa capacidad es la que nos posibilita la interacción comunicativa. Por otra parte, nos permite obtener no solo información sino también los significados que las entrevistadas le otorgan a su realidad, ya que son estas personas las que actúan en un contexto social dado y de la interpretación de sus respuestas también podemos conocer sus ideas, creencias y concepciones (Yuni y Urbano, 2014).

En esta oportunidad, nos interesa conocer cuáles son las apreciaciones de diferentes referentes de la Educación Inicial, sobre la formación de la que deberían apropiarse los estudiantes, futuros docentes de ese nivel educativo, para alojar a las infancias como sujetos de derecho y acompañarlas contemplando tanto la singularidad de cada uno, como así también su heterogeneidad.

Creemos necesario y oportuno hacer alusión al recorrido histórico de la concepción de las infancias, ya que se interrelaciona con las necesidades de la formación docente, puesto que son estos profesionales quienes interactúan con los más pequeños, atendiendo contextualmente sus demandas.

## **La relación entre las infancias y la formación profesional**

La conceptualización de infancias va desde el desconocimiento de las mismas como una etapa de la vida con necesidad de ser considerada de manera diferente a los adultos, con características propias y necesidades de protección, cuidado y amparo, hasta su construcción como una etapa donde se consolida a los niños y las niñas como sujetos de derecho y hasta de consumo; sin desconocer las grandes diferencias que los contextos sociales, culturales, políticos y económicos imprimen en las vivencias de esta etapa de la vida.

De la misma manera, las distintas épocas históricas, las diversas políticas educativas, la evolución tecnológica, los cambios y rupturas sociales y culturales penetran en las representaciones de los y las docentes de la Educación Inicial, conformando un *deber ser* particular de su función y de la formación que requieren para ello.

No obstante, si bien ese *deber ser* circula por las instituciones, no necesariamente es llevado a la práctica de la misma manera por todos los y las docentes ni es percibido o interpretado del mismo modo. A su vez, tampoco son uniformes las trayectorias de los docentes, sus expectativas y sus experiencias, por lo que resulta muy diverso el tipo de vinculación que cada uno establece en sus prácticas.

Pensar a las infancias implica sin duda, contemplar los lazos que éstas van creando en relación con las diferentes instituciones que las albergan y considerar el cuándo, el cómo y con quienes se crean esas relaciones que potencian la construcción activa de sus mundos.

Más allá de situar a las infancias como sujetos de derecho, serán sus contextos, los que en cierta forma determinarán una *suerte* de jerarquización en las demandas a atender. Según lo explicita el Diseño Curricular de la Educación Inicial de la provincia de Córdoba, “el sujeto se constituye en una red de experiencias y siempre en relación con otros, como producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada” (2011, p.12).

Al decir las *demandas a atender*, hacemos referencia precisamente, a las capacidades que deberían desarrollar los profesionales de la Educación Inicial, de manera que puedan generar una mirada crítica acerca de su función como profesionales de la educación para acompañar a las infancias tratando de contemplar su singularidad, diversidad y contexto.

Ahora bien, es impensado que la profesionalización docente se consolide sin marcos que las regulen desde las distintas políticas educativas. En virtud de esto, desarrollaremos sintéticamente lo que se contempla en los mismos.

## La formación docente según los marcos regulatorios

La Ley de Educación Nacional 26.206, en su segundo capítulo, artículo 71, expresa que:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Sin duda es una mirada holística hacia la formación docente que promueve una identidad profesional que atienda contextualmente a la diversidad, lo que en las realidades que se vivencian en el *día a día* no es tan fácil de construir, ya sea por naturalizaciones del quehacer docente, como así también por las limitaciones y/o posibilidades que se manifiestan en las diferentes instituciones educativas, enmarcadas en la heterogeneidad de las sociedades donde se insertan.

En el intento de brindar equidad en las formaciones de los docentes, desde el Consejo Federal de Educación (CFE) se promulgó la Resolución Nro. 337/18 como “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial” que se orienta a promover en todos los docentes, conocimientos y capacidades que son prioritarias y fun-

damentales para llevar a cabo la tarea de la enseñanza en la actualidad, reconociendo y respetando las particularidades jurisdiccionales.

La Resolución Nro. 337/18 del CFE expresa que:

Las capacidades profesionales docentes [son] ... construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas– para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia. Las mismas están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente –en términos individuales o como parte de un equipo institucional.

Entendemos que dichas capacidades profesionales, tal como se expresa en la citada resolución, no se logran espontáneamente, sino que se construyen en un proceso que se inicia en la formación de base y se va consolidando en el devenir profesional, en las interrelaciones que se generan en los diferentes espacios laborales.

Lo imprescindible es que el primer eslabón de la carrera docente, garantice las capacidades prioritarias para poder desarrollar las primeras experiencias profesionales de una manera favorable tanto para los y las docentes como para los y las estudiantes, lo que marcará el inicio de una profesionalización que será necesario desarrollar en todo el transcurso del desempeño laboral.

Para conocer lo que se percibe como necesario para el inicio de la carrera docente, según distintos profesionales de la educación, rescataremos sus apreciaciones en torno a las capacidades que consideran básicas para las primeras inserciones laborales.

## **Lo que se necesita para comenzar según referentes de la educación Inicial**

Como especificamos al inicio de esta presentación, abordaremos el análisis de las entrevistas realizadas a distintos referentes de la Educación Inicial para aproximarnos al conocimiento de las demandas actuales, según sus apreciaciones, en la formación inicial de los docentes al insertarse en el campo laboral.

A modo de síntesis y en una primera aproximación a las respuestas vertidas, podemos mencionar diferentes ejes jerarquizados por su reiterada presencia en las apreciaciones de las entrevistadas.

- Se remarca la necesidad de profundizar los trayectos de observaciones y prácticas en la formación de base que inserten a los estudiantes en diferentes instituciones de Educación Inicial (diferentes modelos organizacionales: Jardines Maternales y de Infantes, de diferentes ámbitos y jurisdicciones).

- Fue considerado como fundamental el trabajo relacionado a la conformación de equipos, asumiendo los compromisos que conlleva.
- Se considera muy importante que se visualice y contemple el trabajo con la heterogeneidad de las salas, de las familias, ampliando la mirada de inclusión a las características contextuales, aunque también es necesario que cuenten, según sus palabras, con conocimientos de cómo dar lugar a niños/as en situación de discapacidad.
- Es relevante que los docentes en su formación inicial, profundicen en el conocimiento de las Políticas Educativas, sus alcances y los programas que contemplan.
- Es primordial que se potencien desde la formación, los aspectos actitudinales relacionados con la escucha activa y el respeto por las pautas de convivencia existentes en la institución, como así también la posibilidad de que se expresen en un marco de respeto mutuo.
- Por último, se remarca la imperiosa necesidad de sostener la profesionalidad docente sobre otros aspectos que surgen en el hacer cotidiano, promoviendo experiencias potentes para los niños, con formación interdisciplinar, manteniendo la actualización permanente y una mirada crítica hacia la función que se desarrolla.

## **A modo de conclusión**

Lo analizado nos lleva a reflexionar sobre la formación profesional para el trabajo con las infancias, no sólo desde los contenidos, sino también desde los desafíos que nos interpelan en el día a día. Lo que podemos asegurar es que la formación docente debe generar contextos que posibiliten la construcción de personalidades críticas, autónomas, capaces de situarse y resituarse en los cambiantes contextos donde nos encontramos inmersos.

## Referencias bibliográficas

- Presidencia de la Nación. Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011-2015). Diseño Curricular de Educación Inicial de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php#gsc.tab=0>
- Ministerio de Educación de la Nación (2018). Resolución 337 Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal-de-educacion/upload/Res\\_CFE\\_N\\_337-18.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal-de-educacion/upload/Res_CFE_N_337-18.pdf)
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.



# Algunos supuestos sobre infancias en encuadres psicopedagógicos de la práctica profesional

Viviana Bernadó (Instituto Superior Víctor Mercante)<sup>1</sup>

Cecilia De Dominici (UNVM)<sup>2</sup>

Paulina González (UNVM/Instituto Superior Víctor Mercante)<sup>3</sup>

Dalma Molina (UNVM/Instituto Superior Víctor Mercante)<sup>4</sup>

Verónica Pizzi (Instituto Superior Víctor Mercante)<sup>5</sup>

**Palabras claves:** encuadres psicopedagógicos, prácticas profesionales, posicionamiento epistemológico, infancias.

---

1. Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía. Coordinadora Pedagógica de Nivel Superior. Profesora Titular de Práctica Profesional y Residencia y Tratamiento Psicopedagógico, de la carrera de Psicopedagogía del I.S.V.M., de Villa María. [vivianabernado@gmail.com](mailto:vivianabernado@gmail.com)

2. Profesora, Psicopedagoga y Lic. en Psicopedagogía, Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO) Coordinadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM. Profesora Adjunta de las cátedras: Psicopedagogía Institucional, Práctica Profesional y Taller de Apoyo al TFG de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM. Es Directora e integrante de Equipos de Investigación y Extensión en la UNVM. [cdedominici@unvm.edu.ar](mailto:cdedominici@unvm.edu.ar)

3. Lic. en Psicopedagogía (UNVM), Especialista en Constructivismo y Educación, Profesora en las carreras de Psicopedagogía y Prof. de Educación Especial del ISVM y Profesora de las cátedras: Psicopedagogía Institucional, Seminario de Aportes de la Informática a la Psicopedagogía, Estrategias de Aprendizaje y Práctica Profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM. [pgonzalez@unvm.edu.ar](mailto:pgonzalez@unvm.edu.ar)

4. Psicopedagoga, forma parte del equipo de la cátedra Práctica Profesional y Residencia del I.S.V.M, Ayudante alumna en un espacio curricular en la UNVM-integra el equipo de coordinación Pedagógica del Trayecto Pedagógico para graduados no docentes del I.SVM de Villa María. [dalmamolina8@gmail.com](mailto:dalmamolina8@gmail.com)

5. Lic. en Psicopedagogía (UNRC), Profesora titular en las carreras de Psicopedagogía y Prof. en Educación Primaria del I.S.V.M. Docente en Educación Secundaria del I.S.B.R y Docente adscripta en un espacio curricular en la UNVM. [verpizzi@gmail.com](mailto:verpizzi@gmail.com)

## Resumen

En este escrito nos interesa compartir los avances de un estudio en marcha: el proyecto de Investigación sobre “La construcción de saberes psicopedagógicos en los espacios de Práctica Profesional”. El equipo de trabajo integrado por profesoras, graduadas y estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM y del Instituto Superior Víctor Mercante, se interroga, desde hace un tiempo, sobre el modo en que las y los Psicopedagogos y Psicopedagogas construyen sus encuadres de trabajo ante las demandas que se plantean en los diferentes ámbitos de inserción. El estudio tiene por objeto de análisis los relatos (escritos y orales) que construyen los y las estudiantes que cursan la Práctica Profesional en relación a las intervenciones que realizan en diferentes contextos. En esta oportunidad compartiremos los avances y resultados parciales en torno a un recorte en los objetivos de la investigación y en relación con la dimensión epistemológica que subyace a encuadres de trabajo psicopedagógico, que reconocen ámbitos y demandas específicas, referidas al trabajo con las Infancias.

## Introducción

Consideramos los espacios de Práctica Profesional, como momentos de intercambios de experiencias psicopedagógicas para su análisis, reflexión y problematización, donde se destaca la construcción de saberes colaborativos en torno al quehacer profesional, a través de la propuesta en formato de ateneos para la comunicación y discusión de encuadres de trabajo psicopedagógicos.

Si dirigimos nuestra atención a los tipos de reflexión en la acción por los que algunas veces los prácticos clarifican situaciones de la práctica que son inciertas, singulares o conflictivas, no seremos capaces de asumir ni que el conocimiento profesional existente se acomoda a cada caso ni que cada problema tiene una respuesta correcta. Veremos que los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. (Schön, 1992, p.47)

En este estudio nos propusimos describir los supuestos epistemológicos y metodológicos de los saberes profesionales que se ponen en juego en la experiencia de trabajo de campo del espacio curricular de Práctica Profesional a partir de explorar el posicionamiento epistemológico, metodológico, ético y político que asumen las y los estudiantes en las propuestas de intervención que elaboran como proyecto de trabajo.

Durante el ciclo lectivo 2020 la propuesta de Práctica Profesional requirió ser revisada atendiendo a las condiciones impuestas por la situación de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) a raíz de la pandemia por la propagación del virus COVID-19. En este marco, se consideró significativo, por su novedad, dar lugar a las experiencias psicopedagógicas de los y las estudiantes para que compartieran los modos en que resolvieron sus intervenciones profesionales en el marco de la excepcional situación que se encuentra atravesando el país en razón de la pandemia y el correlativo estado de aislamientos y/o distanciamiento de la población; es por ello que el trabajo de campo de esta investigación se circunscribe a las experiencias relatadas por las y los mismos profesionales (en calidad de estudiantes).

A los fines de esta presentación en el 5° Congreso Internacional entre Educación y Salud “Infancias: Diálogos interdisciplinarios” se ha seleccionado la información sistematizada de algunas de las experiencias, vinculadas a intervenciones específicas destinadas a niñas y niños, en diversos contextos: equipos de asesoramiento y acompañamiento en instituciones educativas u organizaciones estatales, abordajes en el ámbito de la clínica psicopedagógica, procesos de inclusión escolar.

## **Prácticas Profesionales en contexto de pandemia: el trabajo con las infancias**

Partiendo de las conceptualizaciones y aportes de referentes del campo de la Psicopedagogía y otras disciplinas afines, se concibe a la Psicopedagogía como una disciplina dinámica, en proceso de consolidación de marcos teóricos referenciales y cimentando las bases epistemológicas que solvente las intervenciones cotidianas. Sandra Gómez (2017), aporta un exhaustivo análisis sobre el proceso de constitución de la disciplina, identificando esos marcos referenciales y, a la vez, reconociendo y enfatizando sobre la necesidad de que el profesional se caracterice por la posibilidad de aggiornarse al contexto y sus vicisitudes.

Marina Müller (1993, p.18) afirma que “cada psicopedagogo como tal, y el conjunto como profesión, va elaborando una imagen de lo que es la psicopedagogía, por la definición de su propia identidad ocupacional en conexión con la tarea, con sus logros y dificultades”. En este sentido nos interesa recuperar a partir de las narrativas de las y los estudiantes del espacio de Práctica Profesional, las construcciones y los fundamentos que elaboran ante diferentes intervenciones.

El trabajo de campo se sitúa en la segunda mitad del año 2020, entre agosto y octubre, momento en el que en nuestro país aún regía la excepcionalidad pedagógica y la suspensión de la presencialidad en las escuelas y en otros ámbitos profesionales de la Psicopedagogía.

En un primer momento de análisis, se sistematizaron los datos a partir de tres grandes categorías.

La primera categoría, contempla el contexto en el que se inscriben las intervenciones, se describen ámbitos claramente diferenciados: equipos de orientación escolar, consultorios privados, dispositivos estatales de acompañamiento; por otro lado, nos encontramos con espacios híbridos, en los que se entrelazan características de diferente naturaleza proponiendo dinámicas propias como, por ejemplo, las intervenciones en el marco de los procesos de inclusión escolar. En todos estos contextos las y los profesionales manifestaron que ante la emergencia producida por la pandemia por COVID-19 y la consecuente declaración de ASPO, se vieron en la necesidad de trasladar las propuestas a modalidades virtuales, configurando encuadres de trabajos, mediados por diferentes plataformas: Whatsapp, Zoom, Google Meet. Atendiendo la necesidad de modificar el medio, el vehículo para sostener las intervenciones y el acompañamiento de las diferentes trayectorias, se plantearon participaciones singulares para los diferentes actores, por ejemplo, en el caso de abordajes individuales (como el tratamiento o el acompañamiento de procesos de inclusión) se propuso convocar a algún miembro de la familia. Sin dudas estas modificaciones en el contexto de intervención suponen además reflexionar en cuanto a las propuestas y actividades específicas desarrolladas por las y los profesionales. En este sentido, cabe interrogarse sobre las disponibilidades y los permisos para ingresar a los contextos privados de los entornos familiares, en donde se configuraron los vínculos de trabajo para sostener abordajes de naturaleza psicopedagógica.

Una segunda categoría, intenta reconocer las características propias de los encuadres que sostenían las actividades del psicopedagogo y la psicopedagoga, las que indefectiblemente, también necesitaron ser re-visitadas a partir de la emergencia sanitaria. Articulado con la categoría anterior, los elementos del encuadre en términos generales, han requerido ser revisados, algunos para volver a afirmarse y sostenerse y otros que requirieron ser redefinidos. Lo común fue optimizar los elementos del encuadre para sostener las intervenciones. Al momento de explicitar las decisiones para adecuar las propuestas, fueron pocos quienes explicitaron revisar y replantear los objetivos y las demandas. En relación a estas últimas situaciones, emergieron demandas específicas producto de la situación de excepcionalidad pedagógica, donde la preocupación radicó en sostener las posibilidades para que los niños y las niñas pudieran continuar sus trayectorias escolares.

La tercera categoría, propone explorar los marcos conceptuales que las y los profesionales explicitaron para sostener los relatos de sus intervenciones. Bertoldi, Enrico, Sánchez y Fernández (2020), recuperan a Follari, afirmando en referencia a las decisiones sobre la elección del marco teórico que “los profesionales de la psicopedagogía tengan que elegir, y eso exige establecer criterios: la teoría se elige por su valor conceptual pero

también por la adecuación al caso por resolver” (2016, en Bertoldi, Enrico, Sánchez y Fernández, 2020, p.44). El análisis de los escritos da cuenta de un aporte que se ha encontrado con bastante frecuencia; este ha sido, la referencia a la conceptualización que propone Edgar Morin, en relación al paradigma de la complejidad y los aportes de Denise Najmanovich específicamente en relación a la complejidad de la construcción del saber desde una perspectiva interdisciplinaria. Particularmente como aportes conceptuales se hizo referencia al psicoanálisis, la teoría socio cultural de Lev Vygotsky, Eugene Enriquez, Pierre Bourdieu y Flavia Terigi, entre otros. En otro sentido, vinculado a los decires de Follari, las referencias conceptuales que se identificaron apuntan principalmente a las posibilidades de resolver las situaciones emergentes. Entre ellas encontramos algunos documentos y disposiciones que enmarcan las tareas de las y los profesionales en diferentes ámbitos, así como aportes específicos para definir conceptos tales como el de inclusión escolar y los paradigmas en torno a la concepción de las personas con discapacidad.

Resulta importante aclarar que se conciben a las tres categorías, como un entramado que permitiría analizar el posicionamiento epistemológico de las psicopedagogas y los psicopedagogos.

A los fines de orientar el avance en el análisis de los resultados, resulta pertinente recuperar las ideas volcadas por Bertoldi, Enrico, Sánchez y Fernández (2020), cuando enfatizan sobre la necesidad de no descuidar la vigilancia epistemológica al momento de recurrir a diferentes conceptos para resolver las prácticas psicopedagógicas específicas. En esta línea nos seguimos interrogando sobre los conceptos teóricos y los conceptos instrumentales, cuáles de ellos reconocen los psicopedagogos y las psicopedagogas como fundamento para sus prácticas y cuáles han sido considerados ante la situación de emergencia sanitaria para sostener las intervenciones con niños y niñas en diferentes contextos. En otras palabras, profundizar en el análisis de los supuestos sobre las “infancias” que recorren los encuadres psicopedagógicos en las Prácticas Profesionales de la formación de las psicopedagogas y los psicopedagogos.

Estos resultados preliminares, serán tensionados y revisados a la luz de nuevas lecturas e instancias de triangulación de la información, tales como la lectura de los registros de observación de las presentaciones en el marco del espacio de Práctica Profesional, así como la administración de entrevistas que permitan profundizar los análisis.

## **Consideraciones finales**

Los resultados preliminares presentados en esta ponencia, refieren a un recorte del análisis de los datos de un estudio más amplio, el cual incluye el registro de intervenciones en contextos y con poblaciones que exceden a las infancias. Poner la mirada y analizar las prácticas específicas de las psicopedagogas y los psicopedagogos en diferentes espacios

y construyendo diversos encuadres, nos permite problematizar sobre los supuestos que subyacen. Solo por mencionar algunos referentes: Castorina, Bertoldi, Enrico, Sanchez, Fernández, Carrasco Cursach, Azar, Ortiz y Mariño, se han ocupado en el último tiempo de identificar, revisar y construir espacios de reflexión cuyo objeto se vincula con el posicionamiento epistemológico de las psicopedagogas y los psicopedagogos. Tomando sus aportes (de aquí en adelante) nos interesa profundizar en el modo en que las y los profesionales caracterizan a los sujetos que son destinatarios de sus intervenciones, los fundamentos que suponen las decisiones en relación a los recursos, las estrategias y las acciones que llevan a cabo, así como el modo en que conciben las problemáticas por las cuales son convocadas/os a intervenir. Los resultados que compartimos en esta oportunidad, nos alertan sobre una característica que define a la disciplina, particularmente su carácter dinámico y flexible, pensando en la necesidad de que atienda las emergencias, desafiando y evidenciando la oportunidad de consensuar y construir cuerpos teóricos que solventen y fundamenten las decisiones hacia el interior de los encuadres de trabajo, sin descuidar la vigilancia epistemológica que los legitime.

## Referencias bibliográficas

- Azar, E. (2009). Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica. *Diálogos Pedagógicos. Año VII, Nro.14*, pp.29-41.
- Bertoldi, S., Enrico, L., Sánchez, D., Fernández, M. L. (2020). La psicopedagogía en la Argentina. Entre las teorías científicas y las prácticas profesionales: la creación de conceptos. En: Ocampo González, A.; Van Den Heuvel, R. Bertoldi, S. y Ortiz Torres, E. (2020). *Nomadismos epistemológicos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- Carrasco Cursach, J. F. (2018) Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. *Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía*. Vol. 15, N°2 2018.
- Gómez, S. M. (2017). La construcción de conocimientos en Psicopedagogía, temáticas académicas y contextos de producción. En *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. pp. 13-27. Brujas.
- Müller, M. (1993). *La psicopedagogía y los psicopedagogos*. En *Aprender para Ser*, pp. 15-28. Bonum.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). *Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía*. Cinta de Moebio, N°49, pp 22-30. Universidad de Chile. <http://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html>. E-ISSN: 0717-554X.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

# Professoras pesquisadoras na pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades na Educação Infantil

Andréa Gonçalves da Silva Antunes<sup>1</sup>

Carla Verônica Corrêa Cardoso<sup>2</sup>

Maria de Fátima Viana Machado<sup>3</sup>

Naila de Figueiredo Portugal<sup>4</sup>

Patricia Gonçalves Bastos<sup>5</sup>

Instituição de procedência:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

**Palavras-chave: professora pesquisadora, Educação Infantil, pandemia, COVID-19, Brasil.**

---

1. Professora de Educação Infantil en la Red Municipal de Educación en el Municipio de Niterói. Licenciada en Letras Portugués/Literaturas (UERJ/FFP/2012). Posgrado en Lengua Portuguesa y Literaturas - (UERJ/FFP) en Gestión Escolar-FESL. Magister en Educación - UERJ/FFP-2017. Miembro del GIFORDIC- E-mail: goncalves.silva2006@gmail.com

2. Estudiante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación – Procesos Formativos y Desigualdades Sociales, de la FFP/UERJ. Profesora orientadora educacional de la Secretaría Municipal de Educación (SEMED) de São Gonçalo. Integrante del Grupo de Investigación GIFORDIC (FFP/UERJ). E-mail: carlavvers8@hotmail.com

3. Estudiante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación - Procesos Formativos y Desigualdades Sociales, de la FFP/UERJ. Profesora del Municipio de Teresópolis. Participa del Grupo de Estudios e Investigación de la(s) Infancia(s) (GIFORDIC/FFP/UERJ). E-mail: negra.fa@hotmail.com

4. Estudiante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación (UERJ/FFP). Profesora de Educación Infantil en la Fundación Municipal de Educación (FME) – Niterói. Participa del Grupo de Estudios e Investigación de la(s) infancia(s). Formación de Profesores(as) y Diversidad Cultural (GIFORDIC). E-mail: nailaportuga22@gmail.com

5. Estudiante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación – Procesos Formativos y Desigualdades Sociales, de la FFP/UERJ. Profesora concursada de la Fundación Municipal de Educación (FME) del Municipio de Niterói. Participa del Grupo de Investigación (GIFORDIC/ FFP/UERJ). E-mail: patgbastos@gmail.com



## Resumo

O presente artigo é um recorte acerca de como as autoras vivenciaram a pandemia da COVID-19 no cotidiano escolar de instituições públicas de Educação Infantil. O objetivo é compartilhar como se deram as experiências que envolvem o acolhimento e as relações pedagógicas entre as professoras e as crianças no atual contexto que nos atravessa. Oriundas de instituições localizadas no estado do Rio de Janeiro, Brasil, pretendemos trazer para discussão, o diálogo com linhas teóricas que refletem sobre os conceitos da Sociologia da Infância, o cotidiano escolar e a formação de professores. Do ponto de vista metodológico, as investigações envolvidas neste trabalho são qualitativas e destacam a etnografia, a pesquisa participativa e a pesquisa com as crianças, trazendo a dúvida como método (Garcia 2003), que nos provoca a investigar o que assusta e que também, instiga a curiosidade epistemológica. Enquanto professoras que somos, em constante exercício de reflexão sobre a própria prática, articulando-a com a teoria a partir de questionamentos sobre a ação pedagógica, temos buscado outros modos de vivenciar o cotidiano escolar com as crianças, durante a pandemia, na Educação Infantil. Acreditamos que ao problematizar as determinações governamentais, diante das demandas do acesso à educação pública, somos desafiadas a compreender o complexo arcabouço político que determina as medidas educacionais, neste segundo ano pandêmico. Este artigo poderá contribuir para que as discussões e análises sobre os impactos da pandemia no cotidiano escolar da Educação Infantil no Brasil, sejam ampliadas e abertas ao diálogo e intercâmbio com outras realidades vivenciadas na América Latina, sobre esta temática.

## Introdução

A realidade da pandemia da COVID-19 no cotidiano escolar, produziu muitos impactos nas relações entre as crianças, suas famílias e professoras. Professoras que atuam em escolas e unidades de Educação Infantil públicas, no estado do Rio de Janeiro, e fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas, Infâncias, Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC).

Unidas para a escrita da composição deste texto, nós, professoras da pequena infância, partimos de um lugar: o chão de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, advindas de diversos municípios nos quais estamos inseridas e realizamos o nosso fazer pedagógico majoritariamente com as crianças das classes populares.

Dentre os impactos pandêmicos, a suspensão das atividades escolares presenciais marcou intensamente tanto os processos de produção de saberes das diferentes infâncias, quanto os processos formativos das professoras, apresentando muitos desafios práticos e reflexivos.

Como manter as relações com as crianças e construir vínculos, neste contexto de suspensão do cotidiano escolar? Como estariam elas produzindo as suas culturas infantis distantes dos seus pares? (Corsaro 2011) Quais práticas pedagógicas dialogariam com este tempo pandêmico? Estas e tantas outras questões contribuíram para compreendermos a necessidade de buscarmos outros modos de pesquisar a própria prática e transformá-la significativamente, tendo a dúvida como método investigativo (Garcia 2003).

Com esse novo cenário sendo desenhado pelo distanciamento social, fomos imersas em uma nova realidade para a qual, talvez não estivéssemos preparadas, um caminho que começamos a percorrer como “andarilhos que viajam atentos ao caminho, dispostos a mudar o rumo se o caminho o requer” (Kohan 2019, p. 147).

Enquanto professoras-pesquisadoras (Garcia y Alves 2002), temos vivenciado ao longo das nossas trajetórias docentes o exercício de refletir sobre a própria prática, articulando-a com a teoria, a partir dos questionamentos constantes sobre o fazer pedagógico e as relações que se constroem a partir das perspectivas éticas, pedagógicas, políticas e sociais, partindo do “princípio de que a ação e a reflexão compõem uma relação dialógica e dialética” (Esteban y Zaccur 2002, p. 20), fundamentais para a formação profissional e para o trabalho pedagógico e político com diferentes infâncias.

Um dos grandes desafios das instituições de Educação Infantil, neste contexto, foi encontrar formas de acolher as crianças e suas famílias, mesmo distantes fisicamente. Inicialmente, a busca pelo melhor canal de comunicação, e em seguida as tentativas de criar vínculos afetivos com inúmeras estratégias tais como: conversas por vídeo, atividades lúdicas, reuniões online, construção de jogos com materiais reciclados, enfim, muitas tentativas que por vezes foram frustradas pelo caos instaurado: desemprego, mortes em massa, falta de saneamento básico, falta de estrutura familiar e a insegurança do amanhã, evidenciando ainda mais as desigualdades que se ampliaram assustadoramente neste tempo pandêmico.

Durante o contato com as crianças e suas famílias, percebemos, por meio das fotografias e vídeos que nos enviavam, a realidade preocupante, que apresentava-se. Falta-lhes o básico, o primordial e como não entender a falta de internet ou equipamento tecnológico? Aulas? Não, não demos aulas! Realizamos encontros síncronos que muitas vezes serviram para acolher a lágrima de uma criança, para alegrar um rosto sofrido com um abraço virtual, para ouvir, sim ouvir essas crianças e famílias que só precisavam falar... contar seus medos, dores, faltas.

O desafio das instituições de Educação Infantil em acolher as crianças pequenas e suas famílias na pandemia da COVID-19 foi, talvez, um dos maiores de toda a sua existência. Mesmo porque nós, professoras, precisávamos desse acolhimento tanto quanto eles. Olhos marejados eram comuns em ambos os lados da câmera. Ao entrar nas casas,

passamos a viver muito de perto os contextos de nossas crianças fora dos espaços físicos das instituições de Educação Infantil. Faltava em nós recursos tecnológicos sim, porém faltava estrutura emocional para viver realidades que pareciam duras sem poder ao menos abraçar as crianças.

Mas afinal, de que crianças estamos falando? De crianças, que antes da pandemia já tinham suas vidas lançadas à marginalização devido às desigualdades sociais presentes no nosso país, e que hoje encontram-se ainda mais excluídas por não possuírem acesso à internet e aos aparatos tecnológicos. Revelam-se dificuldades potencializadas pelo momento em que vivemos, em que o pouco dinheiro que recebem, destina-se à alimentação, pois, sem outras alternativas, restam-lhes priorizar a sobrevivência.

Neste contexto, ainda que pensemos com especial dedicação em propostas que garantam a manutenção de vínculos e aprendizados das crianças conosco, professoras-pesquisadoras da escola, nos deparamos constantemente com o desafio ocasionado pelo descaso do poder público.

Além de não fornecer auxílio financeiro para as professoras da pequena infância, para a aquisição de equipamentos e custo com internet, também isenta-se de cumprir seu papel de disponibilizar aparelhos tecnológicos para as crianças das camadas empobrecidas da sociedade, com as quais trabalhamos. Se anteriormente estas infâncias já tinham os seus direitos básicos destituídos, hoje também encontram-se preteridas a acessibilidade virtual.

Diante da negligência do poder público, ao refletir sobre as determinações deste, no período pandêmico, consideramos o boletim extraordinário da Fundação Oswaldo Cruz, de 25 de maio de 2021, que apresenta um aumento das taxas de incidência (casos novos) da COVID-19, demonstrando intensa circulação do vírus, no Brasil. Esse contexto pode provocar novas pressões sobre o sistema de saúde. Diante desta angustiante constatação, somos impactadas com medidas definidas pelas secretarias municipais de educação que corroboram para que essa horrenda realidade seja mantida. Como professoras da pequena infância nos desafiamos a compreender o complexo arcabouço político que determina as medidas educacionais, neste segundo ano pandêmico.

Torna-se importante resgatar as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), que em abril de 2020, por meio do Parecer 5/2020 (Brasil 2020), apresentou orientações referentes à reorganização do calendário escolar e a normatização das ações para o ensino remoto na Educação Infantil. Diante deste parecer inicial, reconhecemos a urgência de debatermos a política de Educação Infantil a partir dos seus fundamentos históricos, políticos e socioeconômicos (Monção y Barbosa 2021). Este debate foi pouco aprofundado nos espaços de construção das políticas públicas, desconsiderando principalmente a participação das professoras da pequena infância, tendo como resultado os decretos

atuais que definem a retomada às aulas presenciais, diante de um aumento expressivo de contágios contabilizados no Estado do Rio de Janeiro: 4.341 casos confirmados e uma média de morte de 227 pessoas por dia, em agosto de 2021.

Compreendemos que este período pandêmico, completamente inesperado, exige uma “incessante busca de criação de um saber pensar, de um pensar certo, de um pensar crítico” (Freire 2013, p. 181). Implicadas na incessante busca de uma “sabedoria política” (Freire 2013, p. 181), entendemos que os processos formativos das professoras ultrapassam a formação técnica e necessitam alcançar o reconhecimento da sua natureza social e histórica, propondo indagações provocadoras da transformação do mundo, com o propósito de superar as desigualdades sociais.

No atual contexto ressaltamos o reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos históricos e de direitos, cidadãos que produzem as suas culturas. Destacamos o quanto é profícuo a escuta e a participação das professoras da pequena infância e das famílias, na reinvenção de estratégias político-pedagógicas, a fim de estreitar vínculos e produzir novos saberes. Cada setor, área tem sua responsabilidade no ato e no conjunto do processo educacional com as infâncias, nos entrelaçados.

Assim, professoras-pesquisadoras das infâncias lançaram mão de criatividade, estudos e formações diversas, na manutenção do afeto, para que este se tornasse possível também por meio de uma tela, ainda que não igualitária. Tendo em vista que o contato, o toque, o cheiro, as diferentes linguagens, são elementos fundamentais nos processos educativos com as crianças. Porque em cada encontro estabelecido busca-se ao menos a manutenção do vínculo afetivo e diálogos possíveis e necessários a partir das leituras de mundo em situações diversas que compõem essa vivência regada de experiências diversificadas, de relações contínuas e inacabadas.

## Referências bibliográficas

- BOLETIM OBSERVATÓRIO COVID-19 [da] Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2021. Disponível:[https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim\\_covid\\_2021\\_extraordinario\\_maiodf..p](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_covid_2021_extraordinario_maiodf..p)
- Brasil (2020). CNE nº 05/2020 de 01/06/2020, Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Editora Artmed.
- Esteban, M. T. y Zaccur, E. (2002). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Editora DPyA.
- Freire, P. (2013). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Editora Paz e Terra.
- Garcia, R. L. y Alves, N. (2002). Conversas sobre pesquisa. (pp. 97-117) In: Esteban, M. T. y Zaccur, E. *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Editora DPyA.
- Garcia, R. (2003). A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. (pp. 193-208). In: Garcia, R. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Editora DPyA.
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire, mais do que nunca: uma bibliografia filosófica*. Editora Vestígio.
- Monção, M. A. G. y Barbosa, L. M. R. (2021). *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. Pedro y João Editores.

# Concepciones sobre la enseñanza de la escritura profesional psicopedagógica dentro de un proceso de asesoramiento didáctico

Ivone Jakob<sup>1</sup>

Pablo Rosales<sup>2</sup>

Paola Ripoll Alessandroni<sup>3</sup>

Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

**Palabras claves:** concepciones docentes; asesoramiento didáctico; escritura profesional; enseñanza universitaria

## Resumen

Se comunican resultados parciales de una investigación que pretende comprender los significados acerca de los problemas asumidos al enseñar la escritura profesional que sostienen docentes de una asignatura universitaria participantes en un proceso de asesoramiento didáctico. Se concibe el asesoramiento educativo como una práctica profesional situada, multidimensional, intersubjetiva, en la que se construye confianza y

---

1. Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía (UNRC). Directora de proyectos de SeCyT-UNRC. Docente de la UNRC en las áreas de Práctica Profesional Psicopedagógica y de Didáctica. Directora de Proyectos de Innovación Pedagógica en el dominio de la alfabetización académica. [ijakob@hum.unrc.edu.ar](mailto:ijakob@hum.unrc.edu.ar).

2. Magíster en Educación y Universidad (UNRC), Licenciado en Psicopedagogía (UNRC). Investigador en proyectos de SeCyT-UNRC. Docente de la UNRC en las áreas de la Didáctica de la Alfabetización Inicial y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Extensionista y formador en el campo del asesoramiento didáctico y de las áreas referidas. [pablounrc@yahoo.com.ar](mailto:pablounrc@yahoo.com.ar).

3. Doctora en Ciencias de la Educación (UNC), Licenciada en Psicopedagogía (UNRC). Investigadora en proyectos de SeCyT-UNRC. Docente de la UNRC en las áreas de la Práctica Profesional Psicopedagógica, Didáctica de la Alfabetización Inicial y de las Ciencias Sociales. Extensionista en las áreas referidas. [paolaripoll82@yahoo.com.ar](mailto:paolaripoll82@yahoo.com.ar)

se comparte conocimiento, orientada al acompañamiento para la problematización en y sobre la práctica educativa, así como para el diseño y desarrollo de acciones para modificarla. Se considera que en los procesos de asesoramiento se promueve la construcción de significados compartidos en torno de aquellos problemas que tanto docentes como quien asesora definen de modo conjunto. La investigación es de corte cualitativo con modalidad de estudio de caso. Se enfocó en un proceso de asesoramiento particular a fin de analizar los intercambios entre quien asesoraba y las personas que eran asesoradas para resolver problemas que se querían superar en la enseñanza de la escritura de informes psicopedagógicos en una materia de práctica preprofesional de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC). En esta oportunidad se presentan los significados que, en torno a la escritura profesional, su enseñanza y aprendizaje, fueron siendo explicitados y problematizados. Entre ellos, pueden identificarse: la consideración de la escritura como un proceso que involucra problemas temáticos y retóricos; los saberes de las y los estudiantes y los saberes requeridos para afrontar la tarea de escribir informes; la complejidad inherente al proceso de escritura; las intervenciones y situaciones requeridas para promover el aprendizaje de la escritura de informes, atendiendo a los posicionamientos de la cátedra acerca de la intervención psicopedagógica en el ámbito educativo.

## **Introducción**

El propósito del artículo es comunicar resultados parciales de una investigación aprobada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SeCyT-UNRC) que se propone comprender las concepciones que sostienen las y los docentes acerca de los problemas asumidos al enseñar la escritura profesional en el marco de las condiciones generadas por un proceso de asesoramiento didáctico. Se presentan particularmente los significados que, en torno a la escritura profesional, su enseñanza y aprendizaje, fueron siendo explicitados y problematizados en ese proceso.

## **La explicitación de concepciones docentes y la construcción conjunta de significados en los procesos de asesoramiento**

El asesoramiento educativo en el ámbito universitario es definido como una práctica profesional situada, multidimensional y compleja que se construye históricamente; que se orienta al acompañamiento, la ayuda y la colaboración; que se inscribe en un espacio de intersubjetividad requiriendo la construcción de confianza y conocimiento compartido con docentes, autoridades y estudiantes; que implica asumir alguna postura pedagógica y didáctica; que se desarrolla a través de tareas específicas orientadas a la problematización, la reflexión en y sobre la práctica educativa, el diseño y desarrollo

de acciones para cambiar esa práctica (en la institución y en el aula) y la promoción de la evaluación crítica de ese cambio en función de las intencionalidades asumidas (Lucarelli, 2000, 2015; Astudillo, 2003; Pereyra, 2019).

Según ciertos enfoques vigentes, en los procesos de asesoramiento se trabaja con la construcción de significados compartidos en torno de aquellos problemas que se asumen como de mutuo interés por solucionar. En particular, la atención a los significados construidos por quienes enseñan tiene especial relevancia en tanto el núcleo del trabajo consiste en buscar soluciones a problemas definidos de manera compartida con quien asesora.

El estudio de las concepciones y significados que se atribuyen a las prácticas y condiciones profesionales registra diversos antecedentes en el marco de distintas corrientes teóricas (Schön, 1982; Schulman, 2005; Bain, 2007; entre otros). Macchiarola (2006) señala que el conocimiento docente se construye en experiencias singulares e idiosincráticas, a la vez que sociales y compartidas; que está compuesto por conocimientos personales y creencias, construidos y validados a través de la experiencia cotidiana, no siempre basados en razones científicas; que se construye espontáneamente para resolver problemas prácticos, inmediatos y situados, sin buscar explicaciones formales. Destacamos el carácter social y cultural del conocimiento docente en tanto se construye en relación con colegas, con estudiantes, y en el marco de una cultura institucional y social, lo cual permite postular la existencia de pautas de acción similares y contextualizadas, precisamente en función de significados culturales compartidos en el marco de una cultura pedagógica común.

La relevancia de considerar las concepciones de las personas asesoradas es subrayada por diferentes especialistas en tanto se constituye en la materia misma con la que trabaja quien asesora. En efecto, es necesario conocer los sistemas o universos de significados que el colectivo docente comparte, dado que están en la base de los hechos y acciones que desarrollan para educar (Sánchez Moreno, 1997). El proceso mismo de asesoramiento se sostiene en el conocimiento de esos significados como requisito para poder ayudar, facilitar, colaborar y construir conjuntamente definiciones de los problemas de la enseñanza que se acuerden en asumir como objetos del asesoramiento, y todo ello para diseñar cursos de acción alternativos que permitan superarlos.

Respecto de antecedentes dirigidos a estudiar específicamente las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en el contexto universitario, podemos mencionar los realizados por Natale (2010), Carlino, Iglesias y Laxalt (2013), y desarrollos propios en distintas carreras de nuestra Facultad (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2009).

Natale (2010) expone una síntesis de trabajos sobre representaciones de docentes de carreras universitarias acerca de la escritura destacando que, en general, es concebida



como mero soporte de la oralidad y como medio para fijar y comunicar ideas (y no en su función epistémica), destacándose aspectos de la escritura más centrados en la normativa y en el contenido que se comunica, entendiendo a la escritura como una habilidad genérica que debe suponerse ya aprendida al ingresar en el nivel superior. Esas representaciones a su vez se relacionan con la presencia de la escritura dentro de las materias pero sin que ocupen un lugar en la enseñanza, por lo tanto, sin que se desarrollen acciones explícitas, conscientes ni intencionadas. Por el contrario, pareciera que se asume que las y los estudiantes aprenderían a escribir los textos académicos y profesionales de manera intuitiva, por simple exposición a los textos que leen y por producir los que se les demandan.

De manera parcialmente coincidente, nuestros estudios desarrollados en cuatro carreras de la Facultad de Ciencias Humanas nos han permitido inferir un abanico de concepciones docentes que van desde el reconocimiento de la escritura como una práctica instituida en la cultura universitaria sin mayor objetivación ni diseño de acciones para enseñarla, hasta su conceptualización y diseño didáctico especializado reconociendo su función epistémica y considerándola como un complejo conjunto de habilidades que tienen que ser objeto de enseñanza (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2009).

## Definiciones metodológicas

Se ha emprendido una investigación de corte cualitativo, siguiendo la modalidad de estudio de caso entendido como la indagación de lo particular y único, que profundiza en lo que puntualmente puede ser aprendido de un caso simple (Stake, 1998).

La investigación se enfocó en un proceso de asesoramiento definido como caso a fin de analizar los intercambios entre quien asesoraba y las personas que eran asesoradas para resolver ciertos problemas que se querían superar en la enseñanza de la escritura de informes psicopedagógicos, un género propio de esa disciplina profesional. Los informes psicopedagógicos que se solicitan en la cátedra se refieren a intervenciones vinculadas a demandas de acompañamiento de trayectorias educativas de estudiantes y al diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos.

El asesoramiento estuvo a cargo de una persona que integraba el equipo de investigación, y se concretó con cuatro docentes de la asignatura “Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación” (quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto).

La recolección de datos se realizó a través de la observación participante y el registro y transcripción de las interacciones ocurridas en las situaciones de asesoramiento (sesiones de trabajo) en las que se concretaron actividades diversas tales como instancias de discusión y reflexión en torno a los problemas que se pretendían abordar, lectura y

análisis de material bibliográfico y de experiencias didácticas, diseño de la propuesta de enseñanza, entre otras. Se obtuvieron así, registros de las seis sesiones de trabajo que comprendió el proceso de asesoramiento, con un promedio de dos horas y media cada una.

## **Resultados: los significados atribuidos por integrantes del equipo docente a los problemas objeto de asesoramiento**

El análisis de las intervenciones asesoras ha sido objeto de publicaciones anteriores (Jakob, Rosales, Ripoll y Pelizza, 2019a; Jakob, Rosales, Ripoll y Pelizza, 2019b). En esta oportunidad solo presentaremos los significados que, en torno a la escritura profesional, su enseñanza y aprendizaje, fueron explicitando, problematizando y revisando quienes integraban el equipo docente participante en la experiencia.

Los significados explicitados y revisados en las sesiones se refirieron a: la consideración de la escritura como un proceso que involucra problemas temáticos y retóricos; los saberes de las y los estudiantes y los saberes requeridos para afrontar la tarea de escribir informes; la complejidad inherente al proceso de escritura; el impacto del empleo de textos modelos para el aprendizaje de la escritura profesional; las intervenciones y situaciones requeridas para promover el aprendizaje de la escritura de informes (Jakob, Rosales, Ripoll y Pelizza, 2019b). Estas cuestiones fueron tratadas a lo largo del proceso de asesoramiento, no sin debates y acuerdos a fin de adoptar una postura compartida que resolviera las tensiones que suponen. En efecto, el trabajo asesor para problematizar y requerir el acuerdo entre significados iniciales diferentes, y para buscar definiciones superadoras a partir de la lectura y la discusión conjunta, permitió llegar a replantear las ideas que circulaban en las sesiones de trabajo.

En primer lugar, se asumió que, si bien existe un desarrollo de habilidades de escritura previas a la práctica preprofesional, hay otras que solo pueden desarrollarse justamente en ese contexto, aunque tampoco equivalgan estrictamente a las del mundo profesional.

En segundo lugar, se tornó observable la necesidad de superar el planteo del problema de la escritura en términos dicotómicos entre contenido y forma, entre el qué y el cómo decir en los textos, asumiéndose que la redacción de informes es un problema que vincula indisolublemente los problemas de dominio temático y retórico.

En tercer lugar, y aunque quienes conformaban este grupo de docentes ya conocían de la complejidad de la escritura de este género profesional, pudieron ocuparse del diseño de mejores condiciones de enseñanza. En efecto, mejoraron la consigna de escritura que utilizaban, pero también revisaron la idea de que una mejor consigna por sí sola resuelve los problemas de enseñar a escribir. Para ello, entre otras tareas, se selecciona-

ron textos-modelo a partir de informes bien logrados de estudiantes de años anteriores (prefiriéndoselos a los informes de profesionales ya que estos no pertenecen estrictamente al ámbito del trabajo de la cátedra) y se ofrecieron para su análisis conjunto con las y los estudiantes en clase. Así mismo, tuvieron que problematizar la idea de que el ofrecimiento de textos-modelo redundaba en una inmediata apropiación por parte de las y los estudiantes de sus características textuales.

En cuarto lugar, se superó la idea de que los textos mejoran si las y los estudiantes los corrigen atendiendo a la reescritura de pasajes modificados por sus docentes. Se pasó a considerar que en la revisión de los textos las mejoras en su redacción tienen que ser pensadas y decididas en función de atender a la audiencia, a los propósitos y a los efectos reales que tienen esos textos en el ámbito social en que circulan en lo referente a la construcción de sentido acerca de los sujetos y problemas que se abordan. Hubo que poner en cuestión también la idea de que en la instancia de escritura de distintas versiones, enseñar no se reduce a mostrarle a las y los estudiantes cómo debe escribir tal o cual pasaje, ni en suplantar sin más su escritura. Por el contrario, incluso trabajando con el modelado de la escritura de ciertos párrafos, se asumió que había que instar a las y los estudiantes a que se apropiaran de esas sugerencias y las utilizaran en la revisión del resto del texto, indicándose con precisión algunos de los problemas que el texto evidenciaba. Entre los problemas recurrentes se advierte la necesidad de presentar las ideas de modo coherente a la perspectiva de intervención psicopedagógica que se asume y, en consecuencia, atender a las interpretaciones que se ofrecen con respecto a la situación y al sujeto de aprendizaje involucrado en virtud de los propósitos que se pretenden alcanzar.

## Conclusiones

Las cuestiones que fueron asumidas como problemas, cuya definición resignificaron docentes y quien asesoraba afectando la toma de decisiones didácticas, guardan relación parcial con las concepciones que habíamos relevado entre los antecedentes.

Es preciso decir que el equipo de cátedra al que se asesoró viene conceptualizando y asumiendo la enseñanza de la escritura profesional desde hace unos años ya, colocándose en una posición distinta de aquellos grupos que recién comienzan a hacerse cargo de esto. Este equipo de cátedra sostiene una postura que le atribuye a la escritura una función epistémica capaz de promover la reconstrucción del conocimiento (y no de ser una mera transcripción o el reflejo del aprendizaje conceptual) y se observa la decisión profesional de hacerse cargo de su enseñanza. Al mismo tiempo, es posible identificar los problemas y tensiones que esta tarea supone, y advertir la presencia de nudos de sentido que es preciso trabajar y superar en procesos de asesoramiento y de formación. En

particular, se aprecia la tensión entre concebir a la escritura como una habilidad que las y los estudiantes vienen construyendo y el reconocimiento de que la escritura profesional tiene que ser desarrollada específicamente en contextos preprofesionales, con todo lo que ese contexto supone además. Se observa también la tensión constituyente entre los aspectos textuales y los de contenido que se comunica en los escritos, apreciable en los significados y soluciones didácticas en relación con el diseño de la consigna, el análisis de textos modelos, y las intervenciones docentes en la revisión de los escritos.

La consideración de estos problemas y la necesidad de superarlos revisando ideas y acciones requiere asumir el carácter profesional que la tarea docente y asesora tienen, eludiendo posturas que reducen la intervención a factores puramente formativos y a la buena voluntad mutua de los actores involucrados.

## Referencias bibliográficas

- Astudillo, M. (2003). Viabilidad democrática en la formación pedagógica universitaria. En Macchiarola, V. y Mancini, A. (comps.) *Docencia universitaria: miradas críticas y perspectivas*. (pp. 163-175). UNRC.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Universidad de Valencia.
- Carlino, P.; Iglesias, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de docencia universitaria REDU*, Vol. 11 (1), 105 - 135. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3927/CONICET\\_Digital\\_Nro.5108\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3927/CONICET_Digital_Nro.5108_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y).
- Jakob, I., Rosales, P., Ripoll, P., y Pelizza, L. (2019a). *El asesoramiento didáctico para la enseñanza de la escritura de informes psicopedagógicos en una cátedra universitaria*. En Bono, A. y Aguilera, S. (comps.) *Notas sobre investigación en Humanidades. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 329 – 343) UniRío Editora - UNRC. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-353-5.pdf>.
- Jakob, I., Rosales, P., Ripoll, P., Pelizza, L. (2019b). *El asesoramiento didáctico a docentes universitarios para la enseñanza de la escritura de informes psicopedagógicos*. En Aiello, F. y Carola, H. (comps.) *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Facultad de Humanidades, <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper/view/6045/1616> (pp. 438 a 446). UNMDP.
- Lucarelli, E. (edit.). (2000). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (comp.). (2015). *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós.
- Macchiarola, V. (2006). El conocimiento de los profesores universitarios. ¿De qué tipo de conocimientos estamos hablando? En *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto. UNRC. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>
- Natale, L. (2010). *Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad. Análisis de entrevistas a docentes*. En Nothstein, S.; Pereira, M. C. y Valente, E. (edit.) *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales* (pp. 1501 – 1515). UNGS. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/Libro-de-Actas-del-Congreso-Regional-de-la-C%C3%A1tedra-UNESCO-en-Lectura-y-Escritura.-Cultura-Escrita-y-Pol%C3%ADticas-Pedag%C3%B3gicas-en-las-Sociedades-Latinoamericanas-Actuales..pdf>

- Pereyra, S. (2019). Asesoramiento pedagógico a estudiantes y docentes: Tensiones y desafíos del acompañamiento. En Astudillo, M., Pelizza, L. Rainero, M. y Clérici, J. (comps.) *Asesorías Pedagógicas Universitarias: Contextos, prácticas y desafíos* (pp. 494 – 504). UniRío Editora - UNRC. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/04/978-987-688-326-9.pdf>.
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En García, C. y J. López Yáñez (coord.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 331 – 346). Ariel.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 9 (2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I.; Rosales, P. (2009). *Tareas de escritura en carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales: Consignas y concepciones de los docentes*. Publicada en Actas del “II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios culturales”. EdUNLPam.

# Familia, género y práctica profesional. Las representaciones sociales de las/los psicomotricistas sobre las/los cuidadoras/es<sup>1</sup>

María Eugenia Riera

**Palabras claves:** representaciones sociales, familia, género, psicomotricidad, cuidadores.

## Resumen

La presente ponencia es el producto de una práctica de investigación que se propuso describir las representaciones sociales que tienen las/los psicomotricistas sobre las/los cuidadores<sup>2</sup>, (quienes se ocupan del cuidado de personas en tratamiento). La investigación profundiza en categorías teóricas en torno a las representaciones sociales: informaciones, imágenes, actitudes y opiniones en relación a los conceptos de familia, cuidadores, género y psicomotricidad.

El trabajo es de orden cualitativo, recurriendo a entrevistas semiestandarizadas para conocer las representaciones sociales de las que son portadores psicomotricistas del ciclo de complementación curricular acerca de las funciones y roles de las/los cuidadores.

---

1. Ponencia a partir del T. F. L. en Psicomotricidad U.P.C Autoras: Aguilar, Yanina Lic. en Psm (UPC), Centro de Rehabilitación Ángeles Especiales, yanii\_aguilar@hotmail.com; Leyes, María Belén, Lic en Psm (UPC), Escuela Especial de Autismo y Severos Mentales, Río Gallegos, leyes.mbelen@gmail.com; Ludueña, María Fabiana, Prof y Lic en Psicomotricidad (UPC) Centro de Rehabilitación Ángeles Especiales, fabiludueña2015@gmail.com; Pignata, Gabriela; Lic. en Psm (UPC), Lic en Ed. Especial (USAM), Fundación Haruen, gabypignata2013@gmail.com; Riera, María Eugenia, Lic. y Prof. en Psicomotricidad y Psicopedagogía, Instituto InsPi, Río Tercero, mariaeugeniarieraco@gmail.com

2. “Les cuidadores” quisiéramos decir, pero no nos sentimos cómodas con el lenguaje inclusivo, al cual apoyamos, pero sentiríamos impostado su uso, por lo tanto usaremos la fórmula las/los.

En la ponencia se expondrán los hallazgos producto del análisis descriptivo realizado, que nos lleva a reconocer la importancia de poner en diálogo estas temáticas: psicomotricidad, género, nuevas configuraciones familiares y resignificación roles de las/los cuidadoras/es. Esto, como camino posible para la transformación social y, por ende, de las propias representaciones sociales en nuestros quehaceres profesionales abriendo la posibilidad de pensar y enriquecer la tarea de los/las psicomotricistas atravesada por otras miradas.

Si bien el trabajo interpela de ese modo prácticas y representaciones sociales en el quehacer profesional, escapa a quienes lo realizamos el uso o destino que el mismo pueda tener.

## Contexto del proyecto

Durante el Ciclo de Complementación Curricular (CCC) de la Lic. en Psicomotricidad en la cátedra de socioantropología, se pusieron en discusión diversas posturas en torno a las nuevas configuraciones familiares y cómo éstas se veían atravesadas por situaciones de género. A partir de este intercambio se asomaron perspectivas que rompieron con las formas de pensar dominantes y emergieron distintas experiencias vividas en la práctica profesional.

A continuación, se presentan dos relatos que develan aspectos que posteriormente tomaron cuerpo en la práctica de investigación.

Primera escena resonante: Niño de ocho años (T), madre divorciada con nueva pareja femenina (M) que regularmente lleva al niño a sesión. M es una mujer joven, tímida, de mirada esquiva, que siempre llevaba gorra y que de acuerdo a la mirada (y el decir) de la psicomotricista “tenía un aspecto masculino”. T siempre se refiere amorosamente a ella, nombrándola como M:

*“-M me cocina lo que le pido, me cuenta cuentos, me lleva a la escuela, me va a comprar las férulas cuando cobre el sueldo, me enseña, me hace dormir, me reta si me porto mal. M juega conmigo y me ayuda a hacer lo que vos me decís que haga de tarea.”* M, ocupa un lugar relevante en la vida de T. Un día el niño entró solo a sesión y la psicomotricista le preguntó:

- *“¿Te trajo el M?”*. El niño respondió

- *“No Señor!, no es el M, la pareja de mi mamá es la M, es una nena.”*, frente al silencio incierto de la psicomotricista, el niño agregó

- *“¿No es cierto señorita que lo importante en la vida, es que las personas se respeten y se amen de verdad?”*



La escena muestra cómo las representaciones sociales sobre las corporalidades de los sujetos condicionan el juicio, en el sentido de una “conclusión que ha sido planteada de antemano” (Jodelet, 1986, p. 493), cuando la terapeuta atribuye un género a partir de la indumentaria y la disposición corporal, en el sentido de una mirada heteronormativa que opera sobre las sensibilidades de los cuerpos (Lesbegueris, 2020) y produce el enclasamiento de M a partir de sus atributos externos (indumentaria, corporalidad, etc.) fundado en esa heteronormatividad.

Al mismo tiempo pone en evidencia cómo esa mirada obtura la posibilidad de percibir a un otro significativo en toda su complejidad: ¿Cómo podía desconocer quién era M siendo tan importante en el discurso y en la vida de T?

Es también relevante notar que los instrumentos profesionales no permitían dar cuenta de los cambios que eventualmente ocurren: ¿cuándo entró M en la dinámica familiar de T?. No se registra en la entrevista inicial, donde la mirada binaria y heteronormada condiciona: “nombre del padre, nombre de la madre...”. La presencia de otros actores participantes de los vínculos cercanos del niño está invisibilizada.

En la lectura de la psicomotricista, en ese lazo transferencial,-que ella incluye cuando analiza su relato en la entrevista- percibe una cierta incertidumbre e inseguridad en su rol, como temor de haberlo perturbado desde esa intervención. Es por ello que contar con formación en perspectiva de género es necesario considerando que el/la psicomotricista opera como agente socializador, teniendo un papel importante en el acompañamiento en la construcción de las corporeidades de sus pacientes y en la posibilidad de habitar o deshabitar los géneros y las sexualidades.

Segunda escena resonante: Esta situación ocurrió en una clase de la licenciatura, en la que se trabajan contenidos de estimulación temprana. Allí una participante planteó:

- ¿Vieron que siempre son las madres las que traen los niños a la terapia y las que más estimulan? dando cuenta de cómo la situación de género atraviesa el cuidado y la estimulación. Las respuestas, como contenido del componente de opinión de la representación social (Jodelet, 1986), pueden ubicarse en un continuo que va desde la concordancia con el planteo hasta el reconocimiento de que en realidad. Hay acuerdo generalizado (Rojas, 2005; Wainerman y Geldstein, 1994; Wainerman, 2007 y Untoiglich, 2009) respecto de que una multiplicidad de actores toman parte en el acompañamiento y la crianza tanto como entran en juego en el trabajo de cuidado. Igualmente del análisis de las entrevistas resulta que los padres acompañan con menor frecuencia a los hijos a la terapia.

Fue a partir de estas situaciones e interrogantes que se inició la práctica de investigación, de alcance exploratorio.

## Algunos hallazgos

En la investigación nos propusimos unos objetivos que nos permitieron focalizar sobre algunos aspectos relevantes en estos contextos de nuevas configuraciones familiares tales como la caracterización de las mismas en relación a las situaciones de género, la identificación de las valoraciones sobre roles paterno-materno, el relevamiento de las informaciones sobre la normativa relativa a la perspectiva de género y dar cuenta de las opiniones respecto de aquellas configuraciones novedosas.

Las representaciones sociales vinculadas a la imagen de familia que circulan en el campo profesional aparecen ligadas al uso de esquemas conceptuales autorreferenciales con los cuales operarían los y las entrevistados, quienes al analizar la composición y funcionamiento de las familias consultantes, parecen establecer relaciones sintónicas con las propias representaciones sobre lo que consideran ideal de familia, representaciones muchas veces alejadas de formulaciones teóricas reconocibles. Esto podría operar como una suerte de economía analítica de la información del contexto del consultante y de las características del entorno: aquello que se percibe distinto de lo conocido, aparece como una dificultad que demandaría un esfuerzo adicional y por lo tanto se excluye del análisis, invisibilizando situaciones<sup>3</sup>.

Al referir a las nuevas configuraciones familiares los/las entrevistados las evocan como una realidad compleja. Las dificultades para contextualizar su práctica tienen que ver con la búsqueda y hallazgo de formación sobre inclusión y diversidad y con la recolección de información relevante en la entrevista inicial<sup>4</sup>. Igualmente en las entrevistas, no se evidencia una búsqueda activa de formación relativa a diversidad e inclusión, sí queda de manifiesto una disposición de apertura y siempre receptiva a eventuales desafíos derivados de demandas provenientes de familias no tradicionales, sea a través de la supervisión y/o de otros dispositivos analíticos o formativos.

Siendo la familia la institución social central a cargo del cuidado de las personas, las transformaciones sociales y culturales, como la incorporación de la mujer al mundo laboral, han producido modificaciones en la dinámica familiar y en las prácticas de cuidado. Éstas han conducido a las familias a apelar a sus esquemas conocidos en el intento de mantener su funcionamiento, un esfuerzo adaptativo frente a los cambios que la sociedad va requiriendo. Si los miembros actuales no pueden dar respuesta a los cambios

---

3. El agente “que ha interiorizado profundamente las regularidades de un juego hace lo que es necesario hacer en el momento en que es necesario hacerlo, sin tener necesidad de plantear ni de saber explícitamente lo que hay que hacer”. En ese sentido, esa economía analítica es una acción que, como “la mayor parte de las acciones humanas tienen por principio algo completamente distinto a la intención, (...), sin que uno pueda plantear sin embargo que haya tenido por principio la búsqueda consciente de este fin”. (Gutierrez, 2005: pág. 28, en Fernández, 2010)

4. En todas las entrevistas, preguntados sobre cómo enfrentan estas situaciones manifiestan disposiciones favorables a la formación y reflexión sobre estas problemáticas

que surgen, se incorporan figuras externas como un modo de prolongar o extender las funciones y roles que tiene la madre y se reasignan las tareas socialmente atribuidas a la mujer.

Al indagar acerca del rol de las/los cuidadoras/es, en una primera instancia, los entrevistados asocian esta función a cuidadores externos a la familia, como si las tareas que ejercen las madres no fueran de cuidado. Éstas ya no responden con exclusividad a las que competían al rol de padre y madre, sino que se amplían a otros agentes sociales o cuidadores. No obstante, mientras algunas tareas de cuidado se desplazan a terceros, la representación sobre la responsabilidad de la actividad continúa recayendo en la figura materna o femenina, reforzando los estereotipos de género, como también observa Esquivel, Faur, Jelin (2012). Se pone en evidencia una de las dimensiones en que se expresa la desigualdad que son los trabajos de cuidado y que en su mayoría no están reconocidos, son mal pagos o directamente no remunerados.

A pesar de la distancia entre las posiciones de los y las entrevistados respecto de los enfoques de género, muchos manifiestan que la feminización de la psicomotricidad como profesión se explica porque las tareas de cuidado están socialmente atribuidas a la mujer y más generalmente al género femenino. Incluso enfatizan cómo este estereotipo de género afecta la práctica profesional de los varones, limitando la cantidad y tipo de derivaciones que reciben. Es relevante notarlo porque muestra cómo, incluso aquellos que advierten una situación injusta producto de estereotipos de género o que son directamente afectados por éstos, pueden al mismo tiempo mostrar resistencia a cuestionarlos, siendo la familia tradicional donde anidan aquellos.

En este plano de los estereotipos, la interacción es complementaria, actuando el profesional esta suerte de mandato, operando en su dominio específico sin poder dar cuenta de su accionar, apelando a su saber hacer como ejercicio de este poder depositado en su función terapéutica. Esta apreciación, abre varios interrogantes acerca de cómo la mirada de un otro y su representación social, condiciona la labor profesional y la autopercepción en relación al rol. La tendencia a reducir las cuestiones de género a la dimensión de la sexualidad, es una situación que no es ajena a la profesión. En este trabajo, damos cuenta de esta situación, la que se corresponde con este momento de desarrollo de las fuerzas, los discursos y las prácticas sobre género, diversidad e inclusión y que constituyen el escenario en el que la práctica profesional tiene actualmente lugar.

## Conclusión y propuestas

El desarrollo de este trabajo interpeló representaciones y prácticas, abriendo interrogantes susceptibles de ser abordados en futuras investigaciones. Algunos de ellos relativos a las representaciones sociales de las/los psicomotricistas acerca de la constructividad cor-

poral en las infancias trans; otros sobre la incorporación de la perspectiva de género en la formación del/la psicomotricista; otros aún acerca de la elaboración de instrumentos inclusivos para la recolección de datos que incorporen los nuevos modelos familiares. Un tema no menor nos parece el abordaje del cuerpo, propio y ajeno, en la formación del psicomotricista, con perspectiva de género. De la misma manera el abordaje de políticas que incorporen a las/os cuidadoras/es en cuanto a la revalorización de su rol materializado en una justa retribución.

Consideramos necesario asumir un compromiso ético-político en relación al desarrollo de la perspectiva de género en nuestro campo profesional. Es posible enriquecerse en una apertura interdisciplinar para abordar los trabajos de cuidado desde esta perspectiva. Cuidar en igualdad, entendiendo la corresponsabilidad que se tiene como profesionales junto al estado, la familia, las/los cuidadoras/es externos y las instituciones para generar un cambio cultural profundo, que permita dar forma a un sistema de cuidados desde políticas públicas integrales, ya que éstos son una necesidad de todas las personas en algún momento de su vida.

Los cuidados toman cuerpo como una necesidad y un derecho, pero también como un trabajo que no puede recaer solamente en las mujeres, profundizando desigualdades. Como señala Wainerman

Una profusa literatura acerca de la “nueva mujer” y el “nuevo varón” proclama el advenimiento de una “nueva familia”. Las identidades rígidas de género habrían sido erosionadas para dar paso a definiciones más flexibles y a prácticas más adaptadas a las necesidades y deseos individuales. Los medios de comunicación, de gran predicamento en la Argentina en tiempos recientes, se hacen eco de un discurso según el cual un cierto tipo de familia, de mujer y de varón está desapareciendo y dando paso a uno nuevo. (Wainerman, 2007, p.1)

Se hace necesario atravesar estos nuevos paradigmas porque son herramientas que posibilitan otras lecturas de constructividad corporal, en su relación a la constitución subjetiva, quienes interactúan en nuestras intervenciones. Como así también, implica un posicionamiento ético político democrático e igualitario para abordar nuestra práctica desde un compromiso con la complejidad social, aportando a una construcción transformadora e inclusiva. Abordar desde la interseccionalidad estos temas: el de psicomotricidad y género, el de los nuevos modelos familiares y el de la necesidad de resignificar el rol de las/os cuidadoras/es, sería un posible camino para aportar a la transformación social y, por ende, de las propias representaciones sociales.

## Referencias bibliográficas

- Esquivel, V., Faur, E., y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil*. Entre las familias, el Estado y el mercado. IDES.
- Fernández, P. (2010). Notas metodológicas para el análisis de las prácticas, (Manuscrito inédito en posesión del autor).
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II*. Paidós.
- Lesbegueris, M. (2020): *Géneros y Psicomotricidad: Las corporeidades en clave Feminista*. 1a ed. Biblos.
- Rojas, M. C. (2005). Familia/s: del modelo único a la diversidad. Revista Topia. Recuperado de: <http://www.codajic.org/node/3327>.
- Untoiglich, G. (2009). Patologías actuales en la infancia: El trabajo con los padres en la clínica con niños. *Revista Pensamiento Psicoanalítico (electrónica) Vol. (2,17)*.en <http://aapipna.es/Revista-2/Articulo-de-Gisela-Untoiglich.pdf>.
- Wainerman, C. H. y Geldstein, R. N. (1994) *Viviendo en familia: ayer y hoy*. Losada.
- Wainerman, C. (2007). Familia, trabajo y relaciones de género, en Carbonero Gamundí, M. A. y Levín, S. (comp.). *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*, Cap. V.: Homo Sapiens. <http://www.catalinawainerman.com.ar/pdf/Familia-trabajo-y-relaciones-de-genero.pdf>

## *Capítulo 2*

# Las instituciones que alojan a las infancias desde la atención a la diversidad y en perspectiva de inclusión

# Las instituciones que alojan a las infancias desde la atención a la diversidad y en perspectiva de inclusión

Daniela Ivana Kowszyk<sup>1</sup>

Alfredo Luis Olivieri<sup>2</sup>

Las ponencias aquí presentadas, ponen de relevancia preocupaciones de diversos actores, instituciones, comunidades, que se articulan para afrontar diversas problemáticas en torno a las infancias en el contexto de la pandemia. El espectro de instituciones involucradas abarca desde la familia, que buscó maneras diversas de encontrarse y acompañarse, hasta universidades, escuelas, centros educativos, así como también organismos estatales y no gubernamentales; todos abocados de diferentes maneras al cuidado de la niñez. Hoy más que nunca el acompañamiento debe llevarse a cabo en el marco de las políticas de cuidado, entendiendo que se actúa en el espacio público incidiendo políticamente, especialmente en las posibilidades para construir entornos de aprendizaje inclusivos, que contemplen y consideren las necesidades y realidades de las infancias.

Varios de los trabajos aquí reunidos, aluden a la articulación de la universidad con otras instituciones a través de proyectos de diversa índole, permitiendo entrelazar saberes y prácticas comunitarias con concepciones provenientes de las disciplinas y entretejer así maneras de interpretar e intervenir sobre la realidad, en donde dar la palabra y escuchar, se constituye en uno de los caminos privilegiados para fortalecer un trabajo en red.

Las propuestas convocan a transitar un camino difícil de deconstruir los conceptos paralizantes que trajeron aparejados el ASPO y DISPO, sin dejar por fuera la incertidum-

---

1. Lic. en Psicopedagogía y Mgter. en “Educación y Universidad” (UNRC). Docente de la FES-UPC en la Lic en psicometría. Profesora en los ISFD María Inmaculada y Ramón Menéndez Pidal de la ciudad de Río Cuarto. Miembro del Programa Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” (FES-UPC).

2. Psicopedagogo y Prof. en Psicopedagogía (IES “Dr Domingo Cabred”). Lic. Psicopedagogía (UNRC). Esp. en Gestión Educativa (FLACSO). Maestrando en Intervención e Investigación Psicosocial (UNC). Docente de la Lic. en Psicopedagogía (FES-UPC). Docente en Especialización en Adolescencia (UNC). Miembro del Programa de Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” (FES-UPC).

bre, los que anulan la posibilidad de despliegue de subjetividades críticas y creativas en el acceso a los capitales simbólicos y culturales.

Para interiorizarnos en ese entramado, María Agustina Grigione, nos permite con su trabajo investigativo, conocer los intercambios que sostuvieron madres y padres de familia a través de grupos de whatsapp, para acompañar a sus hijos en la escolaridad de nivel primario en la ciudad de Córdoba, durante el tiempo de pandemia. A través de un análisis del discurso, el estudio muestra de qué modo se fueron tejiendo concepciones sobre el aprendizaje en las que predomina una perspectiva tradicional, así como todo aquello que se fuera tematizando referido a actividades, plataformas de trabajo, encuentros por zoom, entre otros.

En esta línea, Carolina Achával y Alfredo Olivieri reflexionan, a partir de espacios de formación de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, sobre la creencia de que la efectiva transmisión cultural por parte de la escuela hoy se encuentra seriamente cuestionada frente a la crisis sanitaria, y que la misma se está resignificando en el nuevo contexto, impactando en las históricas formas de enseñar y aprender. Esta situación propone una reconstrucción del oficio de enseñante, aprendiente, en los nuevos modos que trajo aparejado la virtualidad, la presencialidad en burbujas, etc.

La mirada de Carolina Achával, Laura Comba, Gabriela Quiroga y Verónica Rova sobre las condiciones que transitan las instituciones para el acompañamiento de las infancias en tiempos de pandemia, permite ver cómo estas se tornan adversas desde las prácticas de un Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional, precisando que un trabajo en redes potencia el rediseño de propuestas de intervención y la reinención de vínculos posibles en caso de ser sostenidas en el tiempo. En este sentido, la práctica profesional interdisciplinaria se sostiene en la reflexión de las condiciones de fragilización desde la perspectiva de derechos, permitiendo de-construir significados anudados a la dificultad del acompañamiento terapéutico.

En el caso de instituciones que ofrecen prácticas pre-profesionales, éstas últimas se encuentran con la realidad de algunas comunidades en las que el derecho a aprender se vuelve cada vez más complejo, mucho más en tiempos de pandemia. Aparecen una serie de desafíos que Alfredo Olivieri y Graciela Córdoba nos acercan en el relato de su experiencia desde el ámbito de la psicopedagogía. Así, la Universidad Provincial de Córdoba se hace presente en barrios cordobeses, con el objeto de trabajar de manera compartida con instituciones escolares y comunitarias que luchan por la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

En la trama que se teje entre las instituciones para dar cabida a la diversidad y así promover aprendizajes inclusivos, el diálogo con el discurso pedagógico se hace ineludi-



ble. En este aspecto Mónica Aquino y Viviana Quispe Posse, a través de la presentación de avances de una investigación, señalan la importancia de las acciones docentes en la transformación de las aulas de modo que puedan contribuir a una cultura escolar basada en los valores de la inclusión, expresando que si el docente se percibe eficaz puede desarrollar prácticas inclusivas.

Las instituciones situadas en un trabajo en red promueven que se garanticen los derechos como parte de la distribución que hace el Estado en materia de bienes en tanto cuidado de las infancias. En este marco, Delia Sánchez relata su experiencia como trabajadora social en la Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba, y alude a un conjunto de estrategias implementadas desde una perspectiva de género, e incorpora un trabajo intersectorial e interinstitucional que encuentra su centro en el abordaje de la vulneración de los derechos infantiles.

Por otra parte, algunos de los trabajos presentados recuperan un conjunto de normativas y leyes ligadas a las problemáticas de género y al resguardo de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, que contribuyen a legitimar y otorgar un encuadre que habilita prácticas que llevan adelante instituciones que luchan por alojar a las infancias. Cabe mencionar especialmente aquí la tarea realizada por José Recabarren Bertomeu, Yael Calvo, Valeria Robles, Alejandra Ortiz Alarcón y Roxana Vuanello, quienes en el año 2020 en la provincia de San Luis participaron de la elaboración interinstitucional de un protocolo para el abordaje de niños, niñas y adolescentes con sexualidades disidentes. De este modo, miembros de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis y de organizaciones gubernamentales, emprenden la tarea, que aquí se relata, de difundir el mencionado protocolo en numerosas instituciones escolares, con el objeto de lograr su implementación y la consecuente visibilización y defensa de los derechos de sujetos con identidades sexuales disidentes.

Finalmente, la presente publicación se constituye en una oportunidad para que las intervenciones profesionales, comunitarias, institucionales, y por ello mismo, colectivas, puedan ser narradas, documentadas y comunicadas, bajo la convicción de que la construcción de conocimientos se vuelve cada vez más plural. Práctica que necesita sostenerse además en un pensamiento divergente que se resignifique como instancia de participación democrática.

# Discursos sobre las escuelas en los grupos de whatsapp: la palabra de las familias

María Agustina Grigioni  
Universidad Provincial de Córdoba- Argentina

**Palabras claves: discurso, aprendizaje, concepción, entornos parentales.**

## Resumen

La presente ponencia se basa en una investigación que se enmarca en el proyecto “Discursos sobre las escuelas en los grupos de WhatsApp: la palabra de las familias”, dirigido por la Dra. Alicia Olmos y el Esp. Yair Buonfiglio. A través de la misma, hemos analizado las concepciones acerca del aprendizaje que circulan y se construyen en tales espacios de circulación del discurso. Dado que nuestra pretensión ha sido construir un conocimiento situado, la investigación se caracterizó por su carácter exploratorio y descriptivo, desde un paradigma interpretativo y cualitativo. Nuestro corpus de datos estuvo conformado por discursos que circularon en dos grupos integrados por miembros de los entornos parentales de estudiantes de nivel primario de escuelas de la ciudad de Córdoba durante el año lectivo 2020. El análisis estuvo orientado por nuestro objetivo de contribuir a la caracterización del discurso de las familias respecto del aprendizaje de niños y niñas.

Así, el análisis realizado muestra que, en dichos espacios, circulan distintos modos de entender el aprendizaje. En el primer grupo, los discursos estuvieron marcados por una perspectiva tradicional, cuyo foco de argumentación se sitúa en los talentos y dotes naturales de los/as niños/as, aunque otros discursos evidenciaron cierta preocupación por los procesos cognitivos, más allá de la calificación resultante de una evaluación sumativa. Asimismo encontramos relatos de madres y padres que se autoconstruyen como sujetos partícipes en el proceso de enseñanza. En el segundo grupo, gran parte del discurso tematizó la explicitación de actividades, tareas virtuales, tareas pendientes, charlas por

zoom, horarios de clases, dudas sobre cómo mandar actividades, mails y plataformas. Sin embargo, en el análisis detallado en profundidad, sí se dejan entrever distintas concepciones de aprendizaje que se cuelan en los discursos, fundamentalmente desde una perspectiva tradicional.

## Introducción

Uno de los objetivos principales de la investigación fue analizar el modo en cómo las familias construyen y hacen circular narrativas acerca de la institución escolar en grupos de WhatsApp integrados por padres y madres de niños y niñas que concurren a instituciones educativas de la ciudad de Córdoba. Nuestra propuesta tuvo como objetivo analizar, específicamente, las concepciones acerca del aprendizaje que se expresan y, a la vez, forjan, en tal esfera de la actividad humana. Como hemos señalado, este último significativo es el que nos interesa para el recorrido investigativo dada la formación en el campo psicopedagógico, debido al modo en cómo se concibe el aprendizaje, ya que se distancia de tratarse de una disputa meramente nominalista, sino que se lo entiende desde el lugar de un proceso en el cual se *per forman* prácticas que pueden potenciar o despotenciar los procesos de construcción de capacidades y subjetividades de los/as estudiantes

Respecto de tales cuestiones, cabe preguntarse en qué medida las disputas y resignificaciones que, en torno al concepto de aprendizaje, tuvieron lugar en el campo psicopedagógico, han permeado en la doxa y, con ello, se expresan en el discurso de las familias (Angenot, Dalmaso, y Fatale, 2010). Asimismo, resulta pertinente formular otras preguntas: ¿Cómo conceptualizan el aprendizaje los entornos parentales? ¿Están presentes las nociones de tiempos y aprendizajes que se constituyen en relación al otro? ¿En qué medida aparece vinculado con las instancias de acreditación curricular? ¿Se encuentra atravesado por la noción de calidad?

Tales interrogantes se vinculan de manera directa con dos de los objetivos del proyecto. En primer lugar, porque contribuyen a caracterizar los modos de narrar la experiencia escolar de niños y niñas de la ciudad de Córdoba, más específicamente, aquellas vinculadas con las situaciones de aprendizaje. En segundo término, porque, como hemos señalado, las diferentes maneras de entender el aprendizaje engendran, a nuestro juicio, distintas estrategias orientadas a fortalecer las trayectorias escolares. A través de la experiencia narrada se habilita la posibilidad de reconstruir realidades y poner en juego en ella proyectos, deseos, identificaciones, que resultan fundamentales a la hora de describir concepciones y modalidades en relación al aprendizaje. Por estos motivos el objetivo general de esta investigación fue contribuir a la caracterización del discurso de las familias respecto del aprendizaje y en relación a los objetivos específicos, reconocer

sentidos dominantes y periféricos acerca del aprendizaje en el discurso de las familias e identificar distintas concepciones sobre el aprendizaje presentes en el discurso de las familias que se expresan en grupos de Whatsapp. A su vez se incorporó el último objetivo referido a contrastar tales concepciones de aprendizaje con las vigentes actualmente en el campo de la Psicopedagogía.

## Diseño metodológico

La investigación de carácter exploratorio intentó abordar una práctica social extendida que no ha sido objeto de estudio desde la cotidianeidad: los grupos de WhatsApp de las familias de estudiantes. El abordaje propuesto, dado su carácter transdisciplinar, integra recursos procedentes del análisis semiótico del discurso, la antropología y la sociología, a fin de caracterizar la complejidad de una práctica discursiva que es, a la vez, producto de un proceso social de producción y dimensión constitutiva (Verón, 1998) de un fenómeno social relevante como el vínculo entre familias y escuela.

Seleccionamos dos grupos integrados por miembros de los entornos parentales de estudiantes de nivel primario de escuelas de la ciudad de Córdoba, durante el año lectivo 2020. El criterio de selección y conformación de grupos fue que estuvieran compuestos por madres y padres de estudiantes, que el grupo estuviera conformado con 12 meses de anticipación y que en él no estuviera involucrado el/la maestro/a. El tipo de muestra realizado fue un procedimiento no probabilístico de tipo intencional. En el trabajo de campo tuvimos la oportunidad de registrar y analizar el proceso de producción discursiva en términos de una semiosis (Verón, 1998) que se extiende permanentemente. En este sentido, una instancia de nuestra práctica investigativa adoptó una perspectiva etnográfica que, en palabras de Vela Delfa y Cantamutto (2016), pone en juego estrategias de participante observador para lograr un proceso de recolección de información de una muestra discursiva de interacciones grupales, esto es, un fragmento de la red semiótica contemporánea (Verón, 1998).

Sistematizamos las interacciones comunicacionales en archivos multimodales según formatos originales (de voz, imágenes y video) anonimizados y organizados en una base de datos. Luego lo completamos con un registro de observación de la génesis y estructura del grupo WhatsApp. Ante la particularidad de este abordaje, consideramos sustantivo lograr un consentimiento informado de los participantes de cada grupo, solicitando la autorización de los mismos para la observación y el derecho de cita (Vela Delfa y Cantamutto, 2016).

Tales estrategias y perspectivas se tornan relevantes para el abordaje transdisciplinar puesto que, desde una mirada psicopedagógica, la narración aparece como un recurso simbólico que proporciona indicios de posiciones y experiencias subjetivas que se im-

brican en el lenguaje (Triquell, 2011). En efecto, la actividad narrativa se caracteriza por su potencialidad interpretativa de la subjetividad, ya que, quien narra una experiencia, construye, con sus palabras, sentidos acerca del mundo y de su posición de sujeto.

A continuación, se comunican los resultados parciales de dicho estudio.

## **Análisis de los grupos seleccionados**

A partir de lo expuesto, sistematizamos el trabajo realizado en la división de dos grupos: análisis grupo 1 y análisis grupo 2, en el cual exponemos los resultados parciales de este estudio. Antes de realizar esta distinción, es pertinente recuperar que las condiciones de investigación fueron modificadas, ya que en un principio estaba previsto investigar durante un ciclo lectivo presencial, y a causa de la pandemia COVID-19, las condiciones y los relatos de los grupos fueron atravesados principalmente por cuestiones de tipo técnicas-virtuales, en donde los relatos y discursos de madres y padres, estuvieron más enfocadas a dudas, preguntas, consignas, meets, tareas a realizar, horarios de clases, links de videos, fotografías, documentos, mensajes de las docentes y actividades virtuales. Por lo tanto, el contexto de investigación y la búsqueda de análisis de datos fueron notablemente modificados, pero aun así pudieron visualizarse distintas concepciones de aprendizaje, algunas abocadas a una perspectiva tradicional, acentuada en los talentos, en los dotes naturales de sus hijos, hijas, otros discursos enfocados en la importancia de los procesos cognitivos y no pura y exclusivamente de la calificación. También de esta forma se pudieron observar relatos de madres y padres, como sujetos partícipes y necesarios de la enseñanza de sus hijos/as, esto se evidencio en la forma de narrar y el posicionamiento en primera persona, como si fueran ellos/as mismos/as los/as que realizaban las tareas de sus hijos/as. Las frases mencionadas en el trabajo pudieron dar cuenta que este tipo de relatos anulan el lugar del otro, como hijo/a, como sujeto de autonomía y autor de sus aprendizajes, transformando el lugar de un estudiante aprendiente, en el lugar de un estudiante que se encuentra a la espera de lo que realicen sus padres para poder convertirse en un alumno/a que recibe y en donde sus entornos parentales, se hacen cargo y toman sus experiencias y saberes como propias.

En relación a lo que confiere el grupo 2, gran parte del discurso se encuentra abocado a la explicitación de actividades, tareas virtuales, tareas pendientes, charlas por zoom, horarios de clases, dudas sobre como mandar actividades, mails y plataformas. Sin embargo, en el análisis detallado en profundidad, sí se dejan entrever distintas concepciones de aprendizaje que se cuelan en los discursos, algunas más abocadas a la perspectiva tradicional, en donde rigen clasificaciones de la inteligencia, como algo dado, y el aprendizaje conceptualizado en términos de producto y de apropiación y no en términos de proceso y construcción. A través de esto se visualiza que el aprendizaje en tiempos de

pandemia, se focaliza más en poder aprender, aunque sea lo mínimo, sin importar las condiciones que ello requiera. La prioridad y la concepción que atraviesa a madres y padres es que al menos sus hijos/as puedan quedarse con “lo básico” de lo enseñado por parte de las docentes. Se habla del aprendizaje en términos de apropiación, de poder “quedarse con algo” “en el sentido de tomar para sí algo del otro” (Filidoro, 2002, p. 19), pero profundizando aún más, vemos que esta concepción de aprendizaje basada en la apropiación, se produce en términos de tomar algo del otro, más que de apropiación en relación a lo que el propio estudiante puede construir. También encontramos narraciones que dan cuenta de un aprendizaje que debe “buscarse”, encontrarse en algún lugar, para que luego pueda ser plasmado. Este tipo de representaciones están arraigadas en concepciones de aprendizaje tradicionales, que sesgan las particularidades del objeto de estudio y los saberes previos de los estudiantes, centrándose en encontrar las respuestas correctas y de esta forma obtener un buen resultado en pos de una calificación. Teniendo en cuenta el posicionamiento teórico de la investigación, en los discursos se cuelean distintas narraciones como formas de recursos simbólicos que proporcionan indicios de posiciones y experiencias subjetivas que se imbrican en el lenguaje (Triquell, 2011). Es así que encontramos formas de narrar aprendizajes que podrían clasificarse como “serios o divertidos”, por más de que en los relatos no se mencionan estas palabras específicamente, sí se imbrican en los posicionamientos de madres y padres respecto a las formas de aprender: “además a los chicos les gustan las clases que no sea de escribir” (número sin agendar 2), “los despeja de todo esto” (“pa” de Santiago) “felicitaciones al artista” (número sin agendar 4). Esto podría evidenciar una clasificación de aprendizajes que se caracterizan por ser divertidos y que “despejan” a sus hijos de otros saberes que se caracterizan por ser más serios donde tienen que escribir. Aquí los entornos parentales anulan concepciones de aprendizaje trabajadas desde la psicopedagogía clínica que lo conceptualizan como proceso de las distintas operaciones del pensamiento, a partir de la organización lógica de las particularidades del objeto de estudio. En los discursos analizados se aprecia la clasificación en distintas formas de inteligencia, asociando la seriedad con la escritura, y el mundo del arte con aquello que despeja y produce talentos y artistas, pero que no necesariamente produce aprendizaje. Aquí vemos cómo las concepciones tradicionales, se reflejan en los discursos, clasificando además asignaturas de acuerdo a la demanda de inteligencia que cada una requiera.

## **Reflexiones finales**

Para cerrar, diremos que se observan coincidencias entre miembros del grupo número 1 respecto del posicionamiento de madres y padres acerca del lugar central que ocuparon como partícipes necesarios con sus hijos/as, relativizando el lugar del otro en su posición de estudiante. En palabras finales, la pandemia actual, nos llevó a repensar los discursos y adaptarnos frente a las nuevas condiciones de investigación, no obstante, pudieron dejarse entrever las distintas concepciones de aprendizaje y cómo la palabra, configura y da lugar al decir de lo escolar.

## Referencias bibliográficas

- Angenot, M. Dalmasso, M. y Fatala, N. (2010) *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cantamutto, L. Vela Delfa, C. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (69), 296-323. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cvela2.pdf>
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía; conceptos y problemas; la especificidad de la intervención clínica*. Editorial Biblos
- Triquell, A. (2011) Imágenes que (nos) miran Experiencia, visualidad e identidad narrativa. *Revista Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, (7/8).
- Verón, E. (1998) *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Editorial Gedisa.



# Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de Covid-19): ¿hay lugar para la inclusión?

Carolina Achával<sup>1</sup>

Alfredo Luis Olivieri<sup>2</sup>

Facultad de Educación y Salud.

Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

**Palabras clave:** Escuelas, Psicopedagogía clínico - crítica, Pandemia, Inclusión

## Resumen

Siguiendo el eje de las instituciones que alojan a las infancias desde la atención a la diversidad, la ponencia comparte reflexiones del trabajo con las escuelas, surgidas de la experiencia de las prácticas profesionalizantes de 3ero y 4to año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred. Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?, surge como un texto que se propone para repensar la Psicopedagogía poniendo el foco en el principio de la inclusión, en un diálogo interdisciplinario con el discurso pedagógico. Desde una perspectiva clínico-crítica que considera las singularidades de los deseos y los derechos que nos asisten como sujetos sociales, como psicopedagogos/as partimos del vínculo entre docentes y estudiantes, enseñantes y aprendientes, apun-

---

1. Carolina Achával es Lic. en Psicopedagogía y Lic. en Psicología. Especialista en Psicopedagogía Escolar (UNC) Prof. de Prácticas de Psicopedagogía, Dpto. Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud. Facultad de Educación y Salud - Universidad Provincial de Córdoba. correo: carolinaachaval@gmail.com.

2. Alfredo Olivieri es Lic. en Psicopedagogía. Especialista en Gestión Educativa (FLACSO). Prof. de Prácticas de Psicopedagogía y de Políticas Públicas de Salud y Educación. Facultad de Educación y Salud - Universidad Provincial de Córdoba. correo: alfredoluis.olivieri@gmail.com

tando a que los educadores accedan -en dichos vínculos- a reconocer a sus estudiantes y promuevan aprendizajes. Vínculos entendidos como instancias de subjetivación en tanto constructos de tramas que se tejen como contención del fracaso escolar y, por ende, posibilitadores de la inclusión educativa al proponer modos diversos de acompañar las trayectorias reales de los/las estudiantes.

## Introducción

La psicopedagogía a veces parece más que una disciplina. En muchos sentidos es articuladora de lazos que posibilitan el crecimiento de los sujetos que la encarnan, la transitan, la piensan (Etchegorry, 2021). Enlazados y en tránsito por el camino de la enseñanza, los aprendizajes, y la escritura acompañada, nos sumamos al intercambio en este congreso, y a la invitación a construir conocimientos sobre las problemáticas actuales de las infancias, “entendiendo la infancia en tanto espacio y tiempo separado de la edad adulta, que se configura en procesos sociohistóricos y culturales, de manera singular y diversa”, según se enuncia en las bases de este congreso.

Proponemos compartir algo de nuestra experiencia en el trabajo de hacer, pensar y escribir sobre las escuelas, desde los espacios de formación de la Facultad de Educación y Salud, en particular las prácticas profesionalizantes de 3ero y 4to año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en los que hemos trabajado conjuntamente. Estas prácticas proponen un acercamiento a las escuelas desde un diagnóstico situacional y toman como unidad de trabajo el aula. El objetivo es dar cuenta de las modalidades de aprendizaje del grupo de estudiantes, enfocando la mirada psicopedagógica en una revisión de la propuesta pedagógica, en tanto inclusiva, conjuntamente con los/las docentes a cargo del grupo. En este sentido, traemos una invitación a repensar la psicopedagogía y a los psicopedagogos/as en relación a la escuela y sus actores, revisando el modo en que las instituciones alojan a las infancias desde la atención a la diversidad y en perspectiva de inclusión.

La observación participante como herramienta privilegiada para conocer la realidad al modo de etnógrafos se orientó al registro situado dentro del aula. También se realizaron entrevistas a los/las docentes y a otros agentes de la institución educativa y análisis de documentos a nivel de ministerios educativos y de la propia institución.

Desde la aparición de la pandemia se ha utilizado el recurso de la etnografía digital reformulando algunos ítems de la propuesta inicial, procurando reconocer las dificultades y potencialidades del aprendizaje en la virtualidad. Al mismo tiempo se ha enriquecido el trabajo con la incorporación de otros docentes a la propuesta de prácticas, cuestión que ha permitido nuevos rumbos referidos a un proyecto extensionista que aquí no abordaremos.

## Las instituciones y la promoción de los sujetos de derechos

A partir de la experiencia de las prácticas profesionalizantes, ambos profesores nos abocamos a la aventura de escribir un texto juntos y lo denominamos: *Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?* La pregunta psicopedagógica está ahí, poniendo en situación un principio fundamental de la educación hoy: la inclusión en diálogo interdisciplinario, como un modo posible de abordar la complejidad (Morín, 1998) considerando la formación profesional para el trabajo con las instituciones.

En la sistematización de experiencias de las prácticas del año pasado en González et al. (2020) se reconoce que la virtualidad desafía a los/las estudiantes a reconstruir estrategias de aprendizaje hacia una nueva normalidad y a las escuelas a fomentar procesos en el aprender que propicien nuevas autonomías en ellos. También se visibiliza la necesidad de elaborar/proponer nuevos formatos de evaluación escolar por sobre aquellos que en pandemia relacionaron el aprendizaje con un producto. Así mismo, en Barrera et al. (2020) se expresa que la virtualidad interpela el vínculo pedagógico que posibilita un aprendizaje real, según los padres, y se entiende que para que este vínculo se pueda sostener las familias pueden crear espacios simbólicos y físicos de acompañamiento en el marco de una nueva organización de la dinámica familiar diaria, así como revisar la disponibilidad de los recursos tecnológicos. Es evidente que el desborde generado por la crisis sanitaria influyó en el descreimiento familiar acerca de la efectiva transmisión cultural por parte de la escuela.

Nosotros creemos que esa transmisión se está resignificando en el nuevo contexto pandémico impactando en las históricas formas de enseñar y aprender proponiendo una reconstrucción del oficio de estudiante en la virtualidad, reinventando los vínculos pedagógicos como propone Garay (2015) que propicien autonomía y aprendizajes colaborativos (en red) y el rediseño de propuestas que a través de la virtualidad, promuevan estrategias de aprendizaje que se sostengan a través del tiempo.

En relación a lo que venimos exponiendo creemos que como psicopedagogos/as no podemos (y no debemos) desentendernos de la escuela, como institución que atraviesa y deja huellas en la vida de los niños, las niñas y los/las adolescentes -aprendientes-, destinatarios/as finales de nuestras intervenciones, procurando dar cabida a los múltiples modos de ser y aprender en ella en el contexto actual, y corridos del encargo social de *acomodar los chicos a la seño que no le aprende*. Repensar la psicopedagogía en relación a las instituciones que alojan infancias implica revisar nuestra práctica profesional desde las dimensiones ética, política, epistemológica, teórica, para acompañar los procesos de escolarización. En los tiempos que corren, que lamentablemente sumaron al virus del COVID-19, como un agente letal y desarticulador, productor de mayores desigualdades y complicaciones en las tramas sociales y educativas en cada territorio (Souza Santos, 2020).

Respecto de la mirada inclusiva y la producción de subjetividades nuestro posicionamiento es clínico - crítico. El mismo reconoce la necesidad de considerar las historias de los sujetos y sus singularidades, en la compleja realidad social. El sentido de lo clínico se relaciona con el rescate de lo singular de los/las aprendientes y de las escuelas en la construcción de la perspectiva de la inclusión, para lo cual cada uno/a deberá recorrer caminos que respondan a los propios deseos en la creación o invención de las intervenciones que tramiten el malestar y faciliten los lazos sociales (Filidoro et al. 2016). Lo crítico, por su parte, acompaña al sujeto a analizar su posición social y su situación socioeducativa, permitiendo el reconocimiento de las contradicciones del sistema que lo dejan afuera del reparto justo de los bienes sociales. En el trabajo de develar lógicas de poder, hoy más que nunca los profesionales psicopedagogos/as desarrollamos políticas de cuidado, entendiendo que actuamos en el espacio público e incidimos políticamente intentando ampliar la conciencia de la inclusión social (Aizencang y Bendersky, 2013).

La praxis psicopedagógica entonces desde este posicionamiento, atiende a la demanda referida a las problemáticas del aprender, que no son sustentadas en el déficit, sino en el interjuego potencia-impotencia que tiene el vínculo entre los aprendientes y enseñantes, en un contexto sociohistórico y más allá de los espacios escolares, además de la intermitencia o variabilidad de los mismos, pensando inclusive en la escuela remota con el uso del recurso digital y el sistema de burbujas de clases presenciales semana de por medio.

Como sujetos políticos tenemos claro que las intervenciones psicopedagógicas inciden en la vida de los sujetos y nuestra apuesta apunta a contribuir en los procesos emancipatorios, los cuales implican la toma de conciencia de los sujetos como sujetos de derechos y de deseos.

Tal como Antonio Berni, el artista, utilizó retazos de Juanito y Ramona (su realidad, su territorio, su cotidiano) para dar cuenta de ellos, podemos suponer que nosotros/as también realizamos *collages subjetivantes* a partir de nuestras intervenciones, recuperando elementos que nos permitan reconstruir -junto a los sujetos- nuevas versiones de sí. El collage contiene también aquello del orden de la intimidad, lo privado, lo desconocido, lo sufriente, el padecer, que tiene que alojarse, preservarse, hacerse lugar, para que algo de otro orden advenga.

Creemos que la pregunta insiste a las escuelas y a quienes nos involucramos con ellas: (en tiempos de COVID-19) ¿hay lugar para la inclusión? Las escuelas no son sólo ladrillos, ni pizarras, ni computadoras conectadas en el ciberespacio. Se trata de instituciones de sujetos para sujetos, que los constituyen y sostienen también en tiempos de emergencia sanitaria y momentos “virulentos”, siendo habitadas aún desde el puro simbólico que recrea la escuela en nuestro interior. Por ello, queremos resignificar su rol social de dadora de sentido, colaboradora en la construcción de los *collages de vida*, promotora de sublimación en los modos posibles, para que siga ejerciendo su función socializadora y

subjetivadora desde el vínculo entre docentes y estudiantes/ enseñantes y aprendientes, significado como encuentro que resguarda la potencialidad de la escuela.

Los/as psicopedagogos/as estamos llamados/das a acompañar estos encuentros entre los docentes, los estudiantes y las familias, atentos/as a la doble dimensión que adquiere la preservación de la vida en tiempos de COVID-19: en tanto cuerpo vivo y sentipensante, individual y colectivo; y la acción política de la misma que deviene del compromiso ético-político de los/as psicopedagogos/as como profesionales anclados en las fronteras entre salud y educación. En este sentido, nos corremos del saber meramente técnico y nos humanizamos con el objeto de que la escuela vuelva a verse como espacio de posibilidad para “contagiar” sueños, creando un efecto de “inmunidad de rebaño” para desear otros mundos posibles, que no es otra cosa que pensarnos sujetos considerando que nuestra mirada es creadora de sentidos.

## **Algunas conclusiones para interpelar-nos**

A partir de la experiencia de las prácticas profesionalizantes de la carrera en psicopedagogía (FES-UPC) y las reflexiones que fuimos desplegando en escritura compartida, apostamos a encontrar las estrategias más acordes para los procesos inclusivos de enseñar y aprender, que promuevan la revalorización de los vínculos surgidos del espacio-tiempo aula como unidad de análisis. Como psicopedagogos/as dialogamos con el discurso pedagógico en las tramas escolares para reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos, y así promover aprendizajes inclusivos. Proceso que implica dar cabida a las carencias, las fallas, fragilidades, frustraciones. Estos vínculos son instancias de subjetivación en tanto constructos de tramas que se tejen como contención del fracaso escolar, y, por ende, posibilitadoras de la inclusión educativa al proponer modos diversos de acompañar las trayectorias reales de los sujetos en su escolaridad, destacando el poder subjetivante de la mirada habilitante y posibilitadora del encuentro en situaciones de fragilidad común (De Piano, 2019). Se trata de intervenciones que responden a una necesidad de estar y existir con sensibilidad a los sujetos, desde la problematización y sostenimiento de la escuela como espacio de encuentro, productora de subjetividades y generadora de conocimientos.

Podemos decir que los/as psicopedagogos/as participamos en el proceso de constitución de las tramas simbólicas en que las palabras devienen en humanización. Es en este punto donde la escuela tiene mucho aún por aportar al dar continuidad a la idea de futuro más allá de la pandemia, pues se puede percibir como el espacio del pasado y también del porvenir, lo que, sin dudas, permite hacer algo con la fragilidad humana al visitar esos vínculos y resignificar su condición de institucionalizante en tanto representante del Estado, garante de los derechos de los sujetos, y por qué no, de sus deseos. Se trata de poder desarrollar herramientas para pensar, junto a los demás actores escolares, dispo-

sitivos (psico)pedagógicos renovados desde esta experiencia de la excepción, que tenga por objetivo recuperar el carácter subjetivante de las escuelas en la vida de los aprendientes y enseñantes, contribuyendo, así, en la construcción de una vida social más justa.

Por todo lo dicho creemos que debemos dejar de hablar de “escuela”, para hablar de escuelas-proyectos escolares, reconociendo y visibilizando las variadas realidades que constituyen el mapeo de lo escolar en nuestra región, en nuestro país. Al mismo tiempo y conjuntamente con esto, la formación profesional universitaria nos interpela fuertemente y nos desafía a encontrar nuevos modos de vinculación escuelas-universidad, que contemplen las nuevas excepcionalidades contemporáneas en materia de pandemias y otros fenómenos o dramas globales. La propia manera de la formación a través de las pantallas con nuestros/as estudiantes tiene un carácter de ensayo y estamos atentos/as a sus efectos; creemos que la misma debe estar a la altura de una revisión crítica paso a paso, y permitir la construcción de conocimientos acordes a los contextos educativos en estas nuevas formas de vivir en el mundo.

Para finalizar, queremos expresar que escribir tiene que ver con un placer personal, también con una responsabilidad y en estas épocas de desolación e incertidumbre, se convirtió para nosotros en un refugio. Escribimos juntos, en una propuesta de co-autoría psicopedagógica a partir de un vínculo y de aspectos transferenciales que se juegan en torno a un tema de interés común. Creemos que este es un acto que nos da la posibilidad de socializar nuestras ideas, compartirlas y abrirlas al intercambio con otros/as, en la Universidad pública, donde por su condición de pública, haya lugar para la inclusión. Este texto compartido en un congreso virtual realizado en pandemia, nos permite mirarnos, reflexionar, ilusionar-nos, motorizados por el deseo -que no puede ser encerrado ni aislado- impulsándonos a sostener-nos en las palabras y en lo valioso de un decir singular y plural que abra a seguir pensando y haciendo.

## Referencias bibliográficas

- Aizencang, N., Bendersky B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas*. Manantial.
- Barrera, R; Barrionuevo, D; Maldonado, C; Moreno, J; Palacio, M. (2020, 29 de octubre). *Vínculo pedagógico en pandemia* [Póster Científico]. Cátedra Práctica 3. Comisión 3. Licenciatura en Psicopedagogía. 6tas Jornadas de Intercambio de Prácticas. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. <https://sites.google.com/upc.edu.ar/6tajornadadeintercambiosdeprct/inicio?authuser=0>
- De Piano, R. (2019). *Hacia una fragilidad común. Saberes profesionales - Saberes en situación*. Editorial Fundación La Hendija. Colección del estante.
- Etchegorry, M. (2021) Prólogo. En Achával, C. y Olivieri, A. *Una mirada psicopedagógica a las escuelas (en tiempos de Covid-19): ¿hay lugar para la inclusión?* Colección: Cuadernos. Razón social: Universidad Provincial de Córdoba. Universidad Provincial de Córdoba. Ediciones. ISBN: 978-987-48125-1-3.
- Filidoro N., Enright P., Volando L. (2016). *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Biblos.
- Garay, L. (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Comunicarte.
- Gonzalez, M; Gonzalez, Y; Murúa, M; Rodríguez, A. (2020, 29 de octubre). *El aprender en pandemia como oportunidad para reinventar(nos)* [Póster Científico]. Cátedra Práctica 3. Comisión 1. Licenciatura en Psicopedagogía. 6tas Jornadas de Intercambio de Prácticas. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. <https://sites.google.com/upc.edu.ar/6tajornadadeintercambiosdeprct/inicio?authuser=0>
- Morín, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En Schnitman Dora Fried (comp.) *Nuevos paradigmas de Cultura y Subjetividad*. Paidós.
- Souza Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

# El derecho a la escucha de las infancias: im-posibilidades de hacer clínica en una universidad pública

Carolina Achával<sup>1</sup>

Ana Laura Comba<sup>2</sup>

Gabriela Quiroga<sup>3</sup>

Verónica Andrea Rova<sup>4</sup>

Universidad Provincial de Córdoba

Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred

Argentina

**Palabras claves:** clínica, infancias, derechos, interdisciplina, instituciones

## Resumen

La presente ponencia da cuenta del trabajo realizado en el actual Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud, de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba; en

---

1. Licenciada en Psicopedagogía UBP y en Psicología UNC. Especialista en Psicopedagogía Escolar (UNC) Docente en la Licenciatura de Psicopedagogía, profesional docente del Dpto. Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud. Facultad de Educación y Salud - Universidad Provincial de Córdoba, carolinaachaval@upc.edu.ar

2. Licenciada en Psicomotricidad, egresada de la Universidad Nacional Tres de Febrero (CCC). Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad y profesional docente del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, anacomba@upc.edu.ar

3. Especialista en docencia universitaria, egresada de la UTN. Directora de la carrera Licenciatura Psicomotricidad en la UPC. Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad y profesional docente del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba gabriela@upc.edu.ar

4. Licenciada en Psicomotricidad, egresada de la Universidad Nacional Tres de Febrero (CCC). Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad y profesional docente del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, vrova@upc.edu.ar



el acompañamiento terapéutico a las infancias en relación con problemáticas diversas vinculadas al campo de la subjetividad. Dicho espacio de trabajo consolidado en años de ejercicio y vinculación con la docencia se ve afectado por la contingencia COVID-19 que en el marco del ASPO determina la teleasistencia como modalidad de abordaje posible, revisando en este escrito las posibilidades institucionales, del equipo y de los sujetos que acompañamos de sostener esos lazos, reflexionando en torno a las posibilidades y los límites institucionales para hacer efectivo el derecho de los niños y las niñas a ser escuchados/as y acompañados/as en un contexto adverso de fragilización de derechos y vulneración de oportunidades.

## Introducción

El Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud de la FES Cabred (DIFPES) está dedicado a la docencia, extensión comunitaria e investigación conformado por profesionales docentes provenientes de distintas disciplinas: Psicomotricidad, Psicopedagogía, Educación Especial, Trabajo Social, Psicología, Fonoaudiología. Sus orígenes se remontan a 1961 a partir de la creación de las primeras carreras del Instituto Superior “Dr. Domingo Cabred” como un servicio a la comunidad y como espacio de prácticas profesionales. En la actualidad, este Departamento, se plantea la tarea de problematizar el campo de la salud y la educación, reconociendo la necesidad de un diálogo de saberes entre la universidad y la comunidad de la que somos parte. Se promueven prácticas de reflexividad relacionadas a los procesos de producción de subjetividades en escenarios sociales complejos, el acompañamiento a las infancias y juventudes, a las trayectorias escolares y/o académicas, a debates vinculados a la construcción social de la discapacidad y las identidades, en el marco del enfoque de derechos.

La pluralidad de factores que atraviesan los procesos vivenciales de los sujetos y las lecturas posibles de su cotidianidad está enmarcada, no sólo en los campos disciplinares, sino en las complejidades sociales que desafían a la búsqueda de nuevos y diversos modos de intervenciones posibles.

Las condiciones socio-políticas-económicas configuran un escenario singular que interpela en forma permanente a los saberes disciplinares, generando interrogantes, tensiones y situaciones dilemáticas que promueven la interdisciplina en el campo del abordaje y de la formación. En este sentido la propuesta interdisciplinaria crea un espacio que aloja a quien demanda desde una escucha disciplinaria pero que al trabajar con otros/as, tensiona o complejiza las posibles respuestas a la misma. El “gesto interdisciplinar” (González, L. 2009) como productor de una reflexión constante acerca de los límites y alcances de las disciplinas sostiene por ello, el quehacer singular y la formación.

Son objetivos del trabajo del departamento: contribuir a la formación de estudiantes y profesionales de las carreras de la FES, promoviendo pensamiento crítico, reflexivo e investigativo, fortalecer el compromiso social de nuestras carreras, en el marco de una universidad pública y abierta en vinculación territorial, y producir conocimientos en función de las problemáticas que se abordan.

En el origen mismo de las acciones extensionistas del Departamento se encuentra el Programa de Intervenciones con las Infancias y Juventudes (PiiJ) en el cual el equipo históricamente recibe demandas de diversos sectores de la comunidad que son acogidas y contenidas en su diversidad de proyectos, a partir de diferentes dispositivos para su abordaje. Este programa busca problematizar las demandas singulares en función de contemplar lo epocal y lo contextual que las constituye, poniendo el acento en la producción de subjetividad. En este sentido se trata de una mirada que no deja por fuera la incertidumbre y la imposibilidad en cada caso, y que apunta a deconstruir las etiquetas que anulan a los sujetos con lo suyo más propio.

Esto nos lleva a definir cómo entendemos la clínica, las clínicas, los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje de las mismas. Lo particular y distintivo de la clínica tiene que ver con la ética que sustenta este hacer: la escucha del sujeto como un derecho, su singularidad, su sufrimiento.

Pensamos que estos abordajes representan un campo de problemas, tomando este recurso de los planteos de Ana María Fernández (2007), en el cual se conjugan y entran algunos elementos imprescindibles que le dan razón de ser.

## **Posibilidades e imposibilidades de las intervenciones**

En el devenir de las intervenciones del PiiJ nos encontramos con sujetos que padecen, actores de la comunidad, a los que, en muchos casos al padecimiento -relacionado con su subjetividad y manifiesto en las corporeidades, el desarrollo o los aprendizajes- se le sobreagrega la condición de fragilización en el marco de sus derechos. Esta condición determina la necesidad de ubicarnos inicialmente desde la perspectiva de derechos.

Somos convocadas para intervenir como profesionales a las que se nos asigna un supuesto saber en relación con el padecimiento, y que viene de la mano de las disciplinas que nos nombran. Somos parte de esta trama, nosotras profesionales, sostenidas en la trama inter del equipo y en nuestro campo de conocimientos, nutrido de teorías, técnicas, estrategias, encuadres y dispositivos que también al decir de Fernández (2007) podríamos pensarlos como caja de herramientas.

El escenario epidemiológico actual nos enfrenta con las posibilidades e imposibilidades de las intervenciones. Las condiciones institucionales en las cuales podemos acom-

pañar las infancias en algunos casos, ante las disposiciones del ASPO y el DISPO se transforman en una intensificación de la vulneración, ya que, la teleasistencia como modo de acompañar, sólo es posible en algunas situaciones requiriendo otras del trabajo en redes para lograr contención.

Actualmente el desafío es: ¿cómo acompañar y hacer clínica en este contexto de pandemia?, ¿cómo sostener el lazo con los sujetos de la intervención? La teleasistencia se constituye en una posibilidad, de un modo artesanal aparecen con algunos niños, niñas y sus familias opciones válidas para sostener la escucha con este recurso.

Coincidimos con Beatriz Janin (2011) cuando señala que las/los que trabajamos con niños y niñas sabemos que la infancia no es época idílica y sin problemas, sino un período de grandes convulsiones, de pasiones intensas, con miedos y sobresaltos. Se trata de una época de crecimiento, de nuevas adquisiciones, en la que el soporte de los otros/as es fundamental. Por ello el trabajo con adultos/as responsables, y docentes, se vuelve imprescindible en tanto modo de sostén del trabajo con los niños y niñas, creciendo en este tiempo de pandemia. El psiquismo se constituye en una sociedad determinada y en una historia colectiva, por lo que la historia de cada niño y niña es siempre, a la vez, muchas historias enlazadas.

Así la situación de S, de 7 años que es acompañada por un equipo interdisciplinario del programa desde hace tres años. El último año, sin poder asistir a encuentros presenciales pudimos sostener el trabajo con sus padres y con las docentes, articulando un modo “otro” que permitió sostener el lazo. Con la niña no se generan encuentros, no es posible, el trabajo cobra entonces otros sentidos.

La contingencia nos invita a tramar diferentes modalidades de encuentros atendiendo a la singularidad de cada situación. Así las conversaciones se fueron tejiendo con los niños, las niñas -cuando resultaba viable- y con su referentes familiares cada vez. En todas sus variantes, las pantallas, los audios, los mensajes de textos intentaron sostener, desde la distancia una escucha atenta y respetuosa aunque no siempre posible. Recuperamos la idea de Skliar (2020) respecto de que no puede haber un relato de la potencia, desprovisto de la impotencia, ni al revés. ¿Cómo encontrar potencia en la impotencia y cómo ver lo impotente en lo que se muestra tan potente? Encontrar una forma de relato sabiendo confesar potencias e impotencias.

En este ejercicio de dar cuenta de las potencias e impotencias es necesario señalar que la teleasistencia también se ubica del lado de la “impotencia”, ante la complejidad de algunas realidades que acompañamos en las que, en algunos casos el acceso a la tecnología no es posible y en otros la propia subjetividad de los sujetos que acompañamos, marca el límite. ¿Cómo dar lugar al derecho a ser escuchados? ¿cómo generar dispositivos posibles para el encuentro? En esta compleja trama las redes interinstitucionales

se constituyen en una imprescindible herramienta, convirtiéndose en lugares posibles para alojar a quienes el trabajo que podemos ofrecerles en nuestra institución desde la virtualidad desaloja. Así sucede con las siguientes situaciones:

J de 10 años, que es un niño que acudió al Dpto. por “dificultades escolares”. La escuela pasa a otro plano y en el tiempo de pandemia tiene serios inconvenientes para permanecer en su casa y vincularse con sus hermanas sin recurrir a algunas agresiones, incluso a veces intenta lastimarse a sí mismo y explota en ataques de llanto. La madre, sostiene el vínculo con la terapeuta del niño y ante esta situación muy preocupada acude a otro espacio de atención presencial en el servicio de psicología del dispensario del barrio, con quienes se inicia un trabajo. Se trata de una situación crítica que necesita de la contención, difícil de ofrecer por la vía de las pantallas. J necesita de la presencia del otro ahí.

También F, un niño de 5 años, acompañado desde el equipo interdisciplinario del Departamento por 3 años. Los dos primeros años desde la presencialidad. El último año atravesado por la virtualidad. Sostener los encuentros virtuales se tornó complejo, los dispositivos tecnológicos estaban disponibles pero los procesos subjetivos marcaron un límite de encuentro a través de las pantallas. Sostener el trabajo con los padres, armar trama con la institución escolar permitió pensar colectivamente en redes de derivación buscando una institución que lo aloje desde la presencialidad. El camino fue posible luego de varios intentos fallidos que nuevamente convocaban desde un teletrabajo.

Las escenas del trabajo recortadas nos invitan a pensar en los términos planteados por Rodríguez (2017) quien postula que “asumimos algunas posiciones (previas), anteriores a la tarea de “hacer casos”, que no pretenden decirlo todo, sino ordenar un hilo argumental a propósito de ciertas condiciones actuales en las que estamos interviniendo (práctica y teóricamente).” (p.127).

## **Consideraciones finales**

Las condiciones actuales en las que estamos interviniendo, en este contexto incierto, desde el Departamento, nos convocan nuevamente a reconocernos implicadas en el acompañamiento de las infancias, siendo necesaria la participación activa para la construcción de caminos hacia políticas que permitan el pleno ejercicio de sus derechos. Desde el PiiJ nos convoca la preocupación por promover espacios en los cuales los niños y niñas puedan ejercer plenamente el derecho a ser escuchados/das, en este sentido recuperamos los aportes de Tollo (2019) quien postula:

Es decir, hablar de la escucha de ninguna manera nos propone una posición pasiva. Se da en el contexto del reconocimiento para la dignidad del sujeto niño, el no ubicarlo como un objeto del adulto, sometido a sus intereses. En

la espera de una disposición de un tiempo que, como el de jugar, no guarda relación con la cronología y menos aún con el frenesí que impone la tecnología. Escuchar es alojar una singularidad en una mutualidad intersubjetiva capaz de recrear lo que parece repetirse, entusiasmar lo que empalidece el vivir y también brindar un bálsamo al sufrimiento. (p.12)

Escuchar a las infancias es atender a sus singularidades, es armar redes de ciudadanía, es atender a sus derechos, es visualizar las desigualdades y discutir caminos posibles. Es participar activamente en las mesas de trabajo, pensar con otros/otras junto a otros/otras un trazado que permita tender hilos, encontrar dispositivos posibles.

De este modo creemos oportuno que la vuelta a la presencialidad, en el contexto del DISPO, para los espacios clínicos de acompañamiento a niños y niñas, se habilite como una posibilidad institucional, entendiendo este gesto político como parte del cuidado de las infancias.

## Referencias bibliográficas

- Janin, B. 2011. Cap. La construcción de la subjetividad: entre la violencia y la esperanza. En Dueñas, G. (comp.) *La patologización de la infancia ¿Niños o síndromes?* Noveduc.
- Skliar, C. (27 de abril 2020). De la V Conversación con Skliar. Ciclo 2020. Facebook, <https://www.facebook.com/paginacarlosskliar>
- Fernández, A. (2007). *Haciendo Met-odhos. En las Lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. (1° ed, pp 27-37). Biblos.
- González, L. (2009). Perspectiva sobre el concepto de interdisciplina en la práctica psicomotriz. En *Pensar lo Psicomotor*. Eduntref.
- Tollo, M. (2019). Introducción. En Tollo M (comp.) *Escuchar las Infancias. Alojar singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamiento subjetivos*. (1° ed., pp. 11-13). Noveduc.
- Rodríguez, C. (2017). Aportes para pensar por caso: una cuestión de detalles. En Frigerio, G., Korinfeld D., Rodriguez, C. *Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo*. (1° ed. p. 127). Noveduc.

# **(En)trama(dos) en pandemia. Saberes y prácticas en colaboración entre comunidades y universidad**

Alfredo Luis Olivieri

Graciela Córdoba

Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

**Palabras Clave:** psicopedagogía clínico-crítica, prácticas lúdicas territoriales, inclusión socioeducativa, pandemia.

## **Resumen**

El trabajo da cuenta de un proceso de colaboración entre comunidades y universidad en la elaboración de un proyecto de extensión con base en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). El mismo tiene por objetivo fortalecer la red colaborativa que se viene gestando entre organizaciones comunitarias, instituciones escolares de la zona sureste de Córdoba Capital, y la universidad desde hace diez años, en pos de optimizar estrategias de inclusión socioeducativa con enfoque de derechos y perspectiva de género, que propendan a una consolidación de justicia educativa para niños, niñas y adolescentes (en adelante NNyA). Como es de público conocimiento, la pandemia COVID-19 ha profundizado las desigualdades sociales obligando a reformular las estrategias que las instituciones llevaban a cabo hasta el momento para la promoción de aprendizajes igualitarios. En este sentido, como resultados en este proceso entre ambas instituciones se citan la democratización en la toma de decisiones en pandemia y la reflexión y acción sobre las dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, en orden a promover la construcción de una conciencia inclusiva a través del trabajo en red.

## Introducción

Organizaciones comunitarias, instituciones escolares de la zona sureste de Córdoba Capital y la universidad, desde hace doce años, trabajamos para optimizar estrategias de inclusión socioeducativa de NNyA. La vinculación desde las cátedras universitarias con la comunidad data desde el año 2009 hasta la actualidad con la cooperación activa de las prácticas pre-profesionales de la carrera de psicopedagogía de segundo, tercer y cuarto año, en instituciones educativas como el IPEM Florencio Escardó, la escuela primaria “Canónigo Piñeiro” y el Sitio de Memoria, Promoción y Defensa de los DDHH “Campo de la Ribera”, a partir de lo cual se fue visualizando la necesidad de construir una red colaborativa con las organizaciones de la comunidad para ofrecer respuesta colectiva a las demandas de inclusión social.

A través de los años la intervención entre organizaciones de la comunidad, a la que se suma la universidad, recupera la historia de la zona y colabora en profundizar el diagnóstico territorial e institucional, reconociendo las estrategias de integración social llevadas a cabo por las organizaciones. Al respecto, se ha ido recuperando la memoria histórica de la comunidad que explica su dinámica en la vivencia de la vulnerabilización social confrontando los imaginarios de la sociedad que tienden a estigmatizarla. Los procesos de marcha y contramarcha que ello ha implicado explican la necesidad de potenciar el accionar político de las redes institucionales revalorizando la palabra y compromiso social para mejorar la calidad de vida de los vecinos. Aun así, hay un fuerte reclamo al Estado sobre quién debe responsabilizarse por algunas dificultades en los aprendizajes de NNyA que las escuelas con sus recursos consideran no poder abarcar. Al respecto, la Universidad Provincial viene funcionando como agente colaborador, problematizando con las instituciones la necesidad de identificar cómo la comunidad aprende y cómo se acompañan las modalidades de aprendizaje.

Para favorecer la inclusión se viene trabajando en la construcción de ambientes de respeto e igualdad evaluando en conjunto las condiciones para oportunidades de aprendizaje acordes a las necesidades simbólicas y culturales de la comunidad. Esta vinculación ha permitido elaborar en conjunto una serie de supuestos para la acción interinstitucional que podrían mejorar las oportunidades sociales y culturales de NNyA.

## Instituciones en el entramado de la inclusión social

La Red Social de la 5ta nace en 1998 a partir de la preocupación por la disminución de los servicios del Centro N° 58 de Salud Municipal. Las organizaciones que lo circundan reconocen la dificultad para responder individualmente a las demandas que el mismo recibe y por ello acuerdan que es necesario sumar esfuerzos. Así nace la red con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la comunidad. En la red participan grupos de



organizaciones públicas y no gubernamentales de la zona sudeste de la ciudad. El sector abarca los barrios y villas: Maldonado, Müller, Renacimiento, Villa Inés, Cooperativa Los Mirasoles, Villa Hermosa, Los tinglados, Villa del parque, Villa San José y Campo de la Ribera. En la zona se encuentran el ex centro clandestino de detención “Sitio de la Memoria Campo de la Ribera”, Cementerio San Vicente con sus fosas comunes, el Centro de Salud N° 58 y el centenario Hogar de Ancianos Municipal “Padre La Mónica”. Estos ámbitos cuyo común denominador es su relación con la enfermedad y la muerte, dejaron su impronta en la historia, la cultura y el imaginario social del sector. Según los datos del censo 2010 esta población se ubica mayoritariamente bajo las líneas de pobreza y de indigencia y actualmente una minoría de nuevos pobres. Las vías de acceso son a través del Barrio Campo de la Ribera o Barrio San Vicente. Sedronar trabaja en la zona con el centro de acompañamiento de jóvenes con adicciones y la Parroquia Crucifixión del Señor lleva adelante líneas de abordaje de problemáticas alimentarias (comedores), promoción y prevención en la inclusión educativa y laboral (talleres, cursos de oficio con títulos oficiales que se gestionan con el Ministerio de Educación y la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo de la provincia de Córdoba).

En relación a la problemática, la ludoteca “Salud-Arte” y la parroquia Crucifixión del Señor vienen trabajando desde hace quince años aproximadamente con instituciones educativas como espacios de acompañamiento a las trayectorias socioeducativas. La situación sanitaria actual ha debilitado ese vínculo, por lo tanto hay una imperiosa necesidad de fortalecer la relación histórica dadas las desigualdades profundizadas por la pandemia. Los trabajos previos datan de la vinculación de la Red de la 5ta con escuelas para la extensión de los certificados de salud en el Centro de Salud N° 58 en los comienzos de los ciclos lectivos y la gestión asociada entre las organizaciones y distintas agencias de gobierno que permitió el dictado de talleres de salud sexual-reproductiva en escuelas, como así también el proyecto integral de construcción edilicia de escuelas en “Campo de la Ribera” en sus tres niveles (inicial, primario y secundario) y del ex centro clandestino “Campo de la Ribera”, en articulación con los distintos organismos de derechos humanos (HIJOS, Asociación Ex Presos Políticos, etc.). Otra cuestión es la inserción de las prácticas preprofesionales de la carrera de psicopedagogía desde el año 2009 en instituciones educativas y Sitio Campo de la Ribera que analizan las demandas socioeducativas de la comunidad y las posibles respuestas institucionales.

En esta historia las instituciones asumen su responsabilidad social en el entramado de la inclusión social incorporando la dinámica de las redes de colaboración para llevar adelante acciones de intervención a partir de pedidos puntuales de la comunidad, quien demanda por un lado, el acompañamiento para NNyA con bajo rendimiento escolar profundizado por la pandemia, y por otro, el apoyo y construcción de herramientas simbólicas para mejorar las oportunidades sociales, culturales y laborales de distintas franjas

etarias. La identificación de la problemática se viene realizando desde un análisis de los resultados, la participación, los recursos y las estrategias implementadas por las instituciones, en los proyectos que articulan históricamente, para contribuir a la construcción de ciudadanía plena de los NNyA, analizando los efectos de los factores de riesgo en la producción de subjetividades en contextos de alta conflictividad social. Desde la evaluación de los proyectos se observa cómo la vivencia de la crisis sanitaria por Coronavirus, a nivel mundial, profundiza las características de un contexto social de vulnerabilización de derechos, alterando fuertemente las estrategias de inclusión construidas en el tiempo para responder a demandas socioeducativas de las poblaciones en ese sector de la ciudad de Córdoba.

El objetivo de la red de colaboración es abordar la inclusión socioeducativa de NNyA buscando optimizar las variables de apertura y participación en la diversidad de espacios comunitarios. Ello supone trabajar en pos de fortalecer, relacional e institucionalmente, entre escuelas, organizaciones y universidad, el intercambio de herramientas que favorezcan las condiciones del acto de enseñar y aprender en el proceso de inclusión de sujetos con situaciones de vulneración en sus aprendizajes escolares. En este sentido, ludoteca y parroquia funcionan como andamios que colaboran en la inclusión de estos grupos ya que desarrollan prácticas lúdicas en el marco de la protección integral de los derechos.

En pos de promover representatividad de los sujetos en las propuestas escolares y comunitarias se resignifican las estrategias que se implementan desde el año 2009 en los intercambios producidos con las prácticas pre profesionales de la carrera de Psicopedagogía.

En este contexto territorial se manifiesta la inestabilidad, el descreimiento de los sujetos en las instituciones del Estado y se visibiliza el fenómeno de la desintegración de los lazos colectivos cuyas expresiones se desprenden del achicamiento del Estado, en la apertura económica y en la desindustrialización, en el incremento exponencial de la desocupación, de la economía informal, el agravamiento de los fenómenos de marginación y exclusión de amplios sectores de la población. Para la Universidad y las organizaciones, la crisis aparece como la eclosión no evitable pero sí previsible de un fenómeno que desde hace años desafilia socialmente (Castel, 1989). Es por ello que el proyecto busca hacer trama, tramar un conjunto de operaciones que permitan identificar las posibilidades de la inclusión encubiertas en este contexto histórico, dirigiendo la mirada al punto donde los soportes se encuentran fragilizados produciendo zonas de vulnerabilidad en la constitución de sujetos políticos de derechos (De Sousa Santos, 2020). En este sentido, el enfoque situacional de este proyecto concibe a la trama que emerge en este tiempo pandémico donde se han agotado las certezas de la normalidad asumiendo como temporalidad el “por-venir” o ¿nueva normalidad?, apostando a la producción de subjetivida-

des conscientes como herramientas para oportunidades educativas, sociales y culturales de NNyA de la comunidad (Lewkowicz, 2006, Benasayag y Sztulwark, 2000).

El carácter participativo de la metodología propuesta incluye protagónicamente a los diversos actores, especialmente desde las distintas etapas: identificación de la problemática, priorización de las actividades, sistematización de la experiencia y evaluación, destino de los recursos, etc. Esta participación activa constituye la piedra angular del proyecto de extensión pues se recuperan las distintas miradas de los actores, desde lo macro a lo micro, para la construcción de oportunidades e inclusión educativa de los NNyA. Para una gestión asociada se piensa que la articulación -informal y formal- establece un contexto propicio entre las distintas áreas públicas (educación y salud) y organizaciones e instituciones comunitarias, tanto de base como religiosas, favoreciendo la legitimidad de un “capital social”, como marco del proyecto, que democratiza los procesos decisorios (Braille, citado en Nirenberg et al., 2006) Plaza (2019) expone que la historia de los procesos comunitarios recupera a los sujetos, grupos y representaciones que cargan al territorio con significaciones y en este sentido, comprender las condiciones objetivas y subjetivas de los sujetos e instituciones-organizaciones, colabora en identificar las demandas en el territorio desde un enfoque de derecho, de reconocimiento (Honnet, 1997). Por otro lado, se piensa la experiencia vincular entre UPC y comunidad tramitando la “otredad” desde una perspectiva de género que permita fracturar visiones hegemónicas-patriarcales reproductoras de órdenes sociales dominantes. Es la búsqueda del sentimiento de vinculación a una red de colaboración que valoriza intereses propios de cada grupo (Moyetta y Jakob, 2015) donde, desde un marco de integralidad con mirada de gestión asociada, sustantividad e institucionalización de acciones de intervención, se promueven la inclusión social y educativa lejos de ciertos abordajes específicos que consideran los problemas en forma fragmentada (Nirenberg et al., 2006).

## Reflexiones finales

Los logros en términos colectivos se piensan como efecto de un trabajo en red entre UPC y las organizaciones de la comunidad para la construcción de estrategias de inclusión social en las aulas de las escuelas, organizaciones comunitarias y espacios informales, mediante una gestión asociada. Desde la mirada comunitaria los espacios creados por la red tienen por objetivo la inclusión socio- educativa en oportunidades y herramientas, como piedra angular en la fragmentación social que este contexto actual visibilizó aún más, y puso en primera plana la importancia de pensar trayectos-proyectos colectivos desde los distintos actores sociales en pos de mejorar la calidad de vida NNyA. Por lo tanto, la experiencia participativa es posible de ser pensada y proyectada ya que hay una trayectoria de más de 10 años en experiencia de acompañamiento entre instituciones de distintos grado y nivel.

La práctica pre profesional en espacios comunitarios problematiza la mirada de la disciplina en construcción, en este caso de la psicopedagogía, percatándose de las vulneraciones en los aprendizajes, no como casos aislados, sino situados dentro de un contexto socioeducativo y familiar que impacta en las subjetividades. En este sentido, la intervención profesional desde la integralidad que contempla el trayecto de vida de este sujeto, potencia la especificidad del objeto de estudio de la psicopedagogía en un trabajo colectivo interinstitucional con la comunidad, las instituciones y las familias.

Finalmente, se está trabajando por un lado, en la re significación de la ludoteca para que ésta recupere la esencia para la cual fue creada y se adecue a las nuevas demandas y contextos actuales, promoviendo a través de acciones de impacto político institucional su fortalecimiento en términos de recursos humanos, entre otras cuestiones; y por otro lado, para que el Centro de Salud (atención primaria) capitalice los objetivos de la ludoteca ofertando capacitaciones, talleres, para usuarios y responsables en torno a la promoción de la salud, como se solía hacer hace unos años.

## Referencias bibliográficas

- Benasayag, M. y Sztulwark, D. (2000). *Política y situación. De la potencia al contrapoder*. Ediciones de mano en mano.
- Castel, R. (1989). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Moyetta, L. y Jakob, I. (2015). La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza. *Revista Contextos de Educación*. Año 14 - Nº 17. Pp. 1-7.
- Nirenberg, O., Brawerman, J., Ruiz, V. (2006). *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad*. Paidós
- Plaza, S. (coord.) (2019). *Tramas que insisten. Debates en Psicología Comunitaria*. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Córdoba.

# Relación entre autoeficacia docente y prácticas de enseñanza en escuelas en contexto de pandemia

Mónica Aquino<sup>1</sup>

Universidad Católica de Santa Fe (UCSF). Argentina

Viviana Quispe Posse<sup>2</sup>

Universidad Provincial Córdoba (UPC). Argentina

**Palabras claves:** percepción de autoeficacia, prácticas de enseñanza, inclusión, psicopedagogía.

## Resumen

Ante los cambios sociales que han sucedido en nuestro país a lo largo de las últimas dos décadas, la educación inclusiva plantea un desafío al sistema educativo y al quehacer docente que se enfrenta a una situación de cambio constante en la que se requiere de la construcción de nuevas identidades profesionales, en especial al transitar un contexto de pandemia por COVID-19. Esto exige fortalecer el acompañamiento de los/as estudiantes y sus trayectorias escolares, lo cual implica mayor tiempo y dedicación en el diseño, la planificación, el desarrollo y la construcción de propuestas didácticas diversas, innovadoras, creativas, ajustadas a cada uno de los/as estudiantes y coordinadas con otras áreas disciplinares y espacios curriculares. Se destaca la importancia de la acción docente en la transformación de las aulas y las instituciones escolares (Durán y Giné, 2011) y se

---

1. Licenciada en Psicopedagogía. Coordinadora de Carrera de Psicopedagogía. Universidad Católica de Santa Fe. Coordinadora del Equipo Interdisciplinario I.De.A. Profesora de las Cátedras Psicopedagogía Terapéutica 1, Optativa 1 y Práctica de Residencia de la Carrera de Psicopedagogía UCSF. monicaaquino@ucsf.edu.ar

2. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus instituciones. Coordinadora del equipo interdisciplinario INALÉN Espacio Educación y Salud. Profesora en la cátedra Psicopedagogía Institucional. Universidad Provincial Córdoba. vivianaqp@upc.edu.ar

espera que puedan contribuir a una cultura escolar basada en los valores de la inclusión, que participen en la implementación de políticas escolares de apoyo a los/as estudiantes y propongan actividades de enseñanza y aprendizaje que respondan a la diversidad (Booth y Ainscow, 2015). La educación es uno de los escenarios que posibilita la transformación social y son los/as docentes agentes de ese cambio, es por ello que los procesos de pensamiento y el sistema de creencias que guían las acciones, el hacer docente dentro del aula, se constituye como objeto de investigación.

Se presentan los avances de una investigación en curso, de diseño metodológico mixto, cuyo objetivo principal es conocer las relaciones entre la percepción de autoeficacia docente y las prácticas de enseñanza en clave inclusiva en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Córdoba y Santa Fe en contexto de pandemia.

## Introducción

Alonso Tapia (2007) sostiene que la frase que oímos en ocasiones por parte de docentes remite a no saber qué hacer con determinados/as estudiantes, lo cual implica que el/la docente se sienta ineficaz, con un sentimiento que frena cualquier posibilidad de búsqueda de nuevas formas de actuación para mejorar el aprendizaje, el/la docente no espera poder actuar como sería necesario o, incluso haciéndolo, no cree que la motivación del alumno/a esté bajo su control. Y esto tiene sus efectos en las percepciones de autoeficacia de los/as docentes, dado que frecuentemente manifiestan no disponer de la formación específica necesaria o el tiempo para atender a la diversidad en el aula (Beyene y Tizazu, 2010). Esto podría incidir especialmente en sus posibilidades para construir entornos de aprendizaje inclusivos, que contemplen y consideren las necesidades y realidades del grupo.

En el marco de la elaboración de la tesis de maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), construimos como objeto de estudio las relaciones entre autoeficacia docente y prácticas de enseñanza que propicien entornos de aprendizaje inclusivos. El estudio parte de la hipótesis de que un docente que se percibe capaz, eficaz, creará propuestas de enseñanza diversificadas, basadas en las necesidades de su grupo de estudiantes, desarmando los modos únicos de enseñar. Analizaremos los efectos del contexto sanitario que aún se transita, de las representaciones sociales en torno a la diversidad, a las llamadas aulas heterogéneas, sobre la autoeficacia docente percibida y su relación con la construcción de propuestas de enseñanza en clave inclusiva.

Diversas fuentes bibliográficas e investigativas sostienen que los sentimientos de eficacia personal no sólo influyen en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007). La percepción de autoeficacia

docente es especialmente importante en el diseño de las propuestas didácticas y las decisiones metodológicas que la mismas involucran, así como, en la identificación de las estrategias adecuadas para mantener en alto el nivel de motivación de los estudiantes. Con el presente estudio se espera conocer los efectos de la autoeficacia docente percibida sobre las prácticas de enseñanza a los fines de orientar intervenciones psicopedagógicas situadas que acompañen la labor docente y que construya conocimiento a través de un abordaje crítico y en perspectiva de derechos.

## **Se hace camino al andar...**

Durante la realización del estudio nos aproximamos a diferentes escenarios y realidades individuales y colectivas resignificando constructos tales como autoeficacia, diversidad e inclusión, abriendo una cadena de sentidos vinculados a lo cognitivo, lo emocional y lo social. Se construyeron dimensiones de análisis que remiten a perspectivas docentes basadas en un modelo médico hegemónico, que entiende las dificultades de aprendizaje como surgidas exclusivamente de los déficits del/la estudiante (Muñoz et al., 2015; Korinfeld, 2019), que ubica en “un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo y pasible de desobjetivización a quienes son su objeto señalado” (Korinfeld, 2005, p. 29). Esto contribuye a una percepción contradictoria de la diversidad, ya que se la considera un obstáculo para la práctica docente (Apablaza, 2014). Esta conceptualización de los/as docentes acerca de la diversidad influye en las estrategias empleadas para la gestión del aula -sea virtual o presencial-, en consecuencia se desarrolla un estilo de enseñanza homogéneo donde las actividades, metodologías, formas de participación, niveles de exigencia, así como formas de evaluación se desarrollan bajo una modalidad única para todos los/as estudiantes (Jiménez y Montecinos, 2018). En varios trabajos se ha encontrado que los/as docentes presentan una escasa presencia de estrategias para la atención a la diversidad, metodologías poco flexibles y escaso entendimiento de la educación inclusiva (Ortega Tello y Ortiz Ochoa, 2015; Ramírez García y Muñoz Fernández, 2012).

## **Reflexiones finales**

Debido a la escasez de trabajos empíricos sobre las relaciones entre percepción de autoeficacia docente y la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos es que surge la investigación que estamos desarrollando. Para lo cual se trabajó con una población de 100 docentes en actividad y se administraron cuestionarios socio-demográficos con el objetivo de caracterizar el perfil docente. Además se administró la “Escala de Autoeficacia Docente” de Albert Bandura, traducida al español por investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2015 que validaron el instrumento tras la aplicación a 450 docentes de ambos sexos.



Hasta el momento con un primer análisis de los datos cuantitativos recabados se confirmaría nuestra hipótesis de investigación que remite a la relación entre percepción de autoeficacia y prácticas inclusivas. Un/a docente que se percibe eficaz desarrolla prácticas inclusivas, construyendo propuestas pedagógicas que atienden a la diversidad en el aula. Actualmente nos encontramos en proceso de realización de entrevistas semiestructuradas a un grupo focal conformado por 15 docentes, para conformar la muestra se seleccionarán 5 docentes de lengua, 5 docentes de matemática, 5 del área de sociales, a fines de indagar las categorías que cada docente toma como relevante para la elaboración de las propuestas pedagógicas y construir los entornos de aprendizaje en el aula. Para analizar si tales entornos son inclusivos, se tomará como guía el Índice de Inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2002) y las pautas sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) de Pastor et al. (2013).

Consideramos de gran relevancia nuestro estudio dado que, en Argentina, aún no se han publicado investigaciones que relacionen la percepción auto-eficacia docente analizando los efectos en las prácticas pedagógicas y en la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos en escuelas primarias y secundarias. Es por ello que se torna necesario investigar estos aspectos a fines de ampliar la comprensión de la docencia en la escuela primaria y secundaria en el marco de la inclusión, tomando como punto de partida el quiebre que significó enseñar en contexto de pandemia.

## Referencias bibliográficas

- Apablaza S., M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación con los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1). Gale One File: Informe Académico, consultado el 20 de julio de 2020.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Edebé. [1-167]
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (Jasone Aldekoa, trad). Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles De Boeck université.
- Beyene, G. y Tizazu, Y. (2010). Actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en *Etiopía*. *J. Educ. & Sc. Revisión*, 6 (1), 89-96.
- Bianchetti, G. (2020). Educación y Medios en tiempos de Pandemia: desafíos en escenarios inciertos. *Question/Cuestión*, 1(junio), e357. Disponible en <https://doi.org/10.24215/16696581e357>
- Booth, T y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Orealc/Unesco.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia presentada en II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, en Granada.
- Korinfeld, D. (2005): "Psicopatologización de la infancia y la adolescencia" en Sexualidad, Salud y Derechos, Colección *Ensayos y Experiencias* N° 57, Ediciones Novedades Educativas.
- Korinfeld, D. (2019) "Los que escuchando se van orientando en su caminar. Consideraciones sobre clínica e institucionales" En: *Las instituciones saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. Noveduc.
- Muñoz, M.; López M.; Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14 (3), 68-79.
- Pastor, C. A., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Versión 2.0 (Trad.).

# Niñez, Adolescencia y Familia: la intervención social, redes y comunidad en Córdoba

Delia Sánchez<sup>1</sup>  
SeNAF Córdoba, Argentina

**Palabras Claves:** redes, intersectorialidad, comunidad, niñez, género.

## Resumen

Se parte de considerar a la política social de niñez, adolescencia y familia como condición de posibilidad de la intervención, como marcador de los umbrales y los techos del desempeño profesional, desde un enfoque de derechos. Enfoque que permitirá reconocer la relación directa entre el derecho, el empoderamiento de sus titulares, las obligaciones correlativas y las garantías, como posibles facilitadores de una forma de garantizar situaciones que tiendan a la equidad en el marco de relaciones sociales marcadamente desiguales (Pautassi, 2010). Se considera transversal a este enfoque la perspectiva de género considerándola una herramienta valiosa para evitar reproducir las desigualdades entre los géneros como efecto de la política (Levín, 2010). A su vez, en el horizonte del análisis se tienen presentes las múltiples diferencias devenidas en desigualdad como son: la etnia, la edad, la orientación sexual, las capacidades, la inscripción territorial, entre otros condicionantes de la vida social.

Por eso, en este trabajo, se propone presentar la experiencia recogida como Trabajadora Social en la Unidad de Desarrollo Regional de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba. El propósito es acercar experiencias de cómo ade-

---

1. Maestranda en Trabajo Social con Mención en Intervención Social en FCCS-UNC. Lic. en Trabajo Social FTS-UNLP. Docente Adscripta e Investigadora en Facultad de Ciencias Sociales UNC. Trabajadora Social en Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia Provincia de Córdoba. delisan1502@gmail.com

cuar, reflexionar y articular, en el ámbito de lo social, la construcción de redes para trabajar desde una perspectiva de derechos y de género de los y las niños, como también de sus familias: reconstruyendo constantemente el espacio laboral. Se pondrá la mirada en la importancia del territorio, las políticas públicas y el trabajo en red e intersectorial para favorecer la articulación entre las diferentes instituciones, las familias y los recursos disponibles en la comunidad ubicándonos en un encuadre que garantice los derechos fundamentales y promueva procesos de reflexión y cambio, de autocrítica y flexibilidad de las intervenciones que se ofrecen desde rol profesional de cada disciplina.

## **Caracterización de la institución**

La Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) desarrolla políticas públicas integrales interinstitucionales e intersectoriales, implementadas con igualdad territorial en pos de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de los y las niños, adolescentes y familias en el marco de la Ley Nacional N° 26.061 y la Ley Provincial N° 9944. Las Unidades de Desarrollo Regional (UDER) son dependencias descentralizadas de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, para desarrollar en el interior, medidas de promoción, protección integral y restitución de derechos de los y las niños de manera articulada con los municipios, comunas, organizaciones sociales, y los recursos de la comunidad.

Cada UDER tiene a su cargo la cobertura de una porción del territorio provincial de manera de asegurar la presencia del Estado para promover y consolidar el funcionamiento del Sistema de Protección Integral de Derechos de los y las niños en la provincia de Córdoba.

Sus funciones son facilitar la relación entre las distintas áreas y niveles de gobierno, para gestionar articuladamente la protección y restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes, así como también, aportar a la constitución de redes comunitarias interinstitucionales e intersectoriales en cada región.

Por otro lado, asistir y asesorar a los equipos técnicos municipales e instituciones de la comunidad para promover el fortalecimiento familiar y comunitario, la participación de niñas, niños y adolescentes en espacios asociativos y el ejercicio de derechos. En este sentido promover la creación de Servicios Locales de Niñez.

Por último, prevenir e intervenir ante situaciones de conflicto con la ley penal de parte de adolescentes, implementando medidas de protección y fortalecimiento familiar para la inclusión del joven o la joven en su ámbito familiar y en actividades educativas, deportivas y comunitarias.

## Aspectos positivos, dificultades y estrategias

Las intervenciones en la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) se generan conjuntamente con actores de organismos locales, municipales, provinciales y nacionales, con los cuales se ponen en marcha las redes existentes institucionales y familiares, alrededor de los y las niños y sus familias en la comunidad, involucrando a otros actores en la protección de sus derechos. Estos espacios colectivos de construcción son necesarios ya que, como menciona Bellof (2006) es la necesidad de que los Estados trabajen en la prevención del delito de las niñas.

La importancia del trabajo desde la interdisciplina, intersectorialidad, con la construcción de redes, desde una mirada de género en el territorio, se establece como un eslabón fundamental para el cuidado entre todos, y el fortalecimiento familiar y comunitario en pos de la restitución de derechos de los y las niños. Se considera que la intervención directa, hoy, se encuentra en todos los ámbitos y en la comunidad. Elaborar estrategias barriales exige el conocimiento de la vida cotidiana de estos espacios rescatando la importancia del trabajo en red e intersectorial para favorecer la articulación entre las diferentes instituciones, las familias y los recursos disponibles en la comunidad, esto obliga a posicionarse desde un encuadre ubicándonos en un encuadre que garantice los derechos fundamentales y promueva procesos de reflexión y cambio, de autocritica y flexibilidad de las intervenciones que ofrecen los profesionales desde de cada disciplina.

El mapeo de actores sociales de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, y de quienes conforman el territorio se construye desde las redes sociales que se fueron tejiendo como equipo profesional de dicha secretaría teniendo en cuenta los siguientes criterios: los y las niños como sujetos de Derecho, dándoles lugar, participación activa; corresponsabilidad<sup>2</sup> ;; integralidad; fortalecimiento de redes familiares y territoriales; y acompañamiento a la intervención al área local.

En estos encuentros con estos actores institucionales y comunitarios se generó, como estrategia, un plan de trabajo que permitió desarrollar nuevas experiencias de articulación/coordinación interinstitucional e intersectorial y estrategias de intervención y enfoques, para el fortalecimiento familiar de los y las niños, niñas y adolescentes que se encuentran situación de vulnerabilidad social. Como así también se permitió el fortalecimiento del lazo social y generar condiciones que posibiliten una auténtica restitución comunitaria. Se pudo observar y analizar críticamente las relaciones sociales, en las que frecuentemente los y las niños jóvenes mujeres y otras identidades de género no hege-

---

2. "Principio de co-responsabilidad: se prevé que la autoridad administrativa especializada articule transversalmente todas las áreas de gobierno en los aspectos vinculados con la infancia y adolescencia, con criterios de intersectorialidad e interdisciplinariedad, y promueva la participación activa de las organizaciones civiles de la comunidad para conformar redes sociales que conecten y optimicen los recursos existentes" (Murga y Anzola, 2006, p.39).

mónicas, quedan en una posición de desventaja social, política, económica y cultural frente a la masculinidad tradicional.

De esta manera se dio espacio para comenzar a eliminar estereotipos relacionados con el género y, por consiguiente, a prevenir situaciones de discriminación sexista en el futuro de los y las niños y sus madres, persiguiendo la igualdad y comenzando a enfren-  
tar el sistema patriarcal y demás estructuras machistas que entablan relaciones jerar-  
quizadas de supra-subordinación a razón del binarismo sexo/género. Se logró trabajar  
interinstitucionalmente propuestas que permitieron enfrentar las adversidades de sus  
contextos particulares, que cuenta con un sentido público, ya que abona a un proyecto  
más amplio que va más allá de las y los sujetos destinatarios, sino que contribuye a la  
construcción de una cultura de igualdad de género, de respeto, de escucha y empatía.

Se analiza como dificultades que el profesional como equipo técnico se le presenta  
el desafío como disciplina del Sistema de Protección Integral, dar un salto cualitativo y  
generar condiciones para dar un marco de Institucionalidad a esas redes que se han ido  
creando y desarrollando, de modo que pueda trascender las relaciones personales (de la  
voluntad de cada uno, de la amistad, de tener buen vínculo previo, cuestiones políticas,  
entre otras).

Ante situaciones problemáticas relacionadas con la vulneración de derechos de los  
y las niños, se advierte que juegan un rol fundamental las instituciones, al intervenir  
desde la co-responsabilidad promoviendo los derechos, ejecutando políticas públicas,  
mediante programas, ofreciendo atención accesible, prevención en salud y actividades  
recreativas, a través de procedimientos y circuitos de articulación con otras instancias.  
De esta manera se crean las redes que son necesarias para favorecer la sociedad en su  
conjunto y que las familias reconozcan la participación de la infancia, coadyuvando  
al proceso de la construcción de ciudadanía, lo cual permite fortalecer a las familias  
en consonancia con los acuerdos intersectoriales<sup>3</sup>. Las redes aparecen como una nueva  
“moda”, se presentan como el cambio, pero se observa que hay numerosos programas  
donde se menciona a las redes pero las prácticas están igualmente concebidas desde la  
metáfora piramidal. Es necesario que se desarrollen articulaciones horizontales y verti-  
cales en la propia institución y en relación a otras instituciones: intersectorialidad, inte-  
gralidad y trabajo en red.

Las llamadas redes sociales, son organizadas desde arriba hacia abajo y esto muestra  
la dificultad de algunos actores para reconocerse como parte de esa red, entonces acá  
se piensa un interrogante y desafío: ¿Cómo potenciar a las organizaciones como redes y

---

3. “La intersectorialidad, implica que diversos actores gubernamentales no sólo entreguen a un mismo público es-  
pecífico los servicios que son propios de cada uno, sino que de manera articulada atiendan necesidades sociales o  
prevengan problemas que tienen complejas, diversas y relacionadas causas en sus orígenes” (Cunill-Grau, 2012, p.2)

trabajo en red?, ya que estas organizaciones en su gran mayoría se niegan y aíslan del centralismo piramidal. Por esto se cree que es necesario desarrollar prácticas que recuperen la experiencia de pertenencia y abran nuevas alternativas de organización.

Por esto, algunos escenarios inciertos, suelen producir malestar o sufrimiento laboral al no ser reconocidos legítimamente por los circuitos institucionales. Entonces para el trabajo en red, la construcción de redes informales resulta significativa en el desarrollo de estrategias de intervención profesional creativas e innovadoras con alto grado de compromiso político en la vinculación con los sujetos.

Otro desafío que se observa, es la participación juvenil en estas conformaciones de redes sociales, lo cual se expresa, no sólo por la dificultad de una política pública con los jóvenes, sino también por la interdependencia del ejercicio de poder sobre los jóvenes y la presencia del adultocentrismo. Al respecto Duarte Quapper (2012) realiza un análisis sobre juventud y adultocentrismo y refiere que:

la juventud es el momento de la vida en que se puede probar. Desde ahí surge un discurso permisivo «la edad de la irresponsabilidad» y también un discurso represivo que intenta mantener a las y los jóvenes dentro de los márgenes impuestos. Se puede probar, pero sin salirse de los límites socialmente impuestos. El hedonismo en algunos autores sería la característica de la juventud lo que la situaría en este marco de la irresponsabilidad, de la búsqueda del placer fácil, de la disposición a vivir sólo el presente. Esta matriz la hemos denominado adultocentrismo (p. 40).

Con ello sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.).

Las autoras Murga y Anzola (2006) refieren al:

adultocentrismo donde el adulto varón representa un modelo al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad, y se excluye a las mujeres por su género y a los jóvenes por su edad, implicando una relación asimétrica y conflictiva entre el adulto y el joven (p.66).

## Conclusiones

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, se considera que desde la mirada del ejercicio profesional en lo cotidiano, al interior de las instituciones abocadas al trabajo con los y las niños y sus familias en situación de vulnerabilidad social, ha predominado la concepción de abordaje y enfoques disciplinarios ligados a la falta, entendiendo ello

como carencia de la participación juvenil. En este escenario se considera que todavía continúa por momentos, y en algunas situaciones en el marco del tutelaje social por parte del Estado, a través de sus instituciones. Estado que aún persiste y que debe ser problematizado y desnaturalizado, proponiendo una intervención para aprehender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales.

Se puede señalar que dentro de este contexto del capitalismo tardío se asiste a una sociedad que ha perdido densidad, calidad institucional y que enmudece la palabra en sus circuitos. La lógica del desarrollo de las ideas está vinculada directamente con la reafirmación de estilos y patrones de conducta social, individual y grupal. A partir de esta lógica de pensamiento y relaciones sociales, por siglos se han escondido o pretendido esconder realidades del todo complejas. Por consiguiente, la localización del problema refuerza la producción de sujetos anclados en un lugar cristalizados, naturalizados sin posibilidad de ser cuestionado y por ende resulta la construcción de sujetos pasivos, para lo cual el binomio que puede ejemplificar este proceso o las consecuencias de éste puede ser: el formulado como el niño – el menor o más genéricamente la infancia – la minoridad.

Se considera necesario como estrategia, la vigilancia epistemológica, el acervo categorial, evitando todo uso que conlleve perspectivas moralizadoras o disciplinadoras de la vida de los y las niños de la intervención y que revise en ocasiones las categorías jóvenes, género, interdisciplina, entre otras.

La cuestión de la intersectorialidad, aparece como desafío a construir, pero también como estrategia necesaria de intervención y de resistencia. En ese sentido se propone el diálogo y entendimiento entre adultos y jóvenes, condición indispensable para que, reconociéndose víctimas de esta dominación y exclusión, se busque transformar esta imposición social, que a la vez precisa del cuestionamiento en perspectiva de liberación de las estructuras y formas de las relaciones sociales.

Las experiencias que los y las adultos poseen constituyen un aporte en la socialización no solamente del niño-niña y joven, sino también en las relaciones que con sus semejantes asumen. Para ello es necesario reconocer que estas experiencias no son un argumento que ubican al adulto como un ser superior al resto; creemos que el desafío debe llevarnos a aprender a dialogar y vincularnos conjuntamente con los jóvenes, estableciendo acuerdos, no tomando decisiones de su vida, sino que sea colectiva con los mismos.

La acción colectiva, estaría articulada con los y las otros, no se establecerían directivas, ni un líder. En encuentros interinstitucionales debemos, desde un enfoque de género y derechos humanos, generar diálogos y proyectos intergeneracionales, que nos permita elaborar debates y acuerdos, traspasar esa barrera juvenil, para crear espacios, proyectos entre jóvenes y adultos.



## Referencias bibliográficas

- Beloff, M. (2006). *Tomarse en serio a la infancia, a sus derechos y al derecho. Sobre la ley de Protección integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061*. RDF N° 33, LexisNexis.
- Cunill-Grau, N. (2012). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales Un acercamiento analítico-conceptual. *Revista Gestión y Política Pública-CIDE*, p. 1-46. 01 GyPP Nuria Cunill (1-46).pdf (cide.edu)
- Duarte Quapper, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción, Última Década*, Chile. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Levin, S. (2010) Derechos al revés. *¿Salud sexual y salud reproductiva sin libertad?* Espacio Editorial.
- Ley Nacional N° 26.061 de 2005. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237726/20201126>
- Ley Provincial N.º 9944 de 2011. Promoción y Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Boletín oficial. [https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/11/030611\\_seccion1.pdf](https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/11/030611_seccion1.pdf)
- Murga, M. E y Anzola, M. G. (2006). *Cuadernillo N° 2 del Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el Ámbito Local*. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, p. 1-80.
- Pautassi, L. (2010). *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social : debates actuales en la Argentina* ( Monografía). Universidad Nacional de Buenos Aires.

# Protocolo para el abordaje en el espacio escolar de las infancias y adolescencias con sexualidades disidentes

José Recabarren Bertomeu<sup>1</sup>

Yael Calvo<sup>2</sup>

Valeria Robles<sup>3</sup>

Alejandra Ortíz Alarcón<sup>4</sup>

Roxana Vuanello<sup>5</sup>

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Psicología, Argentina

**Palabras clave: infancias y adolescencias, sexualidades disidentes, protocolo, educación**

---

1. Licenciado en Psicología. Doctorando en Estudios de Género. Auxiliar de Primera en la asignatura Psicología Jurídica, UNSL. Integrante del proyecto de Investigación “Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables”, de dicha institución. Investigaciones vinculadas al colectivo trans, sexualidad, género y abuso sexual. Correo: recjose@gmail.com

2. Doctora en Psicología. Especializanda en niñez y adolescencia. Jefe de Trabajos Prácticos de Psicología Jurídica de la Facultad de Psicología -UNSL-. Codirectora del Proyecto de Extensión Universitaria, vinculado al abordaje de las violencias. Integrante del Proyecto de Investigación “Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables”. Correo: calvoyael@gmail.com

3. Licenciada en Psicología. Doctoranda en Estudios de Género. Docente de grado, Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Psicología Evolutiva 2 de la carrera Licenciatura y Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis. Correo: valeroblesg@gmail.com

4. Licenciada en Psicología. Integrante del Equipo Técnico Interdisciplinario ante situaciones de Violencia de Género, Identidad de Género y Discriminación (UNSL). Aux. de primera en Taller de Trabajo Final I y II. Carrera de Psicomotricidad -UNSL-. Proyecto de Investigación Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables. Correo: yalejandra.ortiz@gmail.com

5. Doctora en Psicología. Docente investigadora de grado y postgrado. Prof. Titular de la asignatura Psicología Jurídica, UNSL. Directora proyecto de investigación PROICO N° 12.1318 “Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables”, y del Proyecto de Extensión Universitaria “Intervenir en violencia y/o discriminación”. Correo: flacarox@gmail.com

## Resumen

Durante el año 2020 surgió el interés en la provincia de San Luis de contar con un protocolo gubernamental para el abordaje de infancias y adolescencias con sexualidades disidentes. Para ello desde la Secretaría de Estado de la Mujer, Diversidad e Igualdad, y en conjunto con el Ministerio de Educación de la provincia, se pusieron en contacto con integrantes del proyecto de investigación PROICO 12-1318 “Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables”, de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis, quienes desde hace ya algunos años nos encontrábamos en el estudio y abordaje del colectivo trans.

De este modo se estableció una alianza entre las tres instituciones, que dio lugar al “Protocolo para el abordaje de infancias y adolescencias con sexualidades disidentes en el ámbito educativo con enfoque en Derechos Humanos”, para ser aplicado en todo el territorio provincial. En el presente año se divulgó el mismo a partir de encuentros sincrónicos de carácter virtual a integrantes de 595 establecimientos escolares, pertenecientes a instituciones públicas, autogestionadas, generativas, y de gestión privada, alcanzando una participación de más de mil docentes a lo largo de cinco encuentros.

## Introducción

Al momento de hablar de infancias y adolescencias, el espacio escolar se convierte en un lugar de suma importancia para el desarrollo de cualquier subjetividad. En este contexto, las disidencias no quedan exentas a las dificultades que se originan en un sistema hegemónico de la binariedad sexual. Por lo tanto, contar con un Protocolo con *perspectiva de género*, en el abordaje de estas identidades, es una herramienta fundamental cuyo objetivo es que aquellas personas con disidencias sexuales puedan atravesar el espacio escolar de manera positiva al igual que otras identidades. Para ello es necesario que este sea desde un enfoque de derechos, comprendiendo a niñas/os/es y adolescentes como sujetos con libertad para expresar sus necesidades y deseos.

Las características que constituyen el mencionado enfoque están referidas, entre otras, a reconocer que los programas, ven en el pleno ejercicio de los derechos humanos, el fin último del desarrollo; las personas son consideradas agentes principales de su propio progreso; los programas tienen como objetivo reducir las desigualdades y empoderar a quienes se han quedado atrás (Fondo de Población de las Naciones Unidas, s/f, p. 1).

Desde esta perspectiva, analizar los roles de las personas involucradas, ya sea docentes, directivas/os/es, administrativas/os/es, maestranzas, estudiantes y familias, debe constituir un trabajo que posibilita el desarrollo de las capacidades de saberse agentes de

su propia transformación para alentar a las/los/les titulares de derechos en sus reclamos y necesidades.

Cuando hablamos de infancias y adolescencias disidentes reivindicamos el reconocimiento sobre la identidad de género tal como lo establece la ley 26.743:

Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. (Ley de Identidad de Género, Art. 2)

Entonces cuando nos referimos a la identidad de género lo hacemos partiendo de considerarla una construcción, que se lleva a cabo a través de la adquisición de pautas de conducta, hábitos y tradiciones, valores y normas culturales, consideradas valiosas y sostenidas por la comunidad en los diversos sistemas constitutivos de las personas, tales como la familia, el grupo cultural de pertenencia y la sociedad. En palabras de Berkins “la identidad no es meramente una cuestión teórica, es una manera de vernos y ser vistas de una manera que puede permitir o impedir el reconocimiento, el goce, el acceso a derechos” (Berkins, 2013, p. 23).

Es en este sentido que el marco jurídico elaborado con perspectiva de género constituye la base para implementar todas las herramientas necesarias y brindar una contención integral. De acuerdo a lo anterior, se enuncian algunas normativas legales que regulan el espacio de las disidencias tales como la Constitución Nacional que promulga el principio de igualdad, y que a partir de su reforma del año 1994 otorgó jerarquía constitucional a tratados internacionales sobre Derechos Humanos relacionados con el protocolo elaborado. Además se destacan las leyes: 26.657/10 de Salud Mental; 26.618/10 de Matrimonio Igualitario; 26.743/12 de Identidad de Género; 26.994/14 sobre la aprobación del Código Civil y Comercial de la Nación; y 26061/05 referida a la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes”.

## **Desarrollo de la experiencia**

La experiencia se inició por el interés de integrantes del proyecto de Investigación PROICO N° 12-1318 “Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables” de la Facultad de Psicología de la UNSL sobre temáticas de la población disidente y de infancias trans. Esto se articuló con el trabajo de dispositivos gubernamentales, acordando una tarea conjunta para generar un protocolo sobre el abordaje de las infancias disidentes en el espacio educativo de la provincia de San Luis.

Para ello, se institucionalizó el trabajo conjunto con la firma de un acta específica entre la Facultad de Psicología (UNSL) y el Gobierno de la provincia de San Luis, represen-

tado por el Programa Promoción de la Equidad de Géneros, perteneciente a la Secretaría de Estado de la Mujer, Diversidad e Igualdad, y el Programa Escuela y Comunidad del Ministerio de Educación.

Es importante destacar que el eje central del mencionado abordaje radica en trabajar con aquellos grupos de la población que por sus identidades sexuales son vulnerados y por ende están expuestos a una mayor marginación, exclusión y discriminación.

## Objetivos

- Visibilizar los derechos de las niñas, niños, niñas y/o adolescentes en cuanto a ser escuchadas/os/es respetando su identidad autopercebida, en la vida cotidiana, institucional, individual y colectivamente.
- Implementar un protocolo que sea de aplicación para garantizar el derecho superior de la niña, niño, niña y/o adolescente en el marco de la Ley N° 26.743/12 de Identidad de Género.

Las actividades que se llevaron a cabo estuvieron destinadas a construir el protocolo que incluye un marco conceptual en el cual se desarrollan temas relacionados a la identidad de género desde el enfoque de Derechos Humanos, marco jurídico, la educación como dispositivo de cambio, entre otros.

Nos interesa resaltar los principios básicos que se han considerado para la atención a infancias y adolescencias con sexualidades disidentes en el espacio educativo. En primera instancia se promueve un abordaje individualizado para reconocer necesidades e intereses de cada una/o/e en particular; el respeto y reconocimiento de sus garantías definidas en los cuerpos normativos nacionales e internacionales; ajustar las prácticas educativas a este cuerpo legal, promoviendo el desarrollo de proyectos institucionales así como de organización y funcionamiento general para favorecer la plena integración de todas/os/es las/os/es estudiantes.

De tal manera se redactó esta herramienta como guía para respetar el derecho a que toda/o/e niña, niño, niña y/o adolescente pueda manifestar libremente el desarrollo de su persona, favoreciendo el proceso de subjetivación y ser reconocida/o/e conforme a su identidad de género.

Una vez que se consensuó la versión final, se difundió por los canales comunicacionales institucionales y se comenzó a organizar una capacitación a docentes y personal directivo para acompañar su conocimiento y por último su puesta en acción.

A fines de la organización se dividió la comunidad educativa a través de la siguiente metodología:

Un primer encuentro estuvo organizado de la siguiente manera: 20 escuelas auto-gestionadas; 30 escuelas generativas y 59 escuelas de gestión privada, alcanzando un total de 109 escuelas. En segundo lugar 178 instituciones educativas pertenecientes a la Región I de la provincia, dividido en dos encuentros de 89 cada uno. Tercer encuentro compuesto por 89 centros educativos de la Región II. Posteriormente destinado para las regiones III y IV, compuesto por 108 establecimientos; y finalmente Región V y VI con 111. Cabe destacar que en cada encuentro se hicieron presentes más de doscientas personas a través de la plataforma cisco webex, como también su transmisión en paralelo vía youtube.

Estos encuentros eran de carácter sincrónico, realizados mediante plataforma virtual, con una duración aproximada de dos horas reloj. Para ello se encontraban presentes integrantes del Proyecto de Investigación: personal del Programa Promoción de la Equidad de Géneros y del Área de Educación Sexual Integral de la provincia. Los contenidos estaban vinculados a conceptualizar el enfoque de derechos; sexualidades, identidades, infancias y adolescencias; el rol de las escuelas; aspectos normativos y encuadre operativo. Esto era acompañado de una producción audiovisual del *Colectivo Puntanidades Disidentes* comentando su experiencia escolar.

Posterior a la presentación formal, se habilitó un espacio de intercambio y vinculación entre las/os/es asistentes, a fin de recibir consultas, preguntas, subir material que se pudiera adjuntar para complementar información e intervenir en situaciones que se pudiesen presentar.

Además, se realizó una evaluación a cada asistente para formalizar su participación y se está pensando la posibilidad de dar continuidad al proceso a través de la capacitación con estudiantes para brindar información que posibilite tener acceso al protocolo y generar prácticas inclusivas y de derechos.

## Conclusiones

La articulación entre las instituciones involucradas en la elaboración del protocolo permitió interrelacionar saberes y experticias para efectuar una política pública tendiente a favorecer la real integración y respeto de las infancias disidentes en la escuela.

Desde nuestra pertenencia a la institución académica, este proceso ha representado una oportunidad para realizar una tarea en territorio que brindó la posibilidad de reflexionar sobre los problemas y las necesidades por las cuales atraviesan las infancias trans en el espacio educativo.

Asimismo, la participación de jóvenes trans a través de un video que sirvió de disparador en los encuentros sincrónicos, permitió visibilizar sus historias pasadas en las escuelas, reconociendo las situaciones difíciles y pensar en las posibilidades de cambio actuales.

Consideramos que esta construcción conjunta posibilitará un medio para comenzar con los cambios socioculturales que nos debemos como comunidad para alojar a las/os/es infantes y adolescentes a partir de su condición de personas con derechos, sin distinciones.

## Referencias bibliográficas

- Berkins, L. (2013). Los testimonios interpelan. Los existenciaros trans. Parte III. En Fernández, A, M y Siqueira Péres, W. *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades sexuales*. Biblos.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (s/f). *Enfoque basado en los derechos humanos*. <https://www.unfpa.org/es/el-enfoque-basado-en-los-derechos-humanos>
- Ley Nacional N° 26.061 de 2005. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237726/20201126>
- Ley Nacional N° 26743 de Identidad de Género de 2012. Boletín oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/70106/20120524>
- Ley Nacional N° 26.657 de Salud Mental de 2010. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires.
- Ley Nacional N°26.618 de Matrimonio Igualitario de 2010. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/218484/20191009>
- Ley 26994 Código Civil y Comercial de la Nación Aprobación de 2014. Boletín oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>



### *Capítulo 3*

## El trabajo con infancias ante problemáticas emergentes en perspectiva de derecho y género

# El trabajo con infancias ante problemáticas emergentes en perspectiva de derecho y género

‘A veces el silencio  
es la palabra justa.  
La que otorga hermosura,  
la flor del pensamiento.  
Por eso la palabra  
debe ser pronunciada  
como una ceremonia  
porque fue generada  
por el mejor silencio.  
La palabra no debe ser extensa  
si no está bien pronunciada.  
Lo mismo que la vida  
Si no está bien vivida’.

(La breve palabra) Hamlet Lima Quintana (2010)

**Cecilia María Aldao<sup>1</sup>**  
**Alicia Eugenia Olmos<sup>2</sup>**

---

1. Lic en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Profesora en Educación Especial. Docente del Profesorado Universitario de Educación Especial. FES- UPC. Colaboradora del equipo de gestión (FES-UPC). Miembro del Programa Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” (FES-UPC)

2. Doctora en Administración y Política Pública, Universidad Nacional de Córdoba. Magíster en Gestión de la Educación, Universidad de Alicante. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Música, Conservatorio Superior Luis Gianneo. Docente e investigadora en la Universidad Provincial de Córdoba y en la Universidad Católica de Córdoba. Correo electrónico: aolmos@upc.edu.ar.

Presentar el siguiente eje es una clara invitación al lector a reflexionar sobre algunas problemáticas relacionadas con las infancias en el contexto actual desde una perspectiva de derechos.

En el marco del 5to. Congreso Internacional entre Educación y Salud *“Infancias: Diálogos interdisciplinarios”*, concebimos a las infancias en tanto espacio y tiempo separado de la edad adulta, que se configura en procesos sociohistóricos y culturales, de manera singular y diversa, por lo cual la nombramos en plural, y a los sujetos que la configuran como actores sociales con pleno derecho. Este será el posicionamiento que asumamos en este capítulo.

Recuperamos algunas construcciones de sentido expresadas por diversos autores en aquel evento académico que se anudan en las producciones del siguiente apartado en el cual los escritores refieren a palabras claves tales como: pandemia COVID-19, territorio, prácticas de crianza, desarrollo Infantil, primera Infancia, bienestar infantil, determinantes sociales de la salud, entre otras.

El abordaje de las infancias a lo largo de la historia ha tenido diferentes enfoques ligado estrechamente al campo científico que lo enmarca. Sin embargo, es posible afirmar que las disciplinas que se dedicaron y/o dedican a su investigación, buscaron y buscan incansablemente colaborar y aportar nuevos horizontes al bienestar infantil y al cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas. Numerosos estudios dan cuenta de la centralidad en los primeros años de vida, en el cual se forjan las bases del desarrollo integral. En esta dirección, los vínculos que se tejen con los adultos contribuyen y consolidan condiciones óptimas que favorecen o no el desarrollo. Es por ello, que frente al dinamismo y cambio estos autores apostaron a la búsqueda de nuevos sentidos y problematizaciones frente al tema que nos convoca. En palabras de Bourdieu, “...si el mundo social no es de una vez y para siempre lo mismo es porque los hombres y las mujeres que lo construyen no son, de una vez y para siempre” (1984:4). Las infancias no escapan a tales avatares de cambios y dinanismos. Enhorabuena por las interpelaciones y problematizaciones que estos escritos nos convidan.

Los artículos presentados por investigadores argentinos y brasileros, recuperan la mirada en el contexto desde diferentes niveles y perspectivas macro y micro.

El escrito presentado por Sousa Lisboa, Goudard Tavares y Moreira Hypólito, traspasa fronteras y asume un enfoque crítico y sensible frente al contexto en materia de pandemia COVID-19, entendiendo que es un marco en el que se agudizan las dificultades para que los derechos se garanticen en forma efectiva. Las/ los autores, analizan cómo las medidas tomadas en relación al COVID-19 impactaron en el derecho de las niñas y niños de escasos recursos en el acceso a la ciudad. Los estudios se llevaron a cabo en Niterói, Estado do (Río de Janeiro, Brasil) y se sustentan en enfoques cualitativos, especialmente en la etnografía de las prácticas espaciales y las narrativas infantiles sobre el espacio de

los niños pequeños en las favelas estudiadas. Sostienen que en tiempos de pandemia, los niños y familias de las clases populares se vuelven muy vulnerables en sus condiciones de vida, exigiendo el apoyo del gobierno.

Desde otros niveles de análisis del contexto, los aportes que nos convidan Gusmán Deresz, Fernández, Vieitez, Moyano y Spaini ponen en escena el microsistema familiar y las relaciones que se tejen con los adultos. Los modos de intervención durante la primera etapa son considerados desde un lugar de extrema responsabilidad y cuidado. Por lo tanto el contexto y las relaciones que se construyen operan con fuerza durante los primeros años de vida.

Es interesante destacar cómo se agudizan las miradas hacia categorías de análisis que refieren a diferentes posiciones y niveles. De este modo el artículo compartido por investigadoras cordobesas, destaca la *calidad* del ambiente durante los primeros años de vida y su incidencia de manera directa en el desarrollo de los niños y niñas. De esta manera, el contexto y su ambiente o de crianza cumple un papel esencial para el desarrollo.

Los modos de relación cobran un significado y sentido particular dejando huellas y marcas en las infancias. Comprender ese mundo social pasa necesariamente por la construcción del espacio de las posiciones de los hombres y las mujeres que lo construyen (Bourdieu 1984) El mundo social es construido en bruto cotidianamente, aún sin quererlo, por la simple lógica de reproducción inscrita en nuestras disposiciones. (Bourdieu-1998:4)

Esto se relaciona con lo que plantea Angelelli desde una perspectiva socio semiótica, la autora indaga desde sentidos sociales que aparecen en los discursos y acciones que se manifiestan en los/las actores que intervienen en la sala cuna. Algunos sentidos en tensión refieren al cuidado, y a concepciones sobre niños y niñas entre otros.

Y si nos preguntamos desde aquello que aparece en las voces de los niños y niñas, la investigación en salud de Charpentier pretende dar respuesta al interrogante ¿cuáles son las representaciones sociales de niños/as en un contexto determinado respecto a la femineidad y a la masculinidad? A la vez que afirma que es desde el escenario lúdico donde se conforman identidades corporales; tanto propias como colectivas.

En líneas generales y para dar lugar a la lectura de las diferentes producciones, consideramos que las mismas es un baluarte importante para problematizar, buscar nuevas construcciones de sentidos y promover otras maneras de intervención desde las prácticas profesionales.

De esta manera, cada una de ellas contribuye desde el eje vertebrador en una línea de investigación que pretende conocer la cotidianeidad social como campo en que se entranan distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

# Experiencias de investigación y extensión en Salas Cuna: una lectura en clave de género

María Belén Angelelli<sup>1</sup>  
CIECS, Conicet y UNC  
FES, UPC

**Palabras clave: Salas cuna, cuidado, infancias.**

## Resumen

En este trabajo queremos compartir el trabajo realizado en Salas Cuna de la Ciudad de Córdoba, en el año 2019. Partimos de describir la experiencia y la metodología empleada, para luego focalizar en una lectura en clave de género sobre algunos resultados de las actividades llevadas a cabo, desde una perspectiva sociosemiótica. Esta perspectiva permite observar sentidos sociales que aparecen en los discursos y acciones que se manifiestan en lxs actorxs que intervienen en la sala cuna.

En base a esto, organizamos este escrito de la siguiente manera: comenzamos describiendo la experiencia y los proyectos marcos de investigación y extensión en la cual se inscribieron. Posteriormente, nos detenemos a dar cuenta de la metodología empleada, específicamente las técnicas artístico creativas, que permitieron emerger sentidos, emociones, y percepciones en los talleres, lo cual nos permite en un momento analítico dar cuenta de algunos sentidos en tensión que aparecieron en relación al cuidado, y a concepciones sobre niñxs entre otros. Finalizamos esta exposición dando cuenta de algunas particularidades que notamos en nuestra participación en una de las Salas Cuna, reflexionando, por un lado, sobre la precarización y feminización de las tareas de cuidado,

---

1. Doctoranda en Semiótica (CEA-UNC) y Licenciada en Comunicación Social (FCC- UNC). Diplomada en Comunicación y Género (Asociación Civil Comunicación para la Igualdad y AFSCAA). Becaria Doctoral del CONICET. Profesora en la Universidad Provincial de Córdoba. belenangelelli@upc.edu.ar

y por otro, planteando la importancia de trabajar con aquellxs que se dedican al cuidado, rompiendo mitos y estereotipos.

## Introducción

En este trabajo compartimos una experiencia de investigación y extensión, realizada en dos Salas Cuna<sup>2</sup> de la ciudad de Córdoba durante el 2019, ubicadas en la zona sureste y noroeste de la ciudad. Esta se dio en el marco del proyecto de investigación “Habitar, Comer y Jugar: Experiencias de Género y Clase en la Ciudad de Córdoba”, dirigido por Juliana Huergo e Ileana Ibáñez<sup>3</sup>. Este tiene como objetivo comprender las disímiles experiencias de niñxs que habitan espacios urbanos diferenciales en la ciudad de Córdoba. También se enmarca en el proyecto de transferencia de resultados de investigación y comunicación pública de la ciencia (PROTRI), titulado “Sabores, sentidos y saberes de la comensalidad infantil”, dirigido también por Juliana Huergo, cuyo objetivo principal era: construir una matriz de intervención que promueva prácticas desde la dimensión sociocultural de la alimentación para mejorar la calidad de atención a niñxs, y que pueda ser replicada en otras Salas Cuna.

Durante el 2019, realizamos encuentros quincenales en las Salas Cuna con lxs diferentes actorxs de estos espacios: maestras, auxiliares y cocineras; madres y padres; y también con lxs niñxs. Nuestra intención fue reflexionar con ellxs sobre los procesos sociales, culturales y afectivos implicados en el acto de comer. Es por ello que implementamos algunas estrategias en los talleres apelando a la puesta en común de las preparaciones e historias gustativas de madres y cocineras, por ejemplo, así como actividades disparadoras de reflexión sobre las prácticas cotidianas y la dimensión socio cultural de comer en las Salas Cuna con las docentes y auxiliares, problematizando algunos preconceptos que, desde la mirada adulto- céntrica, operan en relación al comer de niñxs. De estos encuentros surgieron, también, enunciados que permiten pensar sobre las valoraciones sociales en relación a las prácticas de cuidado y el trabajo en las salas cuna, en clave de género.

Como resultado de este trabajo de investigación y extensión realizamos un libro de recetas polifónico de las memorias gustativas, las recomendaciones nutricionales y los

---

2. El programa de Salas Cuna, implementado por el Gobierno Provincial de Córdoba desde el 2016, propone abrir centros de cuidado abocados a la primera infancia para niñxs desde 45 días hasta 3 años de edad. Este proyecto se presenta como un acompañamiento para que quienes están encargadxs de la crianza, especialmente las mujeres, puedan seguir estudiando y/o trabajando. Al mismo tiempo, por las particularidades del programa, también se ofrece como una salida laboral para otras mujeres en los barrios donde se emplazan estas Salas.

3. Desarrollado en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, subsidiado por SECYT-UNC, periodo 2018-2021.

sabores/deseos de lxs niñxs que pudimos reconstruir en este proceso, así como un producto audiovisual que recopiló imágenes e intervenciones de todo el trabajo de campo.

A continuación, nos detendremos a presentar la metodología cualitativa que utilizamos en los diferentes talleres, especialmente las técnicas artístico creativas. Estas permitieron emerger discursos sobre las prácticas de cuidados, las infancias, el trabajo en la Salas cuna, entre otras. Finalizamos el escrito retomando algunos resultados de esta experiencia que nos motivaron a pensar, en clave de género, el trabajo de cuidado y sus valoraciones sociales que las maestras, auxiliares y cocineras realizan en estos espacios.

## Sobre la metodología empleada en los talleres

Decíamos anteriormente que realizamos talleres con el fin de reflexionar sobre distintos aspectos y sentidos culturales relacionados a las infancias y a las prácticas del comer. Ahora nos gustaría detenernos en las herramientas que utilizamos para hacer emerger esas reflexiones, ya que se constituyen en estrategias metodológicas muy fructíferas.

La utilización de técnicas expresivo-creativas como dispositivo metodológico se estructura a partir de la tríada experiencia-creatividad-expresividad y tiene la potencialidad de generar una apertura corporal para compartir decires y sentires de lxs participantes, más allá del uso de la palabra oral o escrita. En coincidencia con la consideración de Boito, G. Giannone y C. Michelazzo (en Scribano, 2013), estas técnicas facilitan que lxs sujetos puedan expresar y poner de manifiesto sus emociones. Siguiendo a Scribano (2013) estas técnicas han podido acercar la brecha entre lo que lx investigadorx ve y lo que el sujeto expresa. Este autor agrega que los sujetos sociales disponen de formas sociales de evaluación y respuestas a las conexiones que se eslabonan entre condiciones sociales de la experienciación y su faceta individual, biológica y corporal. Dichas conexiones se hacen posibles por la característica de constructo social que *ese-sentir-individual* tiene y reproduce. Los sentidos orgánicos y sociales permiten vehicular aquello que parece único e irrepetible como son las sensaciones individuales y elaboran, a la vez, el *trabajo desapercibido* de la in-corporación de lo social hecho emoción (Scribano, 2013).

Los datos producidos en estos talleres pueden ser analizados desde una perspectiva semiótica que permite dar cuenta de las tramas de sentidos entre las experiencias y vivencias, así como las memorias que emergen de estas actividades, con una relación a los sentidos sociales y culturales más arraigados en los discursos que se (re)producen en estas actividades. Uno de los autores que nos permite ver esto es C. S. Peirce, por ejemplo. Este plantea que todo lo que aparece en el mundo está marcado por tres características irreductibles: primeridad, segundidad y terceridad (C.P. 1.161<sup>4</sup>). La primeridad es aquel

---

4. Para citar la obra de C. S. Peirce, utilizaremos la tradicional forma, con la abreviatura CP para referirnos a la obra

elemento de lo que aparece que no refiere a nada más que a sí mismo (C.P. 1.161). Siguiendo a Debock (1996), este es el aspecto más difícil de describir ya que, hablando estrictamente, no puede ser descrito sin contaminarlo con un elemento de terceridad. Aun así, podemos decir junto a este autor que pensar la sensación antes de sentirla, lo sentido antes del sentido, es la mayor aproximación para describir la primeridad (Debrock, 1996). La segundidad es el aspecto 'bruto' de la apariencia, no se relaciona con lo que pasa, sino simplemente con su sucederse en cuanto tal (Debrock, 1996). Está relacionado al término evento, al sucederse algo. Finalmente, la terceridad corresponde siempre a la naturaleza del pensamiento o de la ley bajo la que un evento puede ser descrito y es general por naturaleza. En este punto podemos pensar el lenguaje como este aspecto arbitrario pero a la vez general que nos permite dar cuenta de la primeridad y segundidad (la cualidad y el acontecimiento), pero podemos agregar que esta terceridad es también social.

Entonces, desde este punto de vista, podemos decir que estas técnicas permiten identificar, a partir de indicadores sensoriales que apelan al cuerpo (asociados a la primeridad y segundidad, según lo que dijimos anteriormente), la terceridad, es decir, aquello que aparece con el lenguaje, con lo arbitrario. La potencialidad de estas herramientas radica en alcanzar y motivar aquello que está más allá del lenguaje oral, aquello que se encuentra como memoria del cuerpo, pero que también es una memoria social, en tanto está investida de sentidos sociales cargados de valores.

Por ejemplo, en las postas sensoriales, tapamos los ojos de lxs participantes para que olieran algunos productos y nos dijeran qué era y a qué les hacía acordar. En una de las cajitas había unas papas fritas de Mcdonald's. La respuesta que obtuvimos, antes de papas fritas, era *olor a Mc Donald*. Y varixs participantxs decían que este olor les remitía a salidas familiares a este local de comida. Es decir, valoraciones sobre experiencias afectivas atravesadas por una marca de una industria de alimentos.

En otro taller, apelamos a la constelación de palabras. Las participantes (trabajadoras de la sala cuna) debían sacar una palabra escrita en un papel del centro de la mesa, para indicar asociaciones a otro concepto que aparecía en un papel más grande. Entre estos últimos se encontraba infancias, trabajo, ciudad. En un trabajo anterior (Angelelli, Angelelli, s.f.) analizamos en profundidad algunos enunciados que emergieron de esta experiencia, reflexionando sobre los sentidos asociados al trabajo de cuidado. Notamos que, por un lado, el "trabajo" aparecía relacionado con palabras de valoraciones positivas. En los discursos de las maestras, auxiliares y cocineras, lo valoraban muy positivamente ya que para algunas era su "primer trabajo" y eso las alegraba. Por otro lado, notamos también que había una continuidad en significar las tareas de cuidado como continuidades de la

---

Collected Papers of C. S. Peirce, seguida del número de volumen y de parágrafo.



maternidad (“cuidar lxs niñxs como si fueran mis hijxs”) pero a su vez, esta experiencia de cuidado de infancias “ajenas” acarreaban más responsabilidad, ya que son “propiedades de un otro”. Finalmente, la palabra “infancias”, aparecía vinculada a significantes tales como “frágiles”, “cristales”. Remitiendo a esa representación social de las infancias como seres vulnerables con necesidad de cuidado (Angelelli, Angeli, s.f.).

## **Algunas apreciaciones en clave de género sobre las salas cunas**

En relación a esto último que dimos cuenta, quisiéramos finalizar este escrito con algunas reflexiones sobre lo que notamos en el trabajo en las salas cuna, específicamente con la feminización de las tareas del cuidado y precarización de las actividades. Si bien a las trabajadoras se les brindaban talleres, los espacios de trabajo eran precarios y casi sin insumos (como juguetes, juegos, pinturas) para llevar a cabo las tareas de cuidado. Pareciera que “para cuidar a un otro solo se necesita los conocimientos y cualidades que por ser mujer ya los tendríamos instintivamente” (Angelelli, Angeli, s.f.). Por otro lado, notamos una precarización de sus condiciones laborales, no sólo en términos del pago de sus salarios, sino también en la rotación del personal. Al iniciar nuestro trabajo de campo en una de las Salas Cuna, el equipo se conformaba por una maestra, tres auxiliares, una cocinera y una encargada. Al finalizar nuestro paso por allí, en diciembre de 2019, las tres auxiliares habían renunciado y fueron reemplazadas por otras mujeres. Entre estas auxiliares, una debió abandonar sus tareas como cuidadora porque una de sus hijas se había enfermado. Otra de ellas, según nos comentaron sus compañeras, no pudo seguir dado que no tenía quien cuidara de sus hijxs. De estas escenas se desprende la interrelación de cuidados (hijxs propios - hijxs ajenos) que conllevó a que tuvieran que abandonar el espacio comunitario, para volver al espacio doméstico (Angelelli, Angeli, s.f.).

Esta situación lo podemos leer a la luz de la precarización en tanto la flexibilización laboral del modo de producción posfordista basado en la sustitución y prescindibilidad de las trabajadoras, como lo caracteriza Butler (2011). Este proceso de precarización es consecuente con aumentado sentido de trabajadorxs descartables, que si bien es una condición compartida y distribuida desigualmente en la sociedad (Butler, 2011), en este caso afecta particularmente a las mujeres.

## Referencias bibliográficas

- Angelelli, M. B. y Angeli, M. J. (s.f.) “Prácticas y Experiencias de cuidado: algunas reflexiones a partir de talleres expresivos creativos en una Sala Cuna cordobesa” En Ibañez y Huergo, *Afectividad, cuidado, comensalidad y juego. Experiencias de niños y niñas en Salas Cuna de la ciudad de Córdoba*. En prensa
- Butler, J. (2011). “For and against precarity”. en *Tidal: Occupy Theory, Occupy Strategy*. 1. 12-13.
- Debrock, G. (1996) La información y el regalo de Peirce al mundo, en *Anuario Filosófico* XXIX/3, pp. 1331-134. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/AF/Debrock.html>
- Peirce, C. S. (S/A) *Collected Papers* (1931-1958) Volumen 1. Parrafo 161
- Scribano, A. (2013) *Encuentros creativos expresivos: una metodología para estudiar sensibilidades*. – 1ra. Ed. Estudios Sociológicos Editora.

# Prácticas de crianza en la primera infancia: indagación de su estudio en Latinoamérica

Ailén Gusmán Deresz<sup>1</sup>

Ailín Martina Fernández<sup>2</sup>

Alejandra Vieitez<sup>3</sup>

Natalia Fabiana Moyano<sup>4</sup>

Lucrecia Spaini<sup>5</sup>

Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

**Palabras clave:** prácticas de crianza, desarrollo Infantil, primera Infancia

## Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta del estado de arte del estudio sobre las prácticas de crianza. El microsistema familiar funciona como un factor esencial para el desarrollo infantil; es por esto que las prácticas de crianza se asocian de manera directa con el desarrollo y bienestar infantil. Para llevar a cabo la investigación se trabaja con una revisión

---

1. Estudiante de 5° año de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Becaria de EVC-CIN 2020. Correo: ailengusmanderesz@gmail.com.

2 Estudiante de 5° año de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Becaria de EVC-CIN 2021. Correo: ailin.m.fernandez@gmail.com

3. Lic. en Trabajo Social (UNC) y Profesora Universitaria en Trabajo Social (UPC). En UPC/FES docente titular, miembro del equipo de investigación y del posgrado, ambos sobre Primera infancia. Coordinadora Pedagógica del CENMA. Prof. María Sáleme de Burnichon. Especialista en el estudio de los Derechos Humanos y OSC (IIDH). Correo: alejandravieitez@upc.edu.ar

4. Lic. en Psicomotricidad (UPC). Ejercicio de clínica psicomotriz con bebés y niños (Centro Kune). Adscripta del equipo de investigación sobre Primera Infancia UPC/FES. Correo:moyanonataliaf@gmail.com

5. Lic. en Psicomotricidad (UNTREF). En UPC/FES docente y miembro de los equipos de investigación y de extensión sobre Primera Infancia. Docente de UGR, CCC-Lic. en Psm. Docente del Diplomado en Atención Temprana Hyperpraxis/Fundación Chile Aprende. Ejercicio de clínica psicomotriz con bebés y niños (Centro Cunina). Correo: spainilucracia@gmail.com

sistemática cuyo objetivo general es indagar a partir de las publicaciones científicas en español de los últimos diez años, cómo se estudian las prácticas de crianza que llevan a cabo las familias de niños y niñas de 0 a 5 años en países de habla hispana de Latinoamérica. Para ello se utiliza un enfoque cuantitativo y se realiza una búsqueda exhaustiva de la literatura en diferentes bases de datos. Los miembros del equipo de investigación acompañan en el proceso de selección de los artículos científicos más pertinentes para la línea de investigación. Como se observa en el trabajo realizado, la mayor parte de las investigaciones están conformadas por equipos interdisciplinarios, esto refleja el aspecto multidimensional del desarrollo infantil. Además, las teorías que sustentan la preocupación en torno a las prácticas de crianza son las que tienen en sus horizontes epistemológicos que el desarrollo infantil es contextual. Por otro lado, se dio cuenta que, según nuestros criterios de inclusión y exclusión, no se encontraron investigaciones pertenecientes a la psicomotricidad; al tener en nuestro equipo de investigación estudiantes y licenciadas en psicomotricidad, se espera que este trabajo sea un puntapié para motivar a los profesionales de dicha disciplina a interrogar, indagar y llegar a publicar artículos científicos relacionados a las prácticas de crianza. Por último, identificamos ciertas debilidades en nuestro estudio ya que no se exploró en literatura científica del mundo, sino que se limitó a artículos de América Latina y en español.

## Introducción

El estudio de la primera infancia a lo largo de la historia ha tenido diferentes enfoques dependiendo del campo científico que se considere. No obstante, todas las disciplinas que se han dedicado a su estudio tienen el propósito de contribuir al bienestar infantil y al cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas. Es en los primeros años de vida que se construyen los cimientos del desarrollo integral del niño y la niña, a través del vínculo que va estableciendo con los adultos que lo/a rodean y viceversa. El desarrollo infantil es un proceso integral donde influyen las características propias del niño y la niña desplegadas en interacción dinámica con los factores de su entorno (Cerutti, 2013).

El microsistema familiar funciona como un factor esencial para el desarrollo infantil (Bronfenbrenner, 1979; Solís et al., 2014), es por esto que las prácticas de crianza se asocian de manera directa con el desarrollo y bienestar infantil (Osorio et al., 2017). Las prácticas de crianza son aquellas en las que se despliegan las “funciones de crianza”, siendo su propósito fundamental asegurar al niño la protección y los cuidados para su desarrollo, estas pueden ser diferentes según la cultura. El conocimiento científico sugiere que existen medidas adoptadas por los cuidadores, que apoyan el crecimiento y desarrollo del niño y la niña, mientras otro tipo de acciones son perjudiciales (Canetti et al., 2015).

Si el entorno en que se desarrolla la primera infancia presenta factores de riesgo, con indicadores situados no sólo en el entorno directo, sino también en los demás sistemas contextuales, se verá comprometido tanto el desarrollo como el bienestar infantil. La primera infancia se constituye como una población especialmente vulnerable a los estímulos del contexto (Myers, 2005; Lejarraga, 2008), en donde la condición de vulnerabilidad socioeconómica compromete en forma significativa el desarrollo cognitivo y emocional infantil (Hertzman y Boyce, 2010; Lejarraga, 2008).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado y sabiendo que América Latina y el Caribe es la región del mundo con los niveles más altos de desigualdad, nuestro trabajo de investigación consiste en una revisión sistemática cuyo objetivo es indagar cómo se estudian las prácticas de crianza que llevan a cabo las familias de niños y niñas de 0 a 5 años en Latinoamérica. El mismo se encuentra sustentado bajo la línea de investigación *Estudio integral del desarrollo y bienestar de la primera infancia en la ciudad de Córdoba* dirigido por Nora Bezzone y codirigido por Penélope Lodeyro, pertenecientes a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

## Objetivos

Con el fin de dar cuenta de la intención de la investigación realizada, se expondrán el propósito y los objetivos que guiaron la misma.

El propósito de este trabajo es dar cuenta del estado del arte del estudio acerca de las prácticas de crianza, para ello se trabaja con una revisión sistemática cuyo objetivo general es indagar a partir de las publicaciones científicas en español de los últimos diez años, cómo se estudian las prácticas de crianza que llevan a cabo las familias de niños y niñas de 0 a 5 años en países de habla hispana de Latinoamérica.

A partir de esto, sus objetivos específicos son: 1) identificar las principales líneas teóricas y tradiciones epistemológicas en los artículos científicos seleccionados en torno a la conceptualización de las prácticas de crianza de niños y niñas de 0 a 5 años en países de América Latina; 2) analizar los principales enfoques, diseños metodológicos y técnicas de recolección de datos utilizados para estudiar las prácticas de crianza en los artículos científicos seleccionados.

## Metodología

En el presente apartado se ofrece una descripción de la estrategia de búsqueda realizada, del proceso de revisión de los artículos encontrados, de los criterios de inclusión y exclusión para la selección de investigaciones y, por último, de las variables propuestas para el análisis de datos.

La metodología consiste en realizar una búsqueda exhaustiva de la literatura en las siguientes bases de datos: Medline, Scholar Google, LILACS, Dialnet, Scielo y Redalyc. La estrategia de búsqueda se realiza utilizando las siguientes palabras clave: prácticas de crianza, ambiente familiar, primera infancia, desarrollo infantil. La sintaxis se complementa utilizando operadores booleanos y cercanos. Esta estrategia se adapta a todas las bases de datos. Se utiliza el filtro de idioma (español).

Para el proceso de revisión de la literatura se siguen los 12 pasos sugeridos por Littel et al. (2008): 1) desarrollar un conjunto de objetivos, 2) formar un equipo de revisión, 3) crear criterios explícitos de inclusión y exclusión, 4) desarrollar un protocolo escrito, 5) identificar e implementar una estrategia integral y reproducible, 6) examinar títulos y resúmenes para identificar estudios potencialmente relevantes, 7) recuperar informes publicados y no publicados sobre estudios potencialmente relevantes, 8) determinar si cada estudio cumple con los criterios de elegibilidad de la revisión, 9) extraer los datos de los estudios elegibles en formularios estandarizados, 10) evaluar sistemática y críticamente las cualidades de los estudios incluidos, 11) describir las características clave de los estudios incluidos, 12) presentar los resultados del estudio.

La selección de los estudios se realiza junto a investigadores expertos en el tema, incluyendo aquellos artículos científicos que traten la temática prácticas de crianza sobre la primera infancia, de corte empírico, en español, del año 2010 al 2020, de Latinoamérica y que su población incluya a niños de 0 a 5 años. Se excluyen tesis y revisiones sistemáticas. Asimismo, se abarcan estudios que estuvieran en texto completo, excluyendo cartas editoriales y resúmenes de publicaciones.

Para el análisis de la información se fijaron variables: país en donde se realiza el estudio, disciplina que lo lleva a cabo, líneas teóricas, autores, enfoque metodológico e instrumentos de medición aplicados.

## **Resultados**

A continuación se desarrolla el proceso de selección de los artículos científicos para el establecimiento de la muestra final y los resultados encontrados a partir de las variables establecidas.

### **Selección de los estudios**

En primer lugar, se encuentran 112 artículos científicos, y siguiendo los criterios de exclusión e inclusión se define una primera selección de 48 publicaciones. Se arma un grupo de revisión, conformado por miembros del equipo de investigación, para definir los artículos científicos de interés para la línea de investigación. Luego de una nueva revisión junto al grupo se definen finalmente 37 artículos científicos.

## Características de los estudios

De estas 37 publicaciones se determina que el 56,8% pertenecen a Colombia; el 16,2% a México; el 10,8% a Argentina; el 10,8% a Chile; el 2,7% a Paraguay y el 2,7% a Uruguay.

Por otro lado, de los 37 artículos científicos en 9 no se identifican a qué disciplina pertenecían. Del restante (28 publicaciones), se da cuenta que la disciplina con mayor tendencia a estudiar las prácticas de crianza en la primera infancia es la psicología, específicamente el 34,2% de las publicaciones disponen de psicólogos en sus equipos. En segundo lugar, el 28,9% corresponden a las ciencias de la educación; en tercer lugar encontramos con un 5,3% a disciplinas tales como la filosofía, medicina, odontología y el trabajo social. Por último, con un 2,6% se hallan la ecología, economía, sociología, enfermería, nutrición y comunicación social como parte de los equipos que estudian la temática en cuestión. Por otro lado, se observa que la mayor parte de las investigaciones están conformadas por equipos interdisciplinarios, teniendo profesionales de distintas disciplinas mencionadas anteriormente.

Las líneas teóricas que más se destacan son: la teoría del apego de Bowlby (1969-1980); la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979); los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU; la convención de los derechos del niño de la ONU (1989); la teoría sociocultural del aprendizaje (Vigotsky, 1925-1934).

Los autores que se tomaron como antecedente bibliográfico con mayor tendencia son: Aguirre-Dávila, E. (socialización, prácticas de crianza y pautas de crianza); Bowlby, J. (teoría del apego, vínculo afectivo); Bronfenbrenner, U. (perspectiva ecológica); Heckman, J. (inversión en primera infancia para la economía); Myers, R. (pautas, creencias y prácticas de crianza); Pollit, E. (factores de riesgo en el desarrollo infantil); Rodrigo, M. J. y Palacio, J. (Contexto familiar) y Vigotsky, L. (teoría sociocultural del aprendizaje).

En cuanto al enfoque metodológico se observa que en el 45,9% de las publicaciones se opta por un enfoque cuantitativo; el 40,5% son de enfoque cualitativo y el 13,5% de enfoque mixto.

Por último, se identifican 18 instrumentos de medición relacionados con el estudio de prácticas de crianza: HOME 1 (Bradley, 1984); Escala del desarrollo de Bailey (Bailey, 1977); Cuestionario prácticas de crianza para promover hábitos de salud en la primera infancia (PCHS) (Varela et al., 2013); Cuestionario de Práctica Responsiva y Estimulación (CuPRE) (Cortés et al., 2006); Q-sort del Comportamiento Materno para niños menores de tres años. [MBQS]. (Pederson y Moran, 1995); Q-sort del Apego [AQS] (Waters, 1995); Encuesta del Comportamiento Familiar-Parte 4. (Posada y Waters, 1990); Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes [IPAA] (Solís-Cámara y Bavolek, 1996); Escala de Sensibilidad en Adultos (E.S.A) (Santelices et al., 2012); Tabla Haizea-Llevant (Biggi et al., 1992); Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil TADI (CIAE y CEDEP, 2012); Test ASQ-3

(Squires et al., 1995); Test CBCL (Achenbach y Rescorla, 2000); Cuestionario Exploratorio de Personalidad III (CEPER III) (Caballo et al., 2011), Inventario de Prácticas de Crianza (CPC) (Aguirre, 2014); Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor: 0 a 24 meses (Rodríguez, et al., 1996); Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz entre los 6 y 9 meses (Oiberman, et al., 2002); Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Gómez-Acosta et al., 2019).

Esto da cuenta de la gran variedad de instrumentos que se relevan en cuanto al estudio de las prácticas de crianza, de los mencionados anteriormente sólo dos se aplican en más de una investigación: el Cuestionario prácticas de crianza para promover hábitos de salud en la primera infancia (PCHS) (Varela et al., 2013) y el Cuestionario de Práctica Responsiva y Estimulación (CuPRE) (Cortés et al., 2006).

## Conclusión

Finalmente, se exponen las principales conclusiones logradas a partir de los resultados obtenidos. Como pudo observarse, la mayor parte de las investigaciones están conformadas por equipos interdisciplinarios, esto refleja el aspecto multidimensional del desarrollo como un proceso complejo que abarca aspectos biológicos, ambientales, históricos y socio-culturales; asimismo la investigación en la que se inserta el presente estudio, que tiene como objetivo analizar el desarrollo infantil y el ambiente de crianza, también está conformado por un equipo interdisciplinario con profesionales provenientes del campo de psicomotricidad, medicina, trabajo social, sociología, filosofía, epistemología y economía.

Además, las principales teorías utilizadas para el estudio de las prácticas de crianza son las que sostienen que el desarrollo infantil es contextual destacando la relación bidireccional entre el niño o la niña y el medio en el que se desarrolla y considerando que ambos se influyen de manera mutua y activa provocando transformaciones el uno al otro.

En la revisión realizada, según los criterios de inclusión y exclusión, no se encontraron investigaciones pertenecientes a la psicomotricidad. Al tener en el equipo de investigación estudiantes y licenciadas en psicomotricidad, se espera que este trabajo sea un puntapié para motivar a los profesionales de dicha disciplina a interrogar, indagar y llegar a publicar artículos científicos relacionados a las prácticas de crianza. La psicomotricidad tiene una mirada integral del desarrollo infantil y las prácticas de crianza son un eje clave para el desarrollo del niño y la niña. Las mismas se consideran un factor protector o de riesgo que influye en el desarrollo y en el funcionamiento psicomotor del sujeto; es por esto que la producción de esta revisión sistemática da cuenta del estado del arte de una temática que resulta ineludible para la psicomotricidad.



Por último, se identifica un sesgo en el presente trabajo, ya que, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión, no se exploró en literatura científica del mundo, sino que se limitó a artículos de América Latina y en español. La continuación de este trabajo será indagar en literatura mundial con el objetivo de ampliar los horizontes de búsqueda.

## Referencias bibliográficas

- Canetti, A., Cerutti, A. y Girona, A. (2015). Derechos y sistemas de cuidados en la infancia. En I. Tuñón (Ed.), *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia* (pp. 217-250). Biblos.
- Cerutti, A. (2015). *Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores*. Unicef.
- Cerutti, A., Canetti, A. y Girona, A. (2015). *Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual*. Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Espacio Interdisciplinario-Udelar.
- Evans, J. L. y Myers, R. G. (1994). Child Rearing Practices: Creating Programs Where Traditions and Modern Practices Meet. *Coordinators Notebook*, (15), 1-15.
- Hertzman, C. y Boyde, T. (2010). How Experience Gets Under the Skin to Create Gradients in Developmental Health. *Annual Review of Public Health*, 31(1), 329-347. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.012809.103538>.
- Lejarraga, H. (2008). *El desarrollo del niño en contexto*. Paidós.
- Littell, J. H., Corcoran, J. y Pillai, V. (2008). *Systematic Reviews and Meta-Analysis*. Oxford University Press, Inc.
- Ministerio de salud de la Nación. (2017). *¿Qué entendemos por desarrollo infantil?*. Desarrollo Infantil: Programa de formación para profesionales. Argentina.
- Myers, R. (septiembre de 2005). La Primera Infancia como una Buena Inversión [Conferencia]. I Foro Internacional sobre Educación Temprana o Inicial Y Políticas Públicas para la Infancia, Cali, Colombia.
- Osorio, T. M., Cortés, N., Herrera, E. V. y Orozco, L. A. (2017). Pautas de crianza y desarrollo psicomotor: una investigación en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 16(2), 241-255. DOI: 10.14483/16579089.12321
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 167-177. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>
- Solís-Cámara, P., Medina Cuevas, Y. y Díaz Romero, M. (2014). Relaciones entre la crianza y factores protectores o de riesgo, antes y después de una intervención para padres. *Revista Summa Psicológica UST*, 11(1), 75-87.

# Proyecto “Estudio integral del desarrollo y bienestar de la primera infancia en la ciudad de Córdoba”: avances y desafíos actuales

Nora Cristina Bezzone<sup>1</sup>

Penélope Lodeyro<sup>2</sup>

Eduardo Rodríguez Rocha<sup>3</sup>

Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

María José Nieto<sup>4</sup>

Alicia Ruth Fernández<sup>5</sup>

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

**Palabras Clave:** bienestar infantil; desarrollo infantil; determinantes sociales de la salud; relaciones familiares

## Resumen

La calidad del ambiente durante los primeros años de vida incide de manera directa y con mayor impacto en las oportunidades del desarrollo, debido a ser un período espe-

---

1. Magíster en Salud Pública, UNC. Lic. en Psicomotricidad, UNCuyo. Profesora de Estimulación Temprana Carrera de Psicomotricidad, Facultad de Educación y Salud (UPC). Docente de Posgrado (Universidad CAECE y UPC)

2. Doctora en Filosofía, UNC. Profesora del Taller de Trabajo Final de Licenciatura, Carreras de Psicomotricidad y Psicopedagogía, Facultad de Educación y Salud (UPC). Docente de Posgrado, Maestría en Docencia Universitaria, UTN.

3. Doctor en Sociología (El Colegio de México). Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en la Facultad de Educación y Salud (FES). Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Profesor-investigador en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). eduardo.rodriguez.rocha@unc.edu.ar, edrodrocha@gmail.com

4. Estudiante de Licenciatura en Economía, 5° año, Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba.

5. Doctora en Medicina y Cirugía, UNC. Profesora Titular de Salud Pública Carrera de Medicina (UNVM). Docente de Posgrado (UNC y UNLaR). Asesora de Posgrado UNLaR. aruthfernandez@gmail.com

cialmente sensible a estos factores ambientales. En este sentido, el ambiente o entorno de crianza que contiene a los niños y niñas, funciona como un factor de esencial importancia para el desarrollo infantil. El objetivo de este trabajo es analizar el ambiente de crianza y el desarrollo infantil de los niños y niñas menores de 4 años que asisten a las Salas Cuna de la ciudad de Córdoba en el período 2020 a 2022. El estudio es cuantitativo-cualitativo. La población estará constituida por niños y niñas menores de 4 años y sus familias, que asisten a las Salas Cuna de la ciudad de Córdoba, durante los años 2020 a 2022. Estimación muestral de 350 niños y niñas. Los instrumentos de recolección de datos son: ficha sociodemográfica; PRUNAPE; I.P.C.G; A.F.; SF36; y entrevistas abiertas por videollamada a los referentes territoriales y/o cuidadoras responsables de las Salas Cuna incluidas en el estudio. Análisis estadístico de los datos: las variables serán analizadas a partir de la frecuencia de las variables categóricas y las medidas de resumen de las variables mensurables; las asociaciones se evaluarán a partir del test de chi cuadrado, y ANOVA y test no paramétrico, según corresponda. Se efectuará un análisis factorial de correspondencia múltiple que permitirá generar perfiles de ambiente de crianza, en función de los indicadores que resultaron significativos en el análisis bivariado. Análisis inductivo de las entrevistas en profundidad: se emplearán las técnicas inductivas de identificación de temas y del cálculo de la densidad de incidencia de los principales hallazgos que permitirán determinar los temas emergentes y darles un peso relativo a su importancia. Se llevará a cabo la triangulación de los datos.

## Introducción

El bienestar infantil, incluye las influencias materiales y ambientales que inciden sobre los niños y niñas, así como la percepción directa que los sujetos poseen sobre su estado físico, emocional y social (Canetti et al., 2012a). Desde la perspectiva de los derechos humanos, existe amplio consenso en la necesidad de promover el bienestar de la primera infancia (Boyden et al., 2020; Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF], 2012), basado en la evidencia de las consecuencias individuales y sociales atribuibles a su postergación.

La calidad del ambiente durante estos primeros años de vida incide de manera directa y con mayor impacto en las oportunidades del desarrollo, debido a ser un período especialmente sensible a estos factores (Canetti y Schwartzmann, 2013; Heckman y Karapakula, 2019). Las condiciones externas a las cuales los niños están expuestos, inclusive la calidad de las relaciones y del universo lingüístico, literalmente “esculpen” el cerebro en pleno desarrollo (Irwin, 2007). En efecto, las experiencias tempranas de los niños con sus padres y cuidadores tienen un impacto crucial en el funcionamiento cerebral y en las conexiones que establecen las neuronas entre sí (Bradley et al., 2002; Raineri et al., 2015). En este sentido, el ambiente o entorno de crianza que contiene a los niños y niñas,

funciona como un factor de esencial importancia para el desarrollo infantil. En síntesis, el microsistema familiar funciona como un factor esencial para el desarrollo infantil (Bronfenbrenner, 1979).

Es por esto que las prácticas de crianza se asocian de manera directa con el desarrollo y bienestar infantil (Osorio et al., 2017), por lo que pueden funcionar como factores protectores o de riesgo. Son las acciones y cuidados llevados a cabo por los adultos que ejercen funciones parentales. Las mismas son particulares y tienen relación con las pautas culturales y sociales, como así también con las creencias y valores de cada familia (Ramirez, 2005; Cerutti et al., 2015).

Durante el año 2020, Argentina afronta la pandemia COVID-19 en un contexto de disparidades sociales y de carencias estructurales de larga data. El informe “Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN” (Kessler et al., 2020) relevó información sobre los problemas derivados del aislamiento, señalando que las principales dificultades que enfrentan las familias se vinculan a alimentación y abastecimiento alimenticio y de productos de necesidad básica; ingresos laborales; hábitat, medio ambiente y servicios esenciales; problemas de atención a la salud física y psicológica; control y seguridad; continuidad educativa a distancia; y problemas relativos a la información y comunicación. Por consiguiente, si el entorno en que se desarrolla la primera infancia, presenta factores de riesgo, con indicadores situados no sólo en la familia y en el entorno directo, sino también en los demás sistemas contextuales, se verá comprometido tanto el desarrollo como el bienestar.

## **Objetivo General**

- Analizar el ambiente de crianza y el desarrollo infantil de los niños y niñas menores de 4 años que asisten a las Salas Cuna de la ciudad de Córdoba en el período 2020 a 2022.

## **Objetivos específicos**

- Identificar las características sociodemográficas de las familias de niñas y niños menores de 4 años incluidos en el estudio.
- Caracterizar las prácticas de crianza y el ambiente familiar de las familias de niñas y niños menores de 4 años incluidos en el estudio, y el estado emocional del referente familiar.
- Determinar el desarrollo psicomotor de los niños y niñas de 0 a 4 años.

- Evaluar la asociación entre el desarrollo psicomotor y las prácticas de crianza y ambiente familiar de niñas y niños incluidos en el estudio, identificando los factores que actúan como promotores u obstaculizadores del desarrollo psicomotor.
- Comprender desde la perspectiva de los referentes territoriales los déficits estructurales y el estado de desarrollo de los niños y niñas y sus familias en la situación social de emergencia generada por la pandemia.

## Metodología

Para cumplimentar con los cuatro primeros objetivos específicos se efectuará un estudio cuantitativo y para el quinto objetivo específico se empleará un estudio desde la perspectiva cualitativa.

Abordaje cuantitativo: diseño observacional y de corte transversal. Población: niños y niñas menores de 4 años y sus familias, que asisten a las Salas Cuna de la ciudad de Córdoba, durante los años 2020 a 2022. Existen alrededor de 200 Salas Cuna en la provincia de Córdoba. En el presente estudio se incluyen 9 Salas Cuna acordadas previamente con las autoridades de Gobierno. Si bien esta elección no es aleatoria, las salas seleccionadas se encuentran distribuidas al Sur, Este, Oeste y Centro de la ciudad, representando la variedad territorial y siendo homogéneas en relación a la población destinataria de las Salas Cuna de la ciudad de Córdoba. El muestreo será polietápico, con abordaje no probabilístico en la elección de las Salas Cuna por área geográfica. Se efectuará una incorporación aleatoria, en cada sala, con sistema de sustitución en el muestreo de los niños y niñas y sus familias y con una estimación muestral de 350 niños y niñas menores de cuatro años y sus referentes familiares (quién ejerza la función parental). Se excluirán los casos en donde el adulto no acepte participar, donde los instrumentos relevados queden incompletos y aquellos niños y niñas con diagnóstico previo de trastorno en el desarrollo.

Los instrumentos de medición que permitirán efectuar un análisis consolidado acerca del ambiente de crianza son:

**1) Datos sociodemográficos:** serán obtenidos a partir de la revisión de los legajos de los niños y niñas incluidos en el estudio, los cuales consistirán en: edad de los niños y niñas, edad y nivel educativo de los padres o quienes ejerzan la función parental, condición de hacinamiento, condiciones de la vivienda, condiciones laborales de los adultos y soporte social.

**2) Valoración del desarrollo psicomotor de los niños y niñas:** se utilizará la Prueba Nacional de Pesquisa (PRUNAPE), un test de tamizaje para la detección de problemas

inaparentes del desarrollo psicomotor en menores de seis años. La PRUNAPE fue confeccionada en Argentina y debidamente validada. Tiene alta sensibilidad, especificidad y valor predictivo positivo (80, 93 y 94%, respectivamente) (Pascucci et al., 2002).

**3) Evaluación práctica de crianza:** está referida a las acciones que llevan a cabo los adultos que cumplen las funciones parentales de los niños y niñas del estudio. Se aplicará el Instrumento de Prácticas de Crianza del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (I.P.C.G). Éste instrumento fue creado en el año 1998 (y revisado en 2000, 2005 y 2007) con el fin de investigar fenómenos y situaciones vinculadas a las prácticas de crianza, las creencias y los valores que se ponen en juego en las relaciones familiares.

El instrumento estudia las áreas de comunicación, lenguaje, juego, límites, autonomía, funciones parentales, disponibilidad, percepción parental y conocimiento del hijo. Está conformado por un cuestionario semi-estructurado que se aplica en el marco de una entrevista individual y dirigida al padre, madre o tutor del niño o la niña en la primera infancia. El cuestionario consta de 1 ítem de observación, 26 preguntas, la mayoría de ellas cerradas, y 23 frases con respuestas cerradas (opción de acuerdo o en desacuerdo) (Canetti et al., 2012b).

**4) Evaluación del Ambiente Familiar (A.F):** se aplicará el “Cuestionario de evaluación del ambiente familiar” que explora aspectos asociados con las relaciones intrafamiliares, los modos de comunicación, las creencias y prácticas de crianza, como así también la disponibilidad parental. Se compone de tres bloques: i) aspectos generales del niño (peso, edad, etc.); ii) clima familiar, comunicación, creencias machistas, sentimientos depresivos, satisfacción de la mujer; iii) satisfacción con la relación entre el niño y al rol parental, prácticas en relación a la alimentación, puesta de límites, autonomía, y soporte social para la crianza, también percepción de apoyo del padre ausente en caso de separación de la pareja parental. El cuestionario se aplica a cualquiera de los progenitores o quienes cumplan roles parentales. Puede ser auto administrado cuando el nivel educativo lo admite. El propósito es poder obtener un diagnóstico global del niño y su contexto familiar (Canetti et al., 2012b).

La validación actualizada del IPCG y AF fue desarrollada por el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República en 2004 (Canetti et al., 2012b)

**5) Evaluación del estado emocional del referente familiar:** se utilizará el Short Form 36 (SF36). Es un instrumento de Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS) que contiene 36 ítems que abarcan 8 dimensiones: función física, función social, limitaciones del rol por problemas físicos, limitaciones del rol por problemas emocionales, salud mental, vitalidad, dolor y percepción de la salud general. Se define como la percep-

ción de una persona en relación a su grado de funcionamiento en diversas áreas (física, psíquica y social) y su bienestar con el mismo (Ware y Sherbourne, 1992).

## **Análisis estadístico de los datos**

Las variables sociodemográficas y las incluidas en los instrumentos anteriormente descritos, serán analizadas a partir de la frecuencia de las variables categóricas y las medidas de resumen de las variables mensurables. Las asociaciones se evaluarán a partir del test de chi cuadrado ajustado para variables categóricas, y ANOVA y test no paramétrico para las variables mensurables según corresponda. En todos los casos se trabajará con un nivel de confianza del 95%. Posterior a los análisis bivariados se efectuará un análisis factorial de correspondencia múltiple, el cual extiende la aplicación del análisis de variables categóricas incorporadas en los diferentes registros. Esta técnica multivariante permitirá generar perfiles de ambiente de crianza, en función de los indicadores que resultaron significativos en el análisis bivariado.

## **Abordaje Cualitativo**

Se llevará a cabo un estudio acerca de la situación de los niños y niñas y sus familias frente a las medidas sanitarias de corte excepcional generadas por la pandemia: se realizarán entrevistas abiertas por videollamada a los referentes territoriales y/o cuidadoras responsables de las Salas Cuna incluidas en el estudio sobre la situación detectada en sus áreas temáticas y locales de actuación. La guía temática se basa en los siguientes ejes: alimentación y abastecimiento alimenticio y de productos de necesidad básica; ingresos laborales; hábitat, medio ambiente y servicios esenciales; problemas de atención a la salud física y psicológica; control y seguridad; continuidad educativa a distancia; y problemas relativos a la información y comunicación. Las mismas han sido señaladas por la Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19 en el informe “Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN” como las principales áreas problemáticas derivadas del aislamiento (Kessler et al., 2020).

## **Análisis inductivo de la información**

En relación a las entrevistas en profundidad, se codificarán transcripciones literales de grabaciones en audio, garantizando que no sea posible determinar la identidad de cada caso antes de imprimir las copias finales (nominando con un nombre ficticio cada uno de los códigos de las entrevistas). Se asegurará la fidelidad de los datos mediante la intervención de un tercero que corrobore la credibilidad de la información transcrita al veri-



ficarla con las grabaciones de cada una de las entrevistas. La información se codificará de acuerdo con los criterios previamente seleccionados y otros que podrían emerger.

Durante el análisis se emplearán las técnicas inductivas de identificación de temas y del cálculo de la densidad de incidencia de los principales hallazgos. Éstas permiten determinar los temas emergentes y darles un peso relativo a su importancia. Finalmente, se llevará a cabo la triangulación de los datos con la teoría y de la información obtenida mediante las distintas técnicas.

Consideraciones éticas: se tomarán en cuenta los resguardos éticos correspondientes a la normativa nacional e internacional promulgada en la declaración de Helsinki (CIOMS, WHO, 1993) y se prevé la aprobación del Comité de Ética correspondiente. Durante todo el desarrollo de la investigación se respetará la confidencialidad de los datos provenientes de los niños y su familia, así como su identidad.

## **Consideraciones finales**

El grado de avance de este proyecto se encuentra indefectiblemente condicionado por el aislamiento social preventivo obligatorio decretado en el marco de la pandemia por COVID-19. Si bien se mantuvo la presencia en el territorio, sólo pudieron relevarse datos de las Salas Cuna de las regiones sur y este. Asimismo, a través de entrevistas semi-estructuradas por correo electrónico se obtuvieron las percepciones de las cuidadoras de 180 salas cuna de la provincia acerca del estado de los niños y niñas durante la pandemia. En la medida que se reconoce la complejidad de las infancias y la multidimensionalidad de las privaciones que sufren los sectores socio-vulnerables, las herramientas de recolección de la información deben identificar un conjunto amplio de dimensiones. Constituye un gran desafío construir un índice comprensivo de las diferentes dimensiones del bienestar infantil. La apuesta del grupo de investigación es un enfoque metodológico mixto y un abordaje interdisciplinario. Nuestra aproximación acotada, modesta, podría servir como una primera herramienta de sondeo para las políticas destinadas a la primera infancia, que permite visualizar áreas de riesgo socio-ambiental para el desarrollo. A su vez, la información recabada puede habilitar la inclusión orientada de nuevas dimensiones para profundizar el estudio del bienestar infantil en Córdoba.

## Referencias bibliográficas

- Boyden, A., Dawes, P.D. y Tredoux, C. (2020). *Early childhood: The essential foundation. Tracing the Consequences of Child Poverty Book*. Evidence from the Young Lives study in Ethiopia, India, Peru and Vietnam Book. Bristol University Press.
- Bradley R. y Corwyn R. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Canetti, A., Schwartzmann, L., De Martino, M., Bagnato, J., Roba, O., Girona, A. y Álvarez, M. (7-8 de abril de 2011). *Crecimiento, desarrollo y bienestar infantil en condiciones de pobreza. Teorías, modelos e indicadores* [Discurso principal]. Seminario Crecimiento, desarrollo y bienestar infantil en condiciones de pobreza. Teorías, modelos e indicadores, Montevideo, Uruguay
- Canetti, A., Schwartzmann, L., De Martino, M., Bagnato, M., Roba, O., Girona, A., Cerutti, A. Espasandín, C. y Álvarez, M. (2012a). Pobreza infantil: Conceptos e indicadores. *Revista Digital Universitaria*, 13 (5).
- Canetti, A., Cerutti, A. y Schwartzmann, L. (2012b). *Desarrollo psicomotor y prácticas de crianza: Su evaluación. Instrumentos de tamizaje del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales* (GIEP). Universidad de la República.
- Cerutti, A., Canetti, A. y Girona, A. (2015). *Infancia temprana, crianza, y desarrollo actual*. Universidad de la República.
- Council for International Organizations of Medical Sciences, World Health Organization. (1993). *International Ethical Guidelines for Biomedical Research Involving Human Subjects*. Ginebra.
- Heckman, J. y Karapakula, G. (2019). *The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design specific inference*. National Bureau Of Economic Research.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007) *Early Child Development: A Powerful Equalizer Final Report for the World Health Organization's Commission on the Social Determinants of Health*. Global Knowledge for Early Child Development, HELP: Human Early Learning Partnership, Public Health Agency of Canada.
- Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19. (2020). Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN. [https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe\\_Final\\_Covid-Cs.Sociales-1.pdf](https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf)

- Lejarraga, H., Kelmansky, D., Pascucci, M. y Salamanco, G. (2005). *Prueba Nacional de Pesquisa*. Fundación Hospital de Pediatría Dr. Juan P. Garrahan.
- Osorio, T. M., Cortés, N., Herrera, E. V. y Orozco, L. A. (2017). Pautas de crianza y desarrollo psicomotor: una investigación en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 16(2), 242-256.
- Pascucci, M.C., Lejarraga, H., Kelmansky, D., Álvarez, M., Boullón, M. y Breiter, P. (2002). Validación de la prueba nacional de pesquisa de trastornos de desarrollo psicomotor en niños menores de 6 años. *Archivos Argentinos Pediatría*. 100(5), 374-384.
- Raineri, F., Confalone Gregorian, M., Barbieri, M. E., Zamorano, M. S., Gorodisch, R. y Ortiz, Z. (2015). *Determinantes sociales y ambientales para el desarrollo de los niños y niñas desde el período del embarazo hasta los cinco años. Bases para un diálogo deliberativo*. UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 167-177.
- UNICEF (2012). *El Bienestar Infantil desde el punto de vista de los niños: ¿qué afecta el bienestar de niños y niñas de 1º de ESO en España?* <http://www.infocoponline.es/pdf/ResumenUnicef.pdf>
- Ware, J.E. y Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36): I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473-483. PMID: 1593914.

# Niñeces libres, corpor(e)alidades que sí importan. Representaciones sociales de niños sobre femineidad y masculinidad

Florencia Charpentier  
Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental Infanto Juvenil (RISaMIJ)  
Córdoba, Argentina

**Palabras clave:** niñeces, representaciones sociales, corporalidades, géneros, salud mental

## Resumen

La presente investigación en salud pretende dar respuesta al interrogante *¿cuáles son las representaciones sociales de los niños que asisten al grupo del CAPS de Quebrada Honda respecto a la femineidad (el “ser niña”) y a la masculinidad (el “ser varón)”? En el devenir de los encuentros, se han observado distintas formas de vincularse entre sí; formas que, a través del juego corporal, dejan al descubierto las representaciones que van construyendo en torno a la reproducción de roles asignados en función a sus condiciones sexo-genéricas. Además, este trabajo intenta convalidar un aporte a la reflexión, desde la Psicomotricidad, para pensar de manera crítica qué “se juega” en los decires manifiestos en los juegos corporales de los niños; particularmente en relación a la construcción de sus propias corporalidades. Entonces, partir de la problematización del jugar, y teniendo presente que es en el escenario lúdico donde se habilita (y censura) el despliegue particular de corporización de femineidad / masculinidad de cada niño, se comprende al juego como *legado cultural* donde se posibilitan formas de participación, donde se conforman identidades corporales; tanto propias y colectivas. Por último, la invitación es a (re)pensar nuestras intervenciones como profesionales de la Salud, particularmente en relación a*

la pertinencia de los abordajes en relación a la promoción de la equidad de género(s); buscando problematizar lo que sucede en relación al posicionamiento ético - político que atraviesa los abordajes terapéuticos.

## Introducción<sup>1</sup>

Este trabajo de investigación en salud se enmarca en el desenlace del recorrido vivenciado en la Residencia Interdisciplinaria de Salud Mental Infanto Juvenil (en adelante RISaMIJ). Acerca de la RISaMIJ, cabe mencionar que la misma depende de la Dirección General de Capacitación y Formación en Salud del Ministerio de Salud de la Provincia Córdoba. Asimismo, esta residencia se sustenta en el Paradigma de la desmanicomialización, desinstitucionalización y desjudicialización de las personas con padecimientos subjetivos; haciendo hincapié fuertemente en la promoción y accesibilidad de derechos.

## Escenario Institucional

El tema de investigación surge a partir de diversas situaciones acontecidas en el grupo de niñas del Centro de Atención Primaria de la Salud (en adelante CAPS) del B° Quebrada Honda de la localidad de Unquillo. Este grupo está conformado por niñas de 5 a 12 años de edad, y tiene como objetivo primordial la *promoción de vínculos saludables* entre ellas. El mismo es un grupo de promoción de salud mental, con modalidad semiestructurada. En el devenir de los encuentros, se han observado distintas formas de vincularse entre las niñas y los niños, entre las niñas entre sí y los varones entre sí. Formas que, a través del juego corporal, dejan al descubierto las representaciones que van construyendo en torno a la reproducción de roles asignados en función a sus condiciones sexo-genéricas.

## El proyecto de investigación

Este trabajo intenta convidar un aporte a la reflexión, desde la Psicomotricidad, para pensar de manera crítica qué “se juega” en los decires manifiestos en los juegos corporales de las niñas; particularmente en relación a la construcción de sus propias corporalidades. Además, la invitación es a (re)pensar nuestras intervenciones como profesionales de la salud, particularmente en relación a la pertinencia de los abordajes en relación a la promoción de la equidad de género(s).

---

1. Para comenzar, se considera oportuno mencionar que el presente texto está escrito con lenguaje inclusivo. El motivo de esta decisión está ligado a la imperante necesidad de dejar de invisibilizar subjetividades que escapan al binario hegemónico (a / o); apostando a nombrar y alojar a todes y cada une.

En relación al interés personal profesional acerca de la temática elegida, el mismo se sustenta particularmente a partir de las implicancias éticas y políticas asumidas en relación al rol como terapeuta/ agente de salud. Al respecto, Lesbegueris (2014) dice que la Psicomotricidad, particularmente en el acompañamiento de las niñas, “requiere no sólo de asumir un lugar transferencial en la escena terapéutica, sino poner en juego el cuerpo de acuerdo con ese lugar asignado” (p. 43). Es decir, poner en juego el cuerpo corporizando gestos, actitudes, acciones y actos que se despliegan según la subjetividad de cada terapeuta; según su estilo de acompañamiento.

A partir de la problematización del jugar, teniendo presente que es en el escenario lúdico donde se habilita (y censura) el despliegue particular de corporización de femineidad / masculinidad de cada niña, se comprende al juego como *legado cultural* donde se posibilitan formas de participación, donde se conforman identidades corporales, subjetivas y colectivas.

Por otro lado, el objetivo principal es estudiar las representaciones sociales de femineidad (del “ser niña”) y de masculinidad (del “ser varón”) que manifiestan en sus juegos corporales las niñas que asisten al grupo del Centro de Salud del Barrio Quebrada Honda de Unquillo. Además, sus objetivos específicos son:

- Indagar las concepciones de las niñas que asisten al dispositivo grupal del CAPS acerca lo femenino y lo masculino.
- Analizar las prácticas de las niñas desde la perspectiva de la construcción de identidad corporal.

En relación al marco metodológico, la presente investigación es de corte cualitativo. Este tipo de metodología “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006, p.8) y se fundamenta en una perspectiva interpretativa, ya que intenta comprender la relación existente entre lo teórico y lo práctico. Con respecto al tipo de estudio, se considera que es de tipo descriptivo transversal. Por otro lado, con respecto a la muestra, se han tomado registros de observaciones para analizar determinados acontecimientos que inviten a la reflexión acerca de las representaciones de femineidad (del “ser niña”) y de masculinidad (del “ser varón”) que manifiestan en sus juegos corporales las niñas.

## Datos recabados: Análisis e interpretación

A continuación se presentan las tres dimensiones de análisis con sus respectivas citas seleccionadas a partir de viñetas, para analizar las representaciones sociales de les niñas:

**A.** Asociar el ser niña/mujer o niño/varón a determinadas actividades, roles, potencialidades, limitaciones y actitudes determinadas

En relación a esta dimensión, llama la atención cómo se naturalizan ciertas actividades, ciertos roles, en función a lo que se espera de ser niña / mujer o ser niño / varón. El género no es sólo una categoría descriptiva sino analítica y política, (Butler, 2014), posibilita pensar las dimensiones de poder sociohistóricas que se plasman a partir de la diferenciación sexuada de las corporalidades. Entonces asociar el ser niña (mujer) o ser niño (varón) a determinados roles, actividades, potencialidades o limitaciones, claramente está íntimamente ligado a lo que se espera de ellos en sus despliegues corporales. En un momento, una de las niñas pierde en el juego; se enoja y empuja bruscamente a quienes estaban a su alrededor. Les otras niñas del grupo la miran, asombradas de tal irrupción. “*¡Me voy!, ¡es una mierda este juego*” (niña – 11 años). Con respecto a esta cita, cabe resaltar el asombro que generó la reacción de esta niña al resto del grupo. ¿Cómo impacta cuando una niña muestra agresividad en sus manifestaciones corporales? Dice Lesbegueris (2020) al respecto, “la emocionalidad históricamente individualizada ha sido refinada y romantizada por la sensibilidad burguesa: el amor cortés, el amor maternal y la labor feminizada y reproductiva del mundo de los afectos” (p. 45). En este sentido, pero inversamente, cabe destacar cómo no sorprende que los niños varones tengan dificultades para permanecer sentados, para habitar los espacios de formas más socialmente aceptadas.

**B.** Calificar determinadas manifestaciones corporales como “de niñas/mujeres” o de “niños/varones”

Con respecto a esta categoría de análisis, se intentará hacer un particular detenimiento ya que busca contemplar las *manifestaciones corporales* de les niñas; manifestaciones que van más allá de las posibilidades imperantes del lenguaje verbal. Al respecto, cabe recordar la definición de Calmés (2016), el cual sostiene que

“el concepto de cuerpo que formulamos se presenta (...) a través de las diversas manifestaciones corporales, como son la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro y sus semblantes, la voz, las praxias, la actitud postural, los sabores, la conciencia del dolor y de placer, etc. De esta manera el cuerpo es en sus manifestaciones” (p. 21).

De esta dimensión se destacan las citas: “*¡Qué maricón!... ¿por qué llorás así?*” (*un niño varón le dice a otro*). En otra situación, mientras ocurría el momento grupal de desayuno, momento en el que les niñas suelen comentar cómo se han sentido, y qué han hecho el

fin de semana; algunos niños varones se apartan del grupo y comienzan a correr alrededor del centro de salud. Particularmente, ambas situaciones tienen en común que dan cuenta de las representaciones sociales que tienen los niños en torno a la expresión de la emocionalidad. Pensar en la construcción de las identidades implica necesariamente pensar en la construcción de las corporalidades. En este sentido cabe reflexionar acerca de ¿qué cuerpos están habilitados a expresar sus emociones? Si las expresiones de emociones también son manifestaciones corporales, resulta urgente poder mirarlas desde la perspectiva de género; ya que es en las manifestaciones corporales que se pueden dilucidar la diversidad de subjetividades que conforman a una persona.

### C. Asignar tareas “propias” de niñas/mujeres y otras de niños/varones

Con respecto a esta dimensión de análisis, y en consonancia con las anteriores, aquí particularmente se atiende a las tareas naturalmente asignadas para niñas o varones. La siguiente cita particularmente resulta significativa, por haber sido el motor de interés de la presente investigación. “¡No, salí! que eso lo hacen mejor las nenas”; le dice “A” (niña 10 años) a “R” (niño - 8 años), cuando él estaba limpiando la manta para continuar la actividad lúdica. Aquí se evidencia claramente los lugares asignados para los niños, en función a la diferenciación sexo-genérica. “(...) Eso lo hacen mejor las nenas”, ¿qué hacen mejor?, ¿limpiar?, ¿atender a los otros? La marcación sexual pareciera ser destino en los roles de género, roles asignados (y asumidos).

## Conclusiones, para acuerpar<sup>2</sup>

*“Y así podríamos continuar hasta muy cercano al infinito,  
buscando las diferencias abismales entre vos y yo,  
entre yo y otros, entre los otros y vos... huelo a trampa”.*

*Marlene Wayar.*

A partir del análisis de las manifestaciones corporales de los niños, de las representaciones sociales que van construyendo en torno a los imaginarios de femineidad y masculinidad (del ser niña / lo femenino y del ser varón / lo masculino), se puede observar cómo las condiciones sexo – genéricas determinan distintas formas de vincularse entre sí. En primer lugar, la *mirada disciplinar* de las corporalidades desde nuestro rol de acompañar

---

2. *Acuerpamiento o acuerpar*, dice Lorena Cabnal (2020) es la *acción personal y colectiva* de nuestros cuerpos indignados ante las injusticias que viven otros cuerpos, para resistir y actuar contra las múltiples opresiones patriarcales y colonialistas; es la indignación colectiva pero también la revitalización para recuperar la alegría.



en el *ser siendo*; en los devenires corporales de las niñeces. Quisiera destacar la importancia de repensar nuestras intervenciones que, lejos de ser neutrales (mucho menos despolitizadas), tienen su impacto. Es por esto que repensar la categoría de género(s) en nuestras intervenciones resulta imperante ya que la misma no sólo es una categoría de análisis descriptiva, sino principalmente la oportunidad de revisar abordajes y posicionamientos éticos al intervenir. Por otro lado, pensar las *manifestaciones corporales* en consonancia con lo que se entiende por representaciones sociales posibilita acercarnos a los preconceptos, las imágenes y las asignaciones biopolíticas que se tienen a partir de las condiciones y condicionamientos sexo-genéricos. Es también desde aquí que la Psicomotricidad puede interpelar al jugar como *praxis de corporización*. Es decir, praxis que produce corporalidades, asignándoles diversos sentidos y roles sociales; legitimando determinados estereotipos y promoviendo (o no) ciertos comportamientos. Detenerse a reflexionar acerca de lo que acontece con los cuerpos de los niños y sus juegos incluye no sólo atender a lo que se construye en relación a lo femenino / lo masculino; sino también en relación a la compleja trama vincular que se teje en las distintas edades, entre los géneros, a partir (y a pesar) de las condiciones socioeconómicas.

Si bien en carácter de derechos tenemos leyes de vanguardia a nivel mundial, como lo son la ley nacional Nro. 26.743 de Identidad de Género, y la ley nacional Nro. 26.657 de Salud Mental, existe aún mucha resistencia de ciertos sectores en sus aplicaciones. *¿Por qué se continúa buscando normalizar (y patologizar) las corporalidades que se escapan de “lo esperable”?* Pensar en las construcciones de identidades supone pensar en la construcción de corporalidades; atendiendo sus inquietudes, habilitando un espacio para sus expresiones y promoviendo sus potencialidades. Ellos necesitan adultos referentes que les acompañemos en sus despliegues corporales, que podamos *acuerpar* sin juzgar sus explotaciones. Porque sus corporalidades, sus corpo/realidades sí importan... y urge escucharles.

## Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2014). *Queer. Género, performatividad y agencia*. Libros de la mala semilla.
- Cabnal, L. (2020). *Tejernos en conciencia para sanar la vida*. La Tinta. <https://latinta.com.ar/2020/09/lorena-cabnal-conciencia-sanar-vida>
- Calméls, D. (2016). El juego corporal. *Revista Lúdicamente*, (5), 10.
- Hernández Sampieri R., Fernández C. y Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Lesbegueris, M. (2014). *Niñas jugando. Ni tan quietas ni tan activas*. Biblos.
- Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y Psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Biblos.
- Ley 26.657/2010, de 25 de noviembre, de protección de la salud mental. (2010). *Boletín Nacional*, 25 de noviembre de 2010. <http://iah.salud.gob.ar/doc/Documento224.pdf>
- Ley 26.743/2012, de 5 de mayo, de la identidad de género de las personas. (2012). *Boletín Nacional*, 24 de mayo de 2012. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860>
- Wayar, M. (2019). *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. Muchas Nueces.

# Educação das infâncias e a cidade em tempos de pandemia

Adrielle Karolyne de Sousa Lisboa<sup>1</sup>

Maria Tereza Goudard Tavares<sup>2</sup>

Wellington Carlos Moreira Hypólito<sup>3</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

**Palavras-chave:** Direito à cidade, infâncias, pandemia da COVID-19, território usado.

## Resumo

O presente artigo é um recorte de duas pesquisas de mestrado e uma de pós-doutorado formuladas por três autores(as), e que objetiva a reflexão sobre os impactos da COVID-19 no direito à cidade de crianças das classes populares de duas unidades municipais de educação infantil/UMEIS da cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. O trabalho investigativo busca problematizar a questão do acesso das crianças aos equipamentos educativos de Niterói, enfatizando em especial, a questão do território usado a partir das práticas infantis de uso do espaço. Do ponto de vista da fundamentação teórico-metodológica do artigo, a sua centralidade reside no diálogo com autores(as) do campo da Sociologia da Infância e do direito à cidade, problematizando a questão do território usado. Do ponto de vista metodológico, as investigações referenciadas se apoiam

---

1. Estudiante de Maestría en Educación en el PPGedu/UERJ/FFP. Pedagoga formada por la FFP/UERJ. Coordinadora pedagógica voluntaria del Curso Preuniversitario Popular Pedro Pomar. Participa del Grupo de Estudios e Investigación de la(s) Infancia(s), Formación de Profesores(as) y Diversidad Cultural (GIFORDIC). E-mail: driellelisboa@gmail.com

2. Profesora Asociada de la Facultad de Formación de Profesores de la UERJ/Departamento de Educación. Procientista de la UERJ y Profesora del Programa de Posgrado (PPGedu). Coordina el Grupo de Estudios e Investigación de la(s) Infancia(s). Formación de Profesores(as) y Diversidad Cultural (GIFORDIC). E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

3. Licenciado en Pedagogía con Especialización en Educación, Diversidad y Ciudadanía. Profesor de las Infancias en la Red Municipal Maricá y Niterói/RJ. Magíster en Educación (UERJ/FFP/SG) e integrante del Grupo de Estudios e Investigación de la(s) Infancia(s) Formación de Profesores(as) y Diversidad Cultural. E-mail: wellington-carlos@hotmail.com

em pesquisas qualitativas, sobretudo na etnografia das práticas espaciais de crianças pequenas nas favelas estudadas, enfocando o caminho da escola pelo olhar da Infância, dialogando com narrativas infantis sobre o espaço. Do ponto de vista da pesquisa, defendemos a implementação de políticas públicas que possam promover o direito à cidade, sobretudo ampliando as políticas de cuidado nos espaços praticados pela infância. Em tempos de pandemia, as crianças e as famílias das classes populares se tornam muito vulneráveis nas suas condições de vida, demandando apoio governamental. Entendemos que o presente artigo poderá contribuir para pensar e apoiar a relação das crianças com a cidade, sobretudo pelo papel estratégico que a escola da infância ocupa na vida das crianças das classes populares que vivem em favelas e que possuem uma maior autonomia sobre os diferentes usos do espaço da cidade.

## Introdução

O atual contexto de crise pandêmica causada pelo Novo Coronavírus reflete e refrata os tempos sombrios que vimos vivenciando no Brasil e em toda a América Latina, em especial, por conta das profundas desigualdades sociais e epidemiológicas nas quais vivem a grande maioria da população brasileira e Latino-americana. No Brasil, diariamente, a COVID-19 tem ceifado a vida de milhares de pessoas, que morrem de modo geral, por problemas da ausência de políticas públicas de saúde e acesso à vacinação. A grande maioria vai a óbito por problemas respiratórios. Sem conseguir respirar. Diante desse contexto de mortes e de profunda crise social, política e epidemiológica, como professores(as) que somos, diante de nosso papel social ético junto às crianças e suas famílias, nos comprometemos em pensar o atual contexto com uma perspectiva interseccional e antirracista.

Somos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), constituído desde 2009 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), campus São Gonçalo/Rio de Janeiro, que tem como objetivo investigar, à luz dos Estudos da Infância em interseção com o campo da Educação Popular, a pluralidade e a heterogeneidade que constituem a(s) infância(s) contemporâneas, principalmente as que são usuárias dos equipamentos coletivos de Educação Infantil, inseridas em redes educacionais públicas e/ou comunitárias, localizadas no Leste Metropolitano Fluminense/RJ.

Nossas investigações vêm sendo atravessadas pelo atual período pandêmico que afeta o cotidiano das infâncias em suas condições materiais e simbólicas de educabilidade e de direito à cidade, logo, nos interrogamos sobre as relações das crianças pequenas com os espaços da cidade em tempos de pandemia do Novo Coronavírus, refletindo em torno da questão: onde e como estão nossas crianças?

## As crianças e a cidade na pandemia da COVID-19

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou alerta para o estado de Pandemia global. Com o aumento súbito dos números de casos e o desconhecimento científico da atuação do vírus, medidas como o isolamento físico foi tomada como a maneira de se evitar a propagação da COVID-19. Nesse contexto, as escolas e outros espaços sociais tiveram que encerrar suas atividades presenciais.

Na educação, a suspensão dos encontros presenciais exigiu que professores(as), crianças e famílias se ajustassem ao modelo de trabalho remoto, mas devido às questões sociais, como de falta de acesso a equipamentos eletrônicos e internet, no Brasil e principalmente em Niterói, o novo modelo implementado tornou-se insustentável em muitos contextos familiares. Quando se pensa nas crianças pequenas, da Educação Infantil, o problema se complexifica e intensifica, pois como garantir o cumprimento dos eixos norteadores da Educação Infantil -interações e brincadeiras- à distância?

Contudo, a pandemia do Coronavírus tem escancarando diariamente com dados, notícias e experiências compartilhadas por meio das redes e nos coletivos, os abismos sociais que asfixiam as classes populares. Nesse contexto, as autoridades políticas não se entendem com os órgãos de saúde; os problemas e interesses econômicos sobrepõem ao direito à vida; a má administração da máquina pública leva milhares brasileiros(as) a óbito pela ausência de ampliação dos leitos e aquisição de respiradores; o atraso na compra das vacinas prolonga o estado de caos. O Estado deixa evidente sua negligência e insuficiência em promover políticas públicas eficazes para as populações mais empobrecidas.

Portanto, quando um determinado grupo ou indivíduo é exposto ao risco de morte, ele tem a sua vida simbolicamente e paulatinamente retirada. E isto significa a expulsão de espaços sociais, que implica na negação do reconhecimento de sua cidadania. E muitas vezes o aniquilamento, material e/ou simbólico do seu direito à vida.

No contexto de tantas incertezas e rompimento de vínculos sociais, buscamos investigar as condições da vida cotidiana de crianças com as quais trabalhamos nas instituições de Educação Infantil da cidade de Niterói. Urge problematizar as condições concretas nas quais elas estão realizando o isolamento social, mediante o imperativo do fechamento das creches e pré-escolas. É importante ressaltar que Niterói faz parte da segunda maior área metropolitana do país, apresentando no contexto da pandemia, um expressivo número de óbitos e infecções pela COVID-19.

Talvez, neste momento em que milhares de famílias, de crianças e de professores(as) estão em casa, cabe a pergunta: e as crianças das favelas e periferias urbanas de Niterói, como garantir-lhes protocolos sanitários de proteção e de prevenção ao vírus, num cenário como o acima descrito? Qual a importância das creches e pré-escolas para as crianças pequenas, familiares e profissionais que atuam na Educação Infantil? Ou, ainda: que

sentidos são construídos, por familiares de crianças das classes populares, a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos seus filhos(as), conforme já nos alertavam Pessanha, Macedo e Tavares (2021), em seus estudos sobre a educação das infâncias em municípios do Leste Fluminense?

Buscamos, nesse texto, pensar sobre as relações que crianças pequenas e profissionais de uma Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de Niterói/RJ vêm estabelecendo com os espaços da cidade na pandemia da COVID-19. Como perspectiva conceitual e analítica, recorreremos às contribuições de Santos (1996), cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico toma a perspectiva do lugar como espaço por onde se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem dinâmicas sociais no território. Em sua formulação teórica sobre a epistemologia existencial, Santos (1996) nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada lugar tem de singular, de específico, de diferente e original, para compreendermos como os sujeitos agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais, dentre as quais o direito à educação na cidade.

Os dados elencados na introdução e no corpo do artigo evidenciam que o crescimento das desigualdades e da vulnerabilidade social já é recorrente nas favelas e periferias urbanas de Niterói. São inúmeras famílias pauperizadas pelo aumento do desemprego, queda da renda, insegurança alimentar e muito temor da infecção pelo Coronavírus pela letalidade do vírus.

Por outro lado, os impactos da COVID-19 na vida dessas famílias, sobretudo pelo longo período de isolamento social, agravado pelo fechamento das creches e pré-escolas, trazem dentre outras vulnerabilidades, a falta de um lugar para as crianças. Com efeito, é fundamental ressaltar que, na sociedade em que estamos inseridos, as crianças circulam na casa de avós, madrinhas, parentes e na própria vizinhança, sobretudo crianças das camadas populares, por inúmeras motivações. Com o Coronavírus e a necessidade de se permanecer em casa, esses territórios de acolhimento se tornaram interditados, ampliando a vulnerabilidade social, tornando a vida das crianças pequenas mais vulnerável e precarizada.

O breve cenário apresentado, com recorte nas crianças e famílias da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Regina Leite Garcia, uma escola da infância próxima de diferentes favelas em Niterói, ainda que com muitas variáveis a serem investigadas, nos fornece elementos vigorosos para colocar em diálogo as condições em que essas famílias e crianças estão vivenciando a atual crise provocada pela COVID-19. No bojo da discussão sobre o impacto das atividades remotas na educação das crianças pequenas, ressaltamos a preocupação com uma possível descaracterização das concepções epistêmicas e pedagógicas que fundamentam o trabalho na Educação Infantil. Perguntamo-nos, então, de que forma, e se, o uso das tecnologias pode contribuir para a educação das crianças pequenas, sem descaracterizar as bases e princípios da Educação Infantil. Então, como

as UMEI estão se fazendo presentes nesse cenário pandêmico, sem institucionalizar o espaço privado das famílias ou reafirmar arranjos emergenciais que ferem princípios democráticos de nossa sociedade diversa e plural?

Nesse caminho, reafirmamos a pertinência de retomarmos a pergunta feita por Santos (2020): que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? Atentando, principalmente, para as possibilidades de construção de outras perspectivas, e pedagogias favoráveis à educação e ao cuidado das crianças pequenas das favelas e periferias niteroienses. Enfatizamos a importância de aprofundar nossos conhecimentos sobre a pluralidade das infâncias e as especificidades da Educação Infantil, levando em consideração diferentes questões pedagógicas, sociais, culturais, históricas e econômicas que circunscrevem o campo do direito à educação das crianças pequenas e de suas famílias.

## **Considerações finais**

Nesse sentido, enquanto professoras e professor que se dedicam com amorosidade à pesquisa compromissadas(os) com a pequena infância e o direito à cidade, insistimos em apostar em ações de diálogo e de parceria com esses sujeitos, crianças e suas famílias, em seus territórios de vida, potencializando oportunidades de materialização de processos formativos indissociáveis a um projeto de cidade menos desigual, menos fragmentada, menos violenta e racista. Que possa acolher a multiplicidade de vidas territorialmente diferentes com igualdade e justiça social.

Compreendemos ser cada vez mais urgente e inadiável, tanto política, quanto epistemicamente, conhecer e dialogar com processos educativos produzidos pelas forças vivas nos territórios, interrogando-as, aprendendo com elas na perspectiva do enfrentamento das desigualdades sociais e da necropolítica (Mbembe, 2018) que dizima crianças e jovens pobres e negros que (sobre)vivem nas favelas e áreas de favela de Niterói. Nesses tempos tão sombrios, compreendemos ser urgente produzir estudos sobre o campo das infâncias, da Educação Infantil e do direito à cidade (Lefebvre, 1969) em sentido ampliado, fortalecendo pedagogias da liberdade (Freire, 2001), afirmando a vida em tempos de pandemia e a democracia como um valor indispensável ao bem comum.

## Referências bibliográficas

Freire, P. (2001). Pedagogia da esperança. Editorial Paz e Terra.

Garcia, R. L. (2009). A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a Prática. Editorial Cortez.

Lefebvre, H. (1969). O Direito à Cidade. Editora Documentos.

Macedo, N. A., Pessanha, F. N., Tavares, M.T.G. (2021). Impactos da Pandemia de COVID-19 na Educação Infantil de São Gonçalo/RJ. Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia. Revista Zero a Seis, (23), p.77-100. ISSN: 1980-4512.

Mbembe, A. (2018). Necropolítica. Nº1 Edições.

Santos, B. S. (2020). A Cruel Pedagogia do Vírus. Edições Almedina.

Santos, M. (1996). A Natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção. Hucitec



5º Congreso internacional entre  
Educación y Salud

## *Capítulo 4*

# Educación y Salud para las infancias: abordajes e instituciones diversas

# Educación y Salud para las infancias: abordajes e instituciones diversas

Patricia El Hay<sup>1</sup>  
María Juliana Perrone<sup>2</sup>

En los artículos presentados en estos ejes se destaca, ya sea desde la experiencia o desde la investigación, el abordaje a las infancias tanto en educación como en salud y aquellas intervenciones que dan lugar a la construcción subjetiva y a la formación de ciudadanos plenos. El concepto de acompañamiento es un común denominador que los autores refieren como necesario para vincularse y poder lograr el desarrollo de capacidades.

En este capítulo agrupamos las temáticas: La construcción de redes para acompañar familias y comunidades; La educación para las infancias en diferentes espacios formales y no formales; La salud a partir de abordajes clínicos y terapéuticos para el trabajo con las infancias; Las estrategias lúdico creativas para la construcción de intervenciones situadas: arte y juego, propuestas por la organización del 5° Congreso Internacional entre Educación y Salud y lo definimos aquí como Educación y Salud para las infancias: abordajes e instituciones diversas.

Podemos optar por detenernos en cada tema y sus especificidades o buscar en ellos aquellos conceptos que los enmarcan en un espacio común. Así, palabras claves como abordajes, instituciones (formales y no formales), intervenciones, comunidad, infancias, estrategias lúdicas, arte y juego, entre otras, inspiran la escritura de estas experiencias, análisis documentales y/o investigaciones.

---

1. Lic. en psicopedagogía. Profesora en psicopedagogía. UBP. Profesora para la Enseñanza primaria. Profesora en la licenciatura de psicopedagogía. FES. UPC. Integrante del Equipo Técnico del Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática de la Dirección General de Educación Primaria de Córdoba. Miembro del Programa Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” FES-UPC. [bedactus@gmail.com](mailto:bedactus@gmail.com)

2. Lic. en Psicomotricidad, Profesora en psicomotricidad. Especialista en estimulación temprana. Maestrando en Educación para profesionales de la Salud. Profesora en la Licenciatura en Psicomotricidad FES. UPC. Miembro del Programa Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” FES-UPC y del programa “Escritura acompañada” FES-UPC. Terapeuta en INEPPSI coordinando, supervisando y acompañando sujetos en desarrollo de la primera infancia, sus familias y contextos. [julianaperrone@upc.edu.ar](mailto:julianaperrone@upc.edu.ar)

Así, en la temática “La construcción de redes para acompañar familias y comunidades” el objetivo de investigación busca caracterizar los aspectos espaciales, programáticos e interpersonales, de instituciones no formales, donde se desarrollan y aprenden niños de 3 a 5 años de edad.

En “La educación para las infancias en diferentes espacios formales y no formales”; se investigó, que las instituciones seleccionadas constituyen espacios en los que se desarrolla el acto de cuidar, posibilitando un desarrollo adecuado y esperable de los niños que asisten a las mismas, y preparando y acompañando adecuadamente para el aprendizaje escolar. Sobre el mismo tema, el relato de una experiencia de formación de educación popular en niñez en la que pretende repensar los modos y supuestos en relación a las prácticas de intervención territorial. Se promueve la problematización y construcción de conocimiento, en relación a las prácticas de cuidado, de promoción y protección de derechos y la perspectiva de género en el campo de las infancias. Finalmente, otro artículo presenta una indagación del modo en que operan los relatos y publicidades en la revista *Billiken* para construir discursivamente un supuesto niño lector-consumidor de la misma, en un contexto específico y en la mitad del siglo XX en el que las discursividades escritas eran las que circulaban.

En “La salud a partir de abordajes clínicos y terapéuticos para el trabajo con las infancias”, podemos leer un análisis, diálogo y reflexión acerca del rol que ocupan las maestras y cuidadoras en relación a la posibilidad de dar continuidad a la lactancia, la transición de la alimentación complementaria de los bebés y de la incorporación de hábitos saludables de higiene y nutrición. También, una investigación que tiene como objetivo general conocer las concepciones de sujeto de aprendizaje y de las dificultades de aprendizaje que subyacen en la construcción del diagnóstico psicopedagógico y su relación con el proceso de constitución subjetiva en las infancias.

Otra ponencia de interés es la que pone en discusión los diagnósticos en torno a las problemáticas del desarrollo infantil y busca discernir los modos singulares en que las infancias se ven atravesadas por determinaciones socio-político-económica que moldean los malestares en las infancias. Además, encontramos la propuesta de un dispositivo interdisciplinario a partir de la contextualización de los antecedentes institucionales, el marco referencial y algunas anotaciones sobre la experiencia desarrollada entre el 2015 y el 2020.

La temática sobre: “Las estrategias lúdico creativas para la construcción de intervenciones situadas: arte y juego”, el relato de experiencia sobre aprendizajes, artes visuales y educación especial, ofrece tópicos de reflexión desde la práctica docente, en el ámbito de la educación de modalidad especial.

Las infancias hoy se encuentran atravesadas por acontecimientos y realidades sociales que se visibilizan en las instituciones, los grupos y los sujetos. Situaciones diversas y complejas que requieren para su abordaje de estrategias de intervención y posiciones teóricas y éticas que den cuenta de la propia complejidad y problematización. Pensar estas problemáticas implica un posicionamiento ético y una mirada a los diferentes paradigmas dentro del campo

La desnaturalización del concepto de infancia y el reconocimiento de su carácter histórico llevan a comprender la heterogeneidad en los modos de vivir la infancia. Por ello hablamos de infancias en plural. Infancias que no son naturales, son una producción que depende de la apuesta de la función adulta, que está inscrita en un marco social. Entonces los niños, en tanto no son sino que se están produciendo a partir del trabajo que hacen quienes cumplen la función materna y paterna (sean o no los padres), que hace la escuela, que hacen los espacios sociales que el niño transita (Zelmanovich: 2007).

Estas consideraciones adquieren importancia al momento de pensar instituciones para la socialización y transmisión cultural desde dispositivos para las infancias como universos simultáneos. Sandra Carli (1999) agrega, entendiendo a la infancia como construcción social, que la constitución subjetiva de un niño sólo puede ser analizada teniendo en cuenta la tensión que se genera entre la intervención del adulto y la experiencia del niño y su historia: Así, en cada momento de la historia, hablar de infancia, de niños, significará algo diferente. Al hablar de infancia se habla también de sus instituciones, instituciones entendidas por un lado como aquellas organizaciones específicas por las que transcurren los niños y adolescentes y por el otro como aquello que es instituyente del sujeto en el proceso de constitución subjetiva.

## Referencias bibliográficas

- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana.
- Redondo, P. y Fernández, M. (2009). Pensar los niños, aproximaciones a los debates en torno a la educación de la primera infancia. Clase 2: Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en contexto. FLACSO.
- Zelmanovich, P. (2007) Apostar a la transmisión y la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. En Redondo, P. (coord.) *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. Buenos Aires, DGCyE.

# Cuidado, educación y desarrollo en la primera infancia: cuidar a los que cuidan

Alejandra Bertolez<sup>1</sup>

Luciana Chiari

Magali Otero Signorelli

Noel Rivero Toranzos

Lucrecia Monesterolo

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba  
Área de Promoción Social del CPC Argüello de la Ciudad de Córdoba.

**Palabras clave:** cuidador, educación no formal, desarrollo infantil, relación interpersonal

## Resumen

Recorrer los espacios comunitarios, la comunidad, implica encontrarse con otros, valorar las necesidades, reconocer sus recursos para desde allí realizar una construcción colectiva que permita fortalecer las prácticas de los equipos de salud, educación y desarrollo social, afianzando un comportamiento activo en promoción, prevención y captura oportuna en pos de promover un desarrollo adecuado y esperable de los niños.

Se propuso como objetivo de investigación: caracterizar los aspectos espaciales, programáticos e interpersonales, de instituciones no formales, donde se desarrollan y aprenden niños/as de 3 a 5 años de edad, de la zona de influencia del CPC (Centro de Participación Comunal) de Argüello.

Para responder al mismo se realizó un estudio exploratorio, bibliográfico y de antecedentes de investigación sobre la calidad de las instituciones no formales de atención

---

1. Contacto: oteromagali@gmail.com

y cuidado a la infancia, el desarrollo infantil y el proceso de enseñanza- aprendizaje. En cuanto al instrumento utilizado en la investigación, se construyó un cuestionario estructurado, de escala tipo Likert.

De los resultados obtenidos en relación con el aspecto interpersonal, se puede distinguir que en las 8 instituciones de educación no formal observadas, existen interacciones positivas entre niños, las cuales son promovidas por un adulto, siendo el mismo afectuoso, sensible y empático. Por otro lado, se observó en cuanto al aspecto cuidadores, que la mayoría de las instituciones no cubren las necesidades personales de los mismos. No obstante, los cuidadores reciben capacitación y formación variando en la frecuencia de las mismas.

El clima institucional, reflejado a través de las buenas relaciones del cuidador con los niños, favorece el desarrollo infantil de éstos, pero a ello, se contraponen la debilidad de la propuesta en términos didácticos pedagógicos evidenciando la necesidad de vincular estrechamente a estas políticas sociales, líneas específicas de políticas educativas.

## Introducción

Entrar a los espacios comunitarios, a la comunidad, implica encontrarse con otros, valorar las necesidades, reconocer sus recursos para desde allí realizar una construcción colectiva que permita fortalecer las prácticas de los equipos de salud, educación y desarrollo social, afianzando un comportamiento activo en promoción, prevención y captación oportuna en pos de promover un desarrollo adecuado y esperable de los niños.

Intervenir en los contextos comunitarios y educativos tiene como prioridad promover el bienestar emocional de niños, fomentando un desarrollo saludable e integral.

La comprensión y aplicabilidad de políticas públicas en contextos comunitarios y educativos, en relación a sus funciones asumidas por el equipo de investigación, amplían los espacios de atención a la primera infancia, dando inicio a una transición hacia la concepción pedagógica con importantes implicancias para el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño (1989), asumiendo a niños como sujetos de derecho, interlocutores activos, con necesidades e intereses propios. Desde esta nueva perspectiva, a niños se les reconoce sus derechos a la supervivencia y desarrollo, la protección y promoción, y particularmente a la participación y la autonomía (Carbonell, Posada, Plata y Mendez, 2005).

A razón de un incremento en el número de familias de niños que consultan tempranamente por problemas de aprendizaje, en la zona de influencia del CPC de Argüello, se buscó reconocer la posible existencia -o no- de actividades preventivas y compensadoras tempranas, enfocadas en las dificultades de aprendizaje y desarrollo.

Para llevar esto a cabo resultó necesario caracterizar los aspectos interpersonales y el aspecto cuidadores, de instituciones no formales de la zona de influencia del CPC de Argüello, que corresponde a barrios ubicados en Zona Cerro y en Zona Argüello en el noroeste de Córdoba. En dichas instituciones es donde se desarrollan y aprenden niños de 3 a 5 años de edad que viven en dicha comunidad.

La sensibilidad y promoción del cuidado en primera infancia implica un compromiso de quienes trabajan a favor de las infancias, como gestores conscientes, de diseñar intervenciones que motiven la transformación cultural de aquellas representaciones y prácticas de cuidado infantil que favorezcan al desarrollo de los niños como sujetos de derechos, considerando al medio familiar y escolar como primeros núcleos de convivencia social y experiencia emocional. Por lo tanto, es una corresponsabilidad de la sociedad ser promotores y garantes de los derechos de los niños desde los múltiples sectores: Estado, comunidad, escuela y familia.

## **Materiales y Método**

El siguiente trabajo tiene como objetivo, caracterizar los aspectos interpersonales y de cuidados, de instituciones no formales, donde se desarrollan y aprenden niños de 3 a 5 años de edad, de la zona de influencia del CPC de Argüello. Dicho objetivo parte de una *investigación madre* que buscó conocer si las instituciones de educación no formal que atienden a la infancia, en la zona de influencia del CPC Argüello, se constituyen en entornos posibles de desarrollo saludable y aprendizajes tempranos. Para ello, se realizó un estudio exploratorio, bibliográfico y de antecedentes de investigaciones previas sobre la calidad de las instituciones no formales de atención y cuidado a la infancia, el desarrollo infantil y el proceso de enseñanza - aprendizaje. En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación, se revisaron y adaptaron diferentes instrumentos existentes y estandarizados como el Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised version (ECERS-R), de Harms, Clifford y Cryer (1998); Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles, de Lera y Oliver (2002), instrumentos de observación diseñados para evaluar la calidad de los ambientes de atención infantil de niños entre 2 y 5 años de edad. La muestra estuvo conformada por 8 instituciones no formales de atención a la infancia, con un total de 80 niños de entre 3 y 5 años.

El equipo de investigación propuso diversas líneas de acción, tales como: el diseño de estrategias de cuidado, atención e intervención específicas que acerquen garantías para el desarrollo pleno del potencial de cada niño; adoptar un enfoque multisectorial integrado que fomente el cuidado afectivo, estimule el aprendizaje y proteja a los/as pequeños/as de violencia y factores de riesgo. Siendo otro eje de trabajo el poder aportar, a partir de la sistematización de los datos obtenidos, medidas orientadas a modificar



conductas, con el fin de promover prácticas de crianza y cuidado propicias para el desarrollo de la primera infancia.

## Resultados

En el presente desarrollo, se exponen los principales resultados en relación con los aspectos interpersonales y aspectos cuidadores, obtenidos a través del análisis de datos finales de toda la investigación realizada.

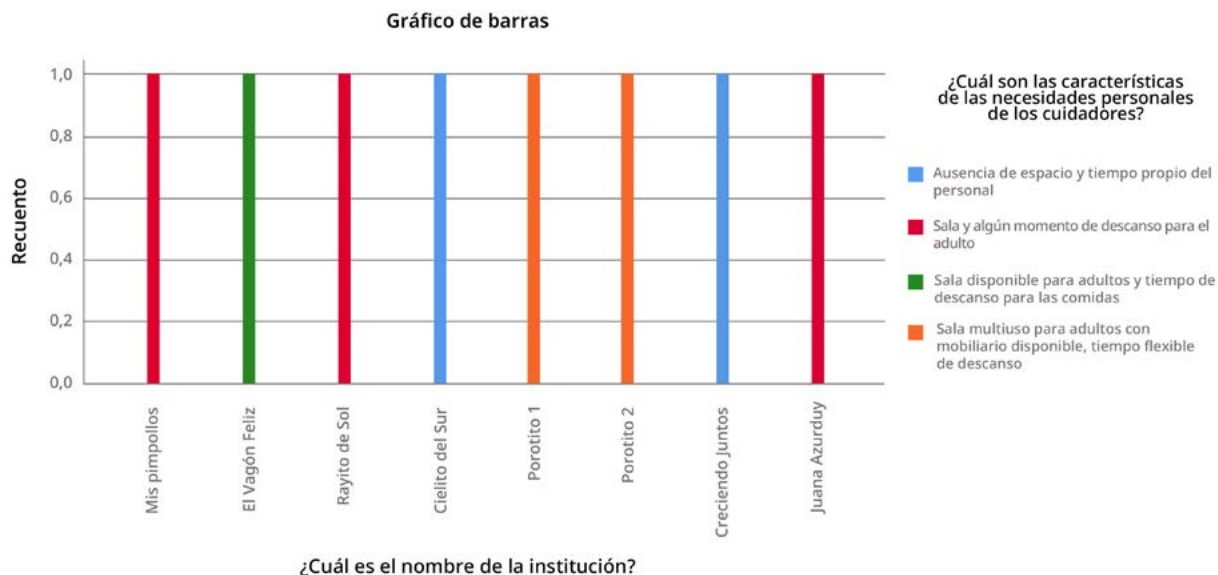
Considerando el aspecto *interpersonal*, en las instituciones observadas existen interacciones positivas entre niños (tabla 1), las cuales son promovidas y reforzadas por un adulto/cuidador a cargo. Por otro lado, teniendo en cuenta la interacción entre los niños y adulta (tabla 2), las instituciones cuentan con cuidadores afectuosos, sensibles y empáticos, con contacto físico sostenido e interesado y comprometido para ayudar y apoyar a los niños.

Cualquier cuidador de niños -sea del medio familiar o social-, juega un papel protector en el desarrollo de la persona, en tanto, la seguridad del apego saludable depende de la calidad de cuidado infantil. Esto implica que los cuidadores den respuestas sensibles y prontas a las señales y comunicaciones de los niños pequeños (Carbonell, 2013).

En el 75% de las instituciones, el cuidador cambia el estilo de interacción según el niño, atendiendo a sus necesidades individuales, alentándolos y empoderándolos. La disciplina es positiva, basada en el reforzamiento y la prevención, con reglas simples y claras acordes a la edad de cada niño, alentando a los niños a desarrollar habilidades sociales y solicitando ayuda profesional ante problemas de comportamientos reiterados.

Solo en el 25% de las instituciones la disciplina se basa en el control para evitar que los niños se hagan daño, y en ningún caso la disciplina es estricta con castigos físicos y métodos severos, o relajada sin reglas o control.

El otro punto a considerar es el *aspecto cuidadores*, el 75% de las instituciones no cubren las necesidades personales de los mismos (tabla 3), ya que, si bien cuentan con un espacio y tiempo de descanso, aquél es compartido o multiuso y éste rígido, no contando con mobiliario disponible a tal fin.



**Tabla 3: Aspecto cuidadores: necesidades personales de los cuidadores.**

Por otro lado, se registró que, si bien en el 100% de las instituciones existe material relativo a la infancia y los cuidados, 5 de 8 presentan mínima calidad de los recursos con los que cuentan las cuidadoras para el trabajo diario, y el resto es adecuada/buena.

Resulta relevante mencionar que, en las instituciones observadas, los adultos a cargo se reúnen, reciben capacitaciones, formación y supervisión (tabla 4), lo que varía en las instituciones es la frecuencia en la que se da este acompañamiento a las trayectorias (periódicamente, semanalmente, mensualmente o esporádicamente), siendo en el 50% de los casos, semanal.



**Tabla 4: Aspecto cuidadores: oportunidades brindadas al adulto para el desarrollo del cuidado.**

## Conclusiones/Contribuciones

A partir de esta investigación se pudo observar que las instituciones observadas constituyen espacios en los que se desarrolla el acto de cuidar, posibilitando un desarrollo adecuado y esperable de lxs niñxs que asisten a las mismas, y preparando y acompañando adecuadamente para el aprendizaje escolar. Estas instituciones cuentan con cuidadores comprometidos, interesados, con vocación, que se relacionan de manera afectuosa, sensible, empática, atendiendo a cada niñx en su individualidad, alentando, empoderando y proveyéndoles los cuidados adecuados, lo cual incide satisfactoriamente en el aspecto social de su desarrollo, presentando interacciones positivas (con adultos y entre pares) promovidas y reforzadas por el cuidador. La calidad de las relaciones establecidas entre cuidador-niñx promueve el desarrollo de comportamientos sociales apropiados que posibilitan una interacción positiva con las demás personas, por ello, es importante la capacidad de los adultos de atender y considerar lo que lxs niñxs piensan y sienten en tales interacciones.

Por su parte, si bien existe formación, capacitación y supervisión para los cuidadores, se observan diferencias en las trayectorias educativas previas de quienes asumen ese

rol. A sí mismo, los cuidadores necesitan tener espacios físicos que se adecuen al tipo y nivel de cuidado que lxs niñxs requieren, observándose escaso o nulo espacio para atención de padres/tutores o cuestiones personales, constituyéndose esto en un obstáculo para la relación entre familia-institución y el ejercicio del cuidado. Sin embargo, esta falta de recursos y escasez de herramientas, son compensadas con habilidades y aptitudes que los cuidadores van construyendo en el cotidiano institucional.

El clima institucional, reflejado a través de las buenas relaciones del cuidador con lxs niñxs, favorece el desarrollo infantil de éstos, pero a ello, se contraponen la debilidad de la propuesta en términos didácticos pedagógicos evidenciando la necesidad de vincular estrechamente a estas políticas sociales con líneas específicas de políticas educativas. El problema no es el conocimiento alcanzado sobre el estado de la primera infancia (la niñez) y sus necesidades, sino la divergencia entre dicho conocimiento y las acciones concretas llevadas a cabo, es decir la desarticulación y distancia entre estos dos aspectos (Pereira, 2005).

La atención y educación para la primera infancia tiene un papel protagónico, y se advierte que «pone los cimientos del aprendizaje a lo largo de la vida y favorece el bienestar de niñxs, y su preparación progresiva para el ingreso en la escuela primaria» (Unesco, 2015, p. 38), constituyendo la base para un desarrollo cognitivo, lingüístico, social, emocional y un aprendizaje integral. Por lo tanto, dicha atención y educación se ha posicionado como un problema público y un derecho fundamental.

Resulta de suma importancia que el personal docente, que son parte de los cuidadores, procuren incluir los contextos sociales y las redes en que se desenvuelve el niñx. Uno de estos ambientes primordiales es la familia, porque es un elemento indispensable en el proceso de desarrollo y aprendizaje de lxs niñxs menores de tres años. El trabajo conjunto que se desarrolla entre las instituciones educativas y las familias contribuye con un desarrollo óptimo de las infancias en estas edades; además de que fortalece y consolida vínculos entre infantes, la familia y la institución. Desde este enfoque, se promueve una educación abierta e integral: abierta a las familias y sus necesidades; un currículo holístico, que visualiza al niñx como seres integrados con necesidades especiales, “abordando los aspectos intelectuales, corporales, sociales y afectivos” (Pitluk, 2001, p. 7).

Tomando los aportes de Fuentes de la Roa (2008), la atención integral a la primera infancia, como asunto de política pública, es prioridad y garantía de calidad del componente pedagógico, en el que los educadores/cuidadores cumplen un papel de mediadores para que los derechos de la infancia tengan lugar en los escenarios donde transcurre la vida de lxs niñxs. Por tanto, la formación del docente/cuidador «se convierte en un tema neurálgico dentro de la formulación de la política pública de primera infancia» (Fuentes de la Roa, 2008, p. 70). El desafío es el reconocimiento a la formación del docente/cuidador para la primera infancia, como dice Simarra-Torres (2010) «no es posible

mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quien enseña» (p. 49); por lo tanto mejorar sus posibilidades de formación y sus condiciones se convierte en prioridad para las políticas públicas, lo cual será posible siempre y cuando intervengan todos los actores que inciden en la estructuración y organización de las mismas.

Los resultados de esta investigación, concretamente en lo que respecta al cuidado del cuidador, orientan o requieren pensar en invertir en cantidad y calidad de recursos para atender a la infancia, tales como tiempo y lugar de descanso, capacitación (conocimientos específicos), formación continua de calidad, competencias específicas y acompañamiento de la red intersectorial, priorizando la garantía de derechos de lxs niñxs, el aprendizaje temprano y los cuidados afectivos.

En resumidas palabras, el recorrido realizado permitió visibilizar la necesidad de fortalecer lo que está en marcha para articular eficazmente la educación temprana sostenida en el sistema no formal y el ingreso temprano a la educación inicial, garantizando trayectorias tempranas de calidad a partir de haber enriquecido la mirada de las cuidadoras en torno a que las decisiones tomadas en el acompañamiento diario a las familias, lxs niñxs, da lugar a que los derechos de la infancia sean respetados, promovidos y protegidos por el Estado.

## Referencias bibliográficas

- Abela, J. A. (2009). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Ed. Electrónica.
- Abrahams, P.; Mora, V.; Vázquez, E. (2014). La Educación Temprana para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 3 años: tres perspectivas de análisis. Revista Electrónica Educare.
- Andréu, J. (s.f). Las Técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. Recuperado el 14/09/09 de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arrabal, A. A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. Revista Iberoamericana de educación, 47(5), 1-12.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. Revista Infancia y Aprendizaje, No 29.
- Camors, J. (2009). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005–2009. Título: Educación no formal: lugar de conocimientos. Selección de textos. Primera edición: de 2013, 51.
- Carbonell, O. A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la PRIMERA infancia. Ciencias psicológicas, 7(2), 201-207.
- Carbonell, O. A., Posada, G., Plata, S.J., y Mendez, S. (2005). Las relaciones vinculares: Un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. Cuadernos de Psicología, 1, 31-38.
- Cardini, A.; Díaz Langou, G.; Guevara, J. y Achaval, O. (2018) Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 189. CIPPEC.
- Casas, F. (1998). Infancia: Perspectivas psicosociales. Paidós.
- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. Revista Electrónica Educare, 19(2), 21-35.
- Chokler, M. (2006). Los organizadores del desarrollo. Recuperado de: <http://www.ifra.it/idee.php>.
- Harms, T., Clifford, R. y Cryer, D. (2002). Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana- Revisada. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México, D.F.: McGraw-Hill Education.

- Janus, M. y Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1-22.
- Janus, M. y Duku, E. (2011). Results of the validation of the Early Development Instrument (EDI) in Peru. Ontario. McMaster University.
- Kaufman Verónica (2016). *Primera Infancia. Panoramas y Desafíos para una mejor educación*. Aique.
- Lera, M.J. y Oliver, R. (2002). La escala ECERS-R, versión española. Documento interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Luque, A. y Candau, S. (1998). Contextos educativos y desarrollo infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, No 274.
- Organización de Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de la Asamblea de derechos humanos de las Naciones Unidas, Nueva York.
- Pereira, M. (2005) *Intervenciones en Primera Infancia: Prevención y Asistencia en Salud y Educación*. Cap.2: La capacitación docente en educación temprana como sostén del pensamiento. Noveduc.
- Poder Legislativo Nacional (2000). Ley No 25.326. "Ley de Protección de los Datos Personales", publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires.
- Pozo, M. L. M., Siquier, M. B. y Ferrer, M. H. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Simarra-Torres, J. (2010). Formación de agentes educativos institucionales y comunitarios en Colombia. *Estrategias claves de la educación inicial*. Recuperado de: <http://goo.gl/cu0kK4>.
- Unesco (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>.
- Unesco (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Vásquez, G. (1998). La Educación No Formal y Otros Conceptos Próximos. En Sarramona, J, Vásquez, G., Colom, A. (Eds.). *Educación no formal* (pp. 11-25). Ariel.

# La Escuelita: formación en infancias con educadoras comunitarias desde una perspectiva de género

Clara Luz de Luna Arguello Monzini<sup>1</sup>  
Servicio en Promoción Humana (SERVIPROH), Argentina  
Aldana Estefanía Cuello<sup>2</sup>  
Cooperativa Amanecer, SERVIPROH, Argentina  
María Victoria Castro<sup>3</sup>  
Soledad del Valle Tobares<sup>4</sup>  
Ivana Mariel Navarro<sup>5</sup>  
Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred.  
Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

**Palabras claves: infancias, prácticas de cuidado, perspectiva de género y derechos, educación popular.**

---

1. Lic. en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como coordinadora de la línea de género y es miembro de la comisión directiva en función de secretaria en SERVIPROH. luzdeluna.arguello@hotmail.com

2. Promotora del centro educativo comunitario de la Cooperativa AMANECER. Estudiante del Profesorado de Educación Inicial 2 año de cursado en el Colegio Carlos Alberto Leguizamón. cuelloaldana80@gmail.com

3. Estudiante de la Licenciatura en Psicomotricidad, quinto año de cursado, Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred. UPC. victoriacastr01995@gmail.com

4. Lic. en Psicomotricidad. Egresada de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred de la Universidad Provincial de Córdoba. Actualmente se desempeña como docente del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud de dicha facultad. soledadtobares@upc.edu.ar

5. Lic. en Fonoaudiología y Lic. en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña actualmente como docente del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred de la Universidad Provincial de Córdoba. ivanamnavarro@gmail.com



## Resumen

La propuesta que se presenta, tiene la intención de socializar el relato de una experiencia de formación de educación popular en niñez, que hace años venimos transitando y toma impulso desde la articulación entre el Programa de Vinculación Territorial del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES), de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (FES) y la organización Servicio en Promoción Humana (SERVIPROH), la cual nuclea a siete cooperativas barriales de la ciudad de Córdoba y sus alrededores. Esta propuesta lleva como nombre *La Escuelita: formación en infancias con educadoras comunitarias desde una perspectiva de género* y se desarrolla en el marco de la Escuela de Referentes Comunitarios.

La experiencia construida desde una perspectiva crítica, se gesta con la necesidad colectiva de los actores implicados siendo necesario repensar los modos y supuestos en relación a las prácticas de intervención territorial. Por ende, se propone como objetivo consolidar un espacio de intercambio y diálogo entre los saberes académicos y populares, en un proceso de relación dialéctica, donde se promueve la problematización y construcción de conocimiento, en relación a las prácticas de cuidado, de promoción y protección de derechos y la perspectiva de género en el campo de las infancias.

Se sostiene un trayecto de formación colectiva desde una educación no sexista entre promotoras que participan en espacios comunitarios de niñez, profesionales, docentes, estudiantes y egresadas; acompañando y propiciando algunas transformaciones que permitan abordar las problemáticas que emergen del propio contexto.

Hoy situados en tiempos de covid, se visibilizan las fortalezas de la comunidad y su deseo de encontrar nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas en el encuentro con otros, en contra cara con la vulneración de derechos que atraviesan los contextos.

## Se hace camino al andar

Contar la experiencia de *la escuelita* hoy no es posible sin pensar el camino recorrido, la historia construida nos permite transitar el presente y proyectar el porvenir. Este proyecto tiene como antecedentes la Escuela de Educadores en Salud y las diversas instancias de formación desarrolladas por SERVIPROH en su trabajo sostenido con diferentes organizaciones comunitarias.

En el 2019, en el marco de las acciones de conmemoración y visibilización de los 30 años de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y con la intención de dotar de mayor sistematicidad a los procesos formativos con promotoras comunitarias, SERVIPROH diseña la Escuela Popular de Formación en Niñez. A su vez, convoca a la FES de la

UPC, a ser parte activa de esta propuesta teniendo en cuenta los antecedentes del trabajo colectivo y articulaciones previas con el DIFPES, en el acompañamiento a las infancias.

Este trayecto de formación surgió como un proceso orientado a promotoras, referentes comunitarios, profesionales, docentes y estudiantes, desde la premisa de la educación popular, en contrapartida al saber hegemónico. Entendiendo que el saber se construye con otros y emerge desde la propia realidad y contexto de las comunidades, tal como nos enseñó el maestro Paulo Freire nadie educa a nadie y nadie se educa a sí mismo (Freire, 2004).

En este sentido y atendiendo a la demanda de los actores sociales involucrados el actual proyecto, *La Escuelita: formación en infancias con educadoras comunitarias desde una perspectiva de género* pretende dar continuidad y consolidar el trayecto formativo en infancias en el marco de la Escuela de Referentes Comunitarios para recuperar, socializar, profundizar y sistematizar los saberes construidos en los distintos módulos de formación en un intercambio de enriquecimiento mutuo.

## **El hacer cotidiano una práctica de formación colectiva transformadora**

En el espacio de formación que se genera a partir del diálogo surgen diferentes situaciones que nos convocan a repensar los modos y supuestos en relación a las prácticas de intervención territorial. Así, desde una posición que se sustenta en la construcción colectiva, se pretende valorizar y potenciar los saberes populares desarrollados en los espacios comunitarios de niñez y que generalmente no son legitimados en el ámbito académico.

A su vez, el recambio de promotoras que participan en los espacios de niñez de las distintas organizaciones, requiere dar continuidad a instancias de formación colectiva que permitan construir herramientas en torno a las prácticas educativas comunitarias.

Por otra parte, el contexto de pandemia deja en evidencia la desigualdad e inequidad social que permanece, desde hace años, en torno a la organización social del cuidado,

Las redes de cuidado las conforman las personas que dan cuidado y las que los reciben (es decir, todas las personas en nuestros roles de cuidadoras y cuidadas) así como los actores institucionales, los marcos normativos y las regulaciones, la participación mercantil y también la comunitaria. Esta red de cuidados es dinámica, está en movimiento, cambia y, por ese mismo motivo, puede ser transformada. (Rodríguez Enríquez, 2019, p.1)

Siguiendo esta idea, desde el proyecto sostenemos instancias de formación colectiva que nos permiten repensar y reflexionar los modos instalados, vinculados a la promoción y protección de derechos (Ley Nacional, 26.061) y la perspectiva de género.

Es entonces que consideramos como potencia habitar espacios de encuentro, que nos permitan visibilizar y problematizar los modos de acompañamiento a las infancias en relación al desarrollo, los procesos de aprendizaje y la producción de subjetividades, situadas en contexto de vulneración social en tiempos de pandemia.

En este sentido, desde una participación transformadora (Tomassino, 2010), damos lugar a la reflexión crítica, colectiva y a la circulación de la palabra, en la subjetividad de cada encuentro con la intención de generar conocimientos a partir de la práctica, visibilizar las fortalezas de las comunidades y encontrar nuevos modos de pensar el hacer cotidiano. Concebimos a les niñes y sus familias, no como beneficiaries o receptores de nuestras intervenciones, sino como actores protagonistas de la transformación de nuestra realidad.

En consecuencia pensamos en una propuesta metodológica de intervención vinculada a la participación-acción-reflexión a través de encuentros planificados y coordinados por equipos pedagógicos integrados por profesionales y educadoras comunitarias. Es necesario destacar que en tiempos de no COVID, utilizamos una dinámica itinerante por las distintas organizaciones, desarrollamos en cada una distintos ejes temáticos y diseñamos el programa a partir de las necesidades, intereses e inquietudes de los territorios.

Acompañaron estos encuentros algunos textos disparadores referidos al juego, a las infancias y a los derechos, que nos posibilitaron el intercambio, la reflexión colectiva. Luego de cada encuentro se elaboró una cartilla para recuperar y sistematizar las voces y sentires de quienes participamos.

Los principios que guían la construcción de los encuentros recuperan la mística y nuestros símbolos, reivindican la ronda, las identidades y memorias de nuestras comunidades, construyen conocimiento desde abajo, desde nuestras propias prácticas, desarrollando la ludicidad y alimentando la comensalidad, reconociéndonos como compañeres en nuestras luchas.

En tiempos de COVID, atravesades por la incertidumbre, los miedos y los distanciamientos, estos principios nos siguen acompañando como premisas que orientan la búsqueda colectiva de modos posibles para continuar transitando este camino de formación, donde el valor de cada una de las voces nos siga encontrando.

## Lejos de la certeza el andar nos sigue interpelando

En este contexto de pandemia, atravesado por nuevos emergentes sociales, económicos, culturales, que profundizan las desigualdades *la escolita* sigue caminando y recorriendo los barrios con la necesidad de fortalecer el intercambio y diálogo entre los saberes académicos y populares, a través de la construcción de nuevos dispositivos pedagógicos que promuevan prácticas educativas y comunitarias desde una perspectiva de género y de promoción de derechos. De este modo, se favorecen diversas instancias de encuentro, desde múltiples lenguajes y saberes, para la construcción colectiva de conocimiento y experiencias transformadoras. Así también *la escolita* nos interpela, nos abre la posibilidad de repensar sobre la formación profesional para el trabajo con las infancias y preguntarnos: ¿Quién ocupa esos lugares socialmente?, ¿de quién es el lugar de esos saberes?, ¿quiénes son responsables en la distribución de las prácticas de cuidado?, ¿qué sentido se construye de las prácticas cotidianas en relación a las trayectorias de formación académica?

Sin respuestas certeras, nos aventuramos, desde una mirada en clave interseccional, interdisciplinaria y multidimensional, a pensar algunos mojones que encontramos en el hacer cotidiano respecto al rol de las mujeres, quienes, aún en condición de desigualdad, se ocupan de los cuidados en torno a las infancias. En este sentido, *la escolita* se torna una oportunidad que nos invita a fortalecer y asignar lugares emancipatorios y transformadores en nuestras trayectorias y espacios comunitarios.

Conversar, compartir experiencias, leer en compañía sobre los ejes en torno al cuidado de las infancias, atendiendo a la perspectiva de género y en clave de derecho, son los intereses que continúan acompañando esta experiencia de formación desde la educación popular.

## Referencias bibliográficas

Freire, P. (2004). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI

Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Recuperado de: [https://www.oas.org/dil/esp/Ley\\_de\\_Proteccion\\_Integral\\_de\\_los\\_Derechos\\_de\\_las\\_Ninas\\_Ninos\\_y\\_Adolescentes\\_Argentina.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_los_Derechos_de_las_Ninas_Ninos_y_Adolescentes_Argentina.pdf)

Rodríguez Enríquez, C. (2017) “Economía del cuidado y desigualdad en América Latina: avances recientes y desafíos pendientes”. Entrepueblos.

Tommasino, H. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En UdelaR. Hacia la Reforma. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los espacios en formación integral.

# Infancias en disputa: el caso de la revista *Billiken* en el siglo XX

María Eugenia Álvarez<sup>1</sup>

Liliana Inés Guiñazú<sup>2</sup>

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

**Palabras clave:** infancias – discursos - época – representaciones - educación.

## Resumen

La investigación que estamos presentando forma parte de un proyecto de investigación en desarrollo cuya temática se vincula con la(s) infancia(s) y los tiempos. Sostenemos que el concepto “infancias” se va construyendo a lo largo de diferentes procesos históricos y se va modificando en relación con los avances tecnológicos, con las demandas de la sociedad y con la influencia de diversas instituciones. Esta construcción se va diseñando a través de diferentes discursividades y estrategias orientadas a tal fin. Los discursos de las revistas *Billiken*, aparecidas durante el período que se pretende estudiar, de difusión masiva en determinados sectores de la sociedad argentina, se erigen como espacio propio que genera representaciones sociales acerca de la infancia argentina.

El recorrido de este estudio va desde la consolidación de la infancia como una etapa diferente a los adultos, con características propias y necesidades de protección, educación y guía para ser una persona de bien, hasta la construcción de la misma, como una etapa donde se consolida a los niños como sujetos de derecho y hasta de consumo; teniendo en

---

1. Especialista en Prácticas Redaccionales, Profesora en Lengua y Literatura (UNRC), doctoranda en el Doctorado en Lingüística y Lenguas (UNR). Docente investigadora en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Jefe de Trabajos Prácticos en asignaturas del campo de la Lingüística y el Análisis del Discurso. Correo electrónico: malvarez@hum.unrc.edu.ar

2. Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR), Profesora Asociada con dedicación exclusiva en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), responsable de asignaturas del campo de las Ciencias del Lenguaje, con especialización en Semiótica. Correo electrónico: lguizu@hum.unrc.edu.ar

cuenta las variaciones y los matices que los contextos sociales, culturales y económicos imprimen a esta etapa de la vida. El destinatario se construye como un niño fuertemente estereotipado a partir de los cánones de la época, definiendo modos de comportamiento sociales y culturales, que se van arraigando a través del tiempo y conformando una identidad nacional particular.

En este caso, consideramos a la revista como un medio de comunicación de masas que ocupa un lugar privilegiado - dada la legitimación por parte de algunas instituciones educativas, como la voz autorizada para hablar a los niños - en la formación de las representaciones, en la producción y en la transmisión de la herencia cultural. De esta manera, podemos considerarla como un espacio con cierto poder hegemónico que define y transmite saberes, valores y una visión específica del mundo.

## Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación<sup>3</sup> cuya temática se vincula con la(s) infancia(s) y los modos de construcción de representaciones sociales, resignificando prácticas culturales propias de una época determinada, desde un enfoque transdisciplinar. Se trata de un proceso de reconstrucción de la significación social y cultural en el siglo XX, a través del análisis de un recorte discursivo sincrónico de relatos y publicidades de la revista *Billiken*.

Partimos de la idea de que los discursos dirigidos a los niños en todas las épocas refieren a sistemas semiológicos particulares cuyos contextos socio-culturales de emergencia se encuentran presentes en la superficie textual. Y que, a través de una metodología específica, se pueden encontrar operaciones discursivas que revelan los mecanismos que configuran un entramado social determinado.

Pensamos en los discursos dirigidos a las infancias como campo propicio para la construcción de saberes y valores, que no está ajeno a las disputas del sentido ni a los conflictos sociales y culturales propios de una época, si tenemos en cuenta que la niñez es una etapa fundamental en la formación y transmisión de representaciones sociales acerca de la cultura y del funcionamiento social (Raiter, 2001). Concebimos a estos discursos como recortes de diferentes *semiosis* que en determinados soportes encuentran el medio para manifestarse discursivamente y dirigirse a un receptor particular.

De esta manera, consideramos que la representación que se tenga y que se transmita del niño, y de su mundo, es consecuente con el modo en que se conciben las infancias en

---

3. La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas –juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico (PPI 2020-2022, aprobado y subsidiado por la SeCyT de la UNRC. Directora: Mgter. Liliana Guiñazú)

cada época y contexto determinado, dado que es una noción en constante construcción atravesada por diferentes variables socio-políticas y culturales. En este sentido, dentro del siglo XX se produjeron avances en la tecnología con importantes efectos en las comunicaciones y en el acceso a los productos, cambios en las dinámicas sociales con impacto en la vida familiar y movimientos migratorios, entre otros. Estas transformaciones modificaron costumbres y gustos, por lo que fueron delineando un público infantil con características propias epocales (Carli, 1999).

Nos interesa indagar el modo en que operan los relatos y publicidades en la revista *Billiken* para construir discursivamente un supuesto niño lector-consumidor de la misma, en un contexto específico y en una época en la que las discursividades escritas eran las que circulaban, específicamente nos referimos a la mitad del siglo XX. Proponemos un abordaje de discursos dirigidos a niños, los cuales se encuentran en la revista infantil de gran prestigio popular llamada *Billiken* y que formaban parte del discurso infantil legitimado por las instituciones educativas y religiosas de nuestro país. De esta manera, nuestro objetivo será identificar y describir los mecanismos lingüísticos y semióticos en una selección de relatos y publicidades en diferentes formatos y con distintas intencionalidades (estética, persuasiva, didáctica, moral, informativa) a través de los cuales se intentaba construir representaciones sociales propias de una época. La especial estructura semántica, la estética particular y la intencionalidad didáctica de la revista hacen pensar en que estos discursos formaban parte de un terreno complejo que ponían en escena las identidades culturales y la configuración social de la época y que proponían una visión de mundo.

## La revista *Billiken*

Esta publicación comenzó a circular en las primeras décadas del siglo XX y ha circulado masivamente impactando en la formación de un público lector-consumidor de la misma por varias décadas. Ha constituido históricamente uno de los modos de circulación de saberes y en consecuencia, una influencia importante en la construcción de representaciones sociales identitarias, dada la posición de cierto privilegio como discurso hegemónico que tenía como destinatario al niño y su familia. Esta aseveración se basa en que la revista surgió en la industria editorial en un contexto de desarrollo de una política cultural que promovía la alfabetización masiva a través de la educación primaria obligatoria a partir de la Ley 1420 (Falabella y Tomino, 2007). Este marco era fundamental para la constitución de un público lector que encontraría en la revista el acceso a sus demandas de lectura y entretenimiento. De esta manera la revista *Billiken* ofrecía contenidos relacionados con los intereses de los niños y los juegos de la época, con fotografías y dibujos atractivos para ellos; y se convertía así en un material deseable. Pero por otro lado, también los temas, la retórica y la estética estaban en consonancia



con los materiales generados en el sistema educativo tanto en los aspectos conceptuales como en las valoraciones y costumbres promovidas. Y si bien el destinatario era el niño escolarizado, llegaba a un amplio sector social, y las maestras del momento la utilizaban como material pedagógico complementario. Estas particularidades hacían que la revista fuera recomendable para los niños en edad escolar (Bontempo, 2012) y, a su vez, efectiva en la transmisión de saberes y valores, dado que trascendía al ámbito educativo, se instalaba en el interior de cada hogar familiar y se insertaba en los espacios de juego y esparcimiento infantil. Es por ello, que intentamos abordarla como medio de comunicación social, de difusión en el ámbito público en soporte papel, fundamentalmente dentro de un período de tiempo en que se la percibe como portadora de un discurso uniforme y típico sobre el mundo de la infancia, y exclusiva como publicación destinada a los niños hasta la emergencia de nuevas revistas en consonancia con el avance de la televisión como medio de comunicación que se insertaría en los hogares familiares e iría conformando un público lector con otros intereses y otras características.

Entre el modo de concebir las infancias y los lenguajes para nombrarlas y configurarlas hay una relación interdependiente, en el sentido de que ambas se remiten mutuamente. En el caso de *Billiken*, podemos advertir que las discursividades que se presentan instauran una infancia posible desde una mirada del adulto y de cómo debería ser ese niño a través de determinados signos, lingüísticos e icónicos, portadores de ciertas significaciones. Es habitual que se haga mención a patrones o modelos sociales ejemplares, con especial énfasis en los valores éticos y morales de determinados personajes o figuras que luego se convierten en el marco de referencia para posteriores interpretaciones sobre los hechos o ciertos fenómenos, y para establecer relaciones sobre esas bases. De esta manera, muchos mensajes buscan la adhesión del destinatario en general, y operan en este sistema de representaciones intersubjetivas porque es allí donde se pone en funcionamiento un aparato conceptual determinado que puede apelar a lo emocional o a lo experiencial para generar valoraciones. Consideramos que el relato, en un sentido amplio, puede ser un espacio discursivo favorable para la construcción de identidades tanto individuales como colectivas propias de una cultura particular (Contursi y Ferro, 2000), que se mantiene vivo y se resguarda en los procesos de circulación y de transmisión dentro y fuera de una misma comunidad, como en este caso podría estar contenido en la revista *Billiken*. Además, y en un sentido más estricto, podemos decir que la narrativa es una discursividad típica que los niños reconocen desde muy pequeños cuando entran en contacto con los relatos orales familiares y continúan profundizando a lo largo de toda su escolarización. Con respecto al discurso persuasivo, inscripto en la publicidad, también mantiene con los niños una relación estrecha que roza lo emotivo y traspasa los límites de lo cotidiano y familiar para alcanzar el imaginario social construyendo los modos como se concibe la infancia.

## Nuestro trabajo

Por todo lo dicho, proponemos el abordaje de enunciaciones completas desde el punto de vista de su forma y función, es decir, las que permitan la descripción del recorrido del sentido desde un nivel estructural hasta el nivel de las manifestaciones discursivas. Entre ellas incorporamos todo tipo de narraciones, publicidades y otros textos en los que el relato es constitutivo del mensaje, haciendo un corte sincrónico en ejemplares en las décadas centrales del siglo XX (1950-1960) y organizando el material. La selección del corpus se presenta como un muestreo aleatorio simple considerando dos particularidades: en primer lugar, la importancia de registrar la recurrencia de las operaciones discursivas presentes en los textos de manera indistinta en diferentes ejemplares – característica que ha sido advertida en estudios previos y que pretendemos sea determinante para cumplir los objetivos planteados; en segundo lugar, la dificultad de conseguir la totalidad de ejemplares en buen estado para emprender la selección también es una limitación que condiciona otro tipo de criterio de armado del corpus.

Desde la perspectiva semiolingüística (Charaudeau, 1982) abordamos estos textos como construcciones complejas que producen sentido a través de diversas estrategias semióticas y lingüísticas. También trabajaremos con la descripción de las estructuras narrativas del nivel superficial de los relatos con diferentes teóricos. Así mismo, la función persuasiva y la puesta en marcha de estrategias argumentativas en el discurso publicitario convierten a este último en un instrumento de poder que incide y estructura la formación de representaciones sociales desde la infancia y acerca de la infancia (Guiñazú, 2019). De esta manera, concebimos al relato como una textura que trasciende los diversos géneros que la revista contiene, pero también como un espacio de construcción de identidades individuales y colectivas propias de una cultura particular que se mantiene activa y se preserva en los procesos de circulación y de transmisión dentro y fuera de la misma comunidad.

Consideramos que estos discursos constituyen un mecanismo eficaz en la transmisión de conocimientos, valores y conceptos. En sus tramas discursivas es posible encontrar contenidos que aparentan ser bastante sencillos, pero que son construcciones semióticas complejas que contienen un entramado simbólico y son portadoras de una gran cantidad de mensajes a veces difíciles de advertir en la superficie textual, pero que en profundidad poseen una gran densidad de sentidos sugeridos.

En cuanto al discurso publicitario (Barthes, 1971), los análisis buscan resignificar prácticas culturales que dejan sus huellas entre las tramas discursivas de una sociedad con características propias, nos referimos específicamente, a los juegos, juguetes, costumbres infantiles. La actividad persuasiva deja de ser intuitiva y deviene sistémica y sistemática, involucra signos y objetos semióticos, moviliza sentimientos, ideologías, transfiere valores y genera representaciones acerca del mundo (Magariños de Morentin, 1991). Y

en referencia a las narraciones, podemos anticipar que todo relato fortalece la dimensión simbólica mediante la construcción de paradigmas presentes en toda cultura como modo de aprehensión del mundo.

## **A modo de cierre: ¿por qué hablamos de infancias en disputa?**

Porque la revista (el análisis de las huellas discursivas) interpela una infancia cargada de emociones y compromisos sociales y culturales, a la vez que da cuenta de la presencia de "otras" infancias, olvidadas, minimizadas, quizás negadas, pero que indudablemente se muestran a través de los signos que emergen de la superficie textual.

Los discursos de la época, con todo su entramado social y cultural, pasan a través del objeto-juguete en las publicidades y de cada signo lingüístico contenido en los relatos dando cuenta de una comunicación hegemónica, prescriptiva, normativa, donde los niños son los principales destinatarios, receptores perfectos de un mensaje implícito portador de las bases constructoras de representaciones sociales.

## Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Alberto Corazón editor. <http://www.forma-forma-color.org/biblio/Barthes-Roland-Elementos-de-semiologia.pdf>
- Bontempo, P. (2012). Los niños de Billiken. Las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas del siglo XX. *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, 12 (12), 205-221. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/22710/22329>.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En Carli, S (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
- Charaudeau, P. (1982). Éléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours. *Connexions*, n° 38. Langage en situation. EPI.
- Contursi, M. E. y Ferro, F. (2000). *La narración. Usos y teorías*. Grupo Editorial Norma.
- Falabella, M. y Tomino, G. F. (2007). Alimentarse y aprender jugando. Publicidad y comunidad interpretativa en Billiken 1978-1982. *La trama de la comunicación*, 12 (), 277-298. <https://www.redalyc.org/pdf/3239/323927555016.pdf>
- Guiñazú, L. I. (Comp.). (2019). *Lectura de imágenes. Hacia una alfabetización visual desde el Nivel Inicial*. UniRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/08/978-987-688-347-4.pdf>.
- Magariños de Moretín, J. (1991) *El mensaje publicitario*. Buenos Aires: Edicial
- Raiter, A., Zullo, J., Sánchez, K., Szretter Noste, M., Basch, M., Belloro, V., Pérez, S. y García, P. (2001): *Representaciones sociales*. Bs. As., Argentina: Eudeba.

# Espacio Grupal Terapéutico: experiencia de abordaje clínico a través de la creación plástica en escuela pública

Gastón Jesús Musetti<sup>1</sup>  
Mariana Castrillejo<sup>2</sup>  
Proyecto Independiente<sup>3</sup>, Uruguay

**Palabras clave:** encuentro, niñeces, creación, autoría, subjetividad.

## Resumen

El *Espacio Grupal Terapéutico* es un dispositivo de abordaje clínico, que busca favorecer el desarrollo integral y los procesos de enseñanza/aprendizaje de las infancias a través del encuentro, el juego y la creación plástica.

En esta ponencia, presentaremos el dispositivo interdisciplinario a partir de la contextualización de los antecedentes institucionales, el marco referencial y algunas anotaciones sobre la experiencia desarrollada entre el 2015 y el 2020.

Tomaremos los desarrollos de Fernández (2000) sobre la autoría para pensar las tres categorías operativas desde las cuales analizamos el dispositivo: lo grupal, lo emocional y las creaciones.

Entendemos que, este *espacio* ha sido y sigue siendo un tiempo de encuentro y de transformación de sí desde lo afirmativo, ya que los procesos parten de las habilidades y

---

1. Psicólogo (UdelaR), Especialista en psicología clínica infantil y adolescente (UCU). Desempeña su actividad profesional en el ámbito clínico (Casa Almargen) y socioeducativo (Coop. En. Giraluna). [gastonmusetti@gmail.com](mailto:gastonmusetti@gmail.com)

2. Psicóloga (UdelaR) y Docente de expresión plástica (Taller Malvín). Desarrolla actividades educativas y artísticas en distintos proyectos educativos formales y no formales. [sumcom@gmail.com](mailto:sumcom@gmail.com)

3. En coordinación con la Escuela Pública nro. 355, Montevideo.

los aspectos sanos y permiten producir significantes y discursos a través de la creación, en tiempos cuidados y diversos, que posibilitan a quienes participan apropiarse de su proceso. Presentamos aquí tres *imágenes*, de las muchas que ilustran esta convicción, para poder compartir algo de esta rica experiencia.

## Introducción

El *Espacio Grupal Terapéutico* es un dispositivo de abordaje clínico, que busca favorecer el desarrollo integral y los procesos de enseñanza/aprendizaje de las infancias a través del encuentro, el juego y la creación plástica. Es un dispositivo interdisciplinario que se compone a partir del diseño de estrategias ajustadas a la singularidad de las infancias, a la vez que atiende al devenir grupal, en coordinación con el equipo docente de la Escuela Pública Nro. 355, de Montevideo.

En esta ponencia, presentaremos el dispositivo de abordaje clínico, contextualizando los antecedentes institucionales, el marco referencial, y algunas anotaciones desde la perspectiva de la autoría sobre la experiencia desarrollada entre el 2015 y el 2020.

## Antecedentes y marco institucional

El *Espacio Grupal Terapéutico* desarrolla su actividad a partir del legado y continuando la impronta del *Centro Reina Reyes* y la *Mesa de Educación y Salud “Tres Ombúes”* y *Aledaños*, los cuales reseñamos a continuación. La *Mesa* se reunió entre 2005 y 2015 a partir de la iniciativa de dar respuesta al progresivo aumento de problemáticas asociadas al desarrollo infantil en la zona oeste de Montevideo. En esa década ha desplegado acciones de coordinación, atención, capacitación e investigación, a través de la consolidación de espacios interinstitucionales de discusión y debate sobre temas vinculados a la infancia y adolescencia con un enclave territorial. La *Mesa* creó el proyecto *Centro Reina Reyes*, con una fuerte impronta de la Universidad de la República en su línea de extensión. Como centro de referencia para la zona, ha articulado prácticas de atención con espacios interdisciplinarios de enseñanza/aprendizaje, en diálogo con las organizaciones e instituciones. Nació con el objetivo de dar respuesta a las necesidades territoriales con respecto a las dificultades emocionales, conductuales, del desarrollo y de los aprendizajes en niños, niñas y adolescentes tempranos, acompañando y potenciando los recursos existentes, tanto del ámbito de la salud como del ámbito educativo, mancomunando los esfuerzos comunitarios con las coordinaciones interinstitucionales jerárquicas encargadas de la salud, la educación y la vulnerabilidad social.

## Presentación del dispositivo

En este marco el *Espacio Grupal Terapéutico* surge en el 2012 como dispositivo específico para abordar dificultades en la organización espacial y la grafomotricidad, desde el abordaje clínico psicomotriz y psicológico. En 2015, por razones institucionales se disuelve la *Mesa* y el *Centro*, manteniéndose en funcionamiento el *Espacio*, coordinando directamente con el equipo docente y de dirección de la Escuela Pública N°355. En este nuevo escenario institucional, el dispositivo se fue desarrollando hacia un abordaje grupal, mediado por la creación plástica, con un nuevo acuerdo de trabajo interdisciplinario con el equipo docente, abriendo la oportunidad a niños y niñas de integrarse a una nueva grupalidad que habilite diferentes formas de estar, de mostrarse y de relacionarse con los/las demás y con ellos/as mismos/as. El acento pasó a estar, no ya en una función ejecutiva, sino en la construcción de subjetividad y las configuraciones vinculares, desde un acompañamiento que hace énfasis en los aspectos emocionales y de relacionamiento de los niños y las niñas.

El *Espacio* se propone como objetivos generales: **I)** colaborar en la resolución de las demandas de atención desde una perspectiva interdisciplinaria e integral en conjunto con el equipo docente y dirección de la Escuela Pública N°355, de Montevideo; y **II)** favorecer el desarrollo integral y los procesos de enseñanza/aprendizaje de niños y niñas que asisten a la misma. A través de los siguientes objetivos específicos: **a)** crear y sostener un espacio grupal que mediante el encuentro habilite diferentes formas de estar en una grupalidad; **b)** fortalecer y aportar desde el vínculo a la construcción de subjetividad y disfrute de la autoría; **c)** aportar al enriquecimiento de la función simbólica, la creatividad y la imaginación; y, **d)** generar un espacio de evaluación, coordinación y planificación entre los equipos técnicos que intervienen.

El encuentro se despliega en el sótano-taller de la escuela, un local que fue recuperado por docentes y estudiantes, especialmente para montar un taller de expresión plástica. El sótano se ubica alejado de las aulas de clase, tiene mesas de trabajo colectivas, diversos materiales de plástica a disposición y panel para pintar de pie en gran parte de su pared. Trabajamos semanalmente en dos grupos de 1 hora y media de duración y con ambos turnos escolares. Cada grupo tiene 9 niños y niñas, de entre 9 y 13 años, quienes son propuestos por el equipo docente de la escuela para participar del espacio. Al comenzar cada día realizamos una ronda donde se da espacio para comentar algunas novedades de la semana que quieran traer. Después es el tiempo de trabajo, donde cada niño y niña elige con qué material trabajar y qué hacer. La propuesta de trabajo es libre, cada participante puede realizar una o varias tareas por encuentro y dejar procesos de trabajo abiertos para continuar en las siguientes semanas. Al final, disponemos de algunos minutos para hacer una ronda de palabra en la que se comparte cómo les fue en el día y qué estuvieron haciendo.

Este dispositivo en primera instancia se apoya en un encuadre más constante, para luego ser incorporado por los y las participantes, permitiendo variaciones en la dinámica, favoreciendo así los procesos singulares. Se coordinan entrevistas en diferentes momentos del proceso de trabajo con las y los referentes adultos, tanto a demanda del equipo de coordinación como de éstos. Asimismo, se prevén espacios de evaluación, coordinación y planificación con el propósito de pensar lo acontecido y diseñar estrategias en conjunto para las distintas situaciones. Este dispositivo se compone a partir de lo humano y lo técnico, e intenta abrir caminos en tránsitos vitales complejos desde el convencimiento que es imprescindible re-crear intervenciones en permanente revisión, sostenidas en el diálogo interdisciplinario y la construcción colectiva.

## Marco referencial

Presentamos de manera abreviada el marco referencial desde el cual sostenemos la práctica clínica grupal a través de la creación artística.

Para pensar lo clínico ligado a los *mediadores artísticos* resulta interesante la línea que propone Rolnik (2001), siguiendo a Winnicott, en donde la clínica tiene como objeto la desobstrucción de la dimensión estética de la subjetividad y la cura tiene que ver con la afirmación de la vida como fuerza creadora.

Para pensar la mediación, tomamos por un lado: el estudio de Miraballes (2018), donde a partir de los desarrollos de Kaës, explora las posibilidades de los objetos culturales de intermediar y generar nuevas ligazones psíquicas para propiciar el cambio psíquico. Y por otro lado, destacamos los desarrollos de Kachinovsky (2016), en el empleo del cuento infantil como objeto intermediario sobre el supuesto de que “La producción simbólica, entendida como una actividad representacional de carácter complejo, constituye una vía regia para acceder al funcionamiento psíquico de un sujeto, es decir, a aquellos aspectos intrapsíquicos que sostienen las modalidades singulares de producción.” (p.43)

Pensamos la creatividad como salud desde los aportes de la dialéctica salud/aprendizaje en donde Pichon-Rivière (1985) propone que la salud se juega en la posibilidad de aprehender la realidad y poder transformarla, a la vez que cada sujeto se transforma a sí mismo. Y por otro lado, los aportes de Moccio (1991) quien plantea la creatividad como la posibilidad de disponer de sí mismo para poder dar respuesta novedosa e inédita frente a una situación nueva.

Para pensar lo clínico en sus dimensiones vinculares e institucionales, se toman como marco referencial, por un lado, los aportes de Fernández (1989) y Percia (1997), quienes proponen lo grupal como espacio táctico donde se da la producción de efectos singulares e inéditos. Y, por otro lado, el desarrollo de Honneth (1997) sobre el reconocimiento recíproco, como matriz filosófica para pensar el impacto de las relaciones interperso-



nales y las experiencias de reconocimiento como favorables para el desarrollo de una autoestima positiva, que tiene como horizonte normativo el garantizar las bases para la integración social en un marco de derechos humanos.

Pensando en el encuadre educativo, tomamos el desarrollo de Fernández (2000), para concebir la relación educativa como posiciones subjetivas, en donde el sujeto aprendiente se sitúa siempre en diversos *entres*, como lugares de producción y lugares transicionales. Tomamos la importancia subjetivante del aprendizaje para sostener que, un vínculo claro y diferenciado permite habitar las posiciones que el aprendizaje requiere de manera flexible, favoreciendo la construcción desde lo afirmativo y la apropiación de su sujeto autor. “Lo más importante que el *sujeto autor* produce no es conocimiento para sí, sino la transformación en él y en quienes lo circundan” (p. 71).

Este dispositivo interdisciplinar hace sentido ya que concebimos el acto de aprender como un fenómeno sostenido en múltiples elementos que involucran al niño, su familia, la comunidad e institución educativa y el entorno social en que habita. Es así que planteamos actividades que intentan promover sus capacidades creativas al tiempo que se van entretejiendo estrategias singulares propias de las necesidades que cada uno va desplegando en el espacio. Desde esta perspectiva concebimos que lo “(...) principal del proceso de aprender es conectarse con el placer de ser autor, con la experiencia, la vivencia de satisfacción del placer de encontrarse autor” (Fernández, 2000, p. 216).

## Acerca de la experiencia

En este último apartado presentaremos algunas reflexiones a través del relato de imágenes ilustrativas, poniendo el foco en la perspectiva de la autoría sobre lo acontecido en el *Espacio* a lo largo de estos años. Hemos construido lo *grupal*, lo *emocional* y las *creaciones* como categorías operativas para pensar los procesos de los niños y niñas. Estos tres ejes nos han permitido identificar gran parte de la experiencia vivida en el *espacio*, a la vez que nos ha resultado útil para sistematizar algo de estos procesos y poder comunicarnos con otros actores. De todas maneras, son un artificio que dan cuenta de lo indisociable del acontecimiento y de las búsquedas estéticas para aprehender el mundo.

Dentro de lo *grupal*, se inscriben el relacionamiento, la integración, la escucha, la participación, los roles que ocupan, el propio proceso grupal, entre otras. En lo *emocional*, incluimos desde aspectos relacionados al humor, la capacidad de identificar y hablar de sus emociones, la regulación afectiva y las posibilidades de contención, empatía y reparación con sus compañeros y compañeras. Y por último, en la categoría de las *creaciones*, lo que tiene que ver con el trabajo en el taller, el proceso de creación, la actitud y el vínculo con lo creado, la exploración de técnicas y contenidos, así como el disfrute del proceso creativo, entre otras.

A continuación presentaremos tres viñetas que ilustran lo antes expuesto:

Gerardo y Magela mantienen un relacionamiento por fuera del grupo, ya que Gerardo está atraído por la hermana de Magela. Sostienen un vínculo que traen al *espacio* de manera recurrente con ambivalencia, entre complicidad y celos, que se presenta con sentido del humor irónico. A raíz de un desencadenante menor, entran en conflicto dejando de hablarse por unas cuantas semanas. Esta ruptura toma una dimensión grupal ya que afecta la dinámica cotidiana. Frente al rechazado pedido de disculpas, Gerardo elabora un dibujo al que le agrega la palabra “perdón” y se lo extiende en forma de regalo, a lo que Magela devuelve el gesto con otro dibujo. Esta nueva vía de comunicación fue efectiva ya que condensó diferentes aspectos puestos en juego; se respetó el tiempo para que encontraran la manera de resolver el conflicto, creativamente comunicaron los impulsos sexuales y agresivos de manera adaptativa, y utilizaron el grupo como *espacio* seguro en donde comunicar sus emociones. Este movimiento da cuenta de que el vínculo se reconfiguró, a la vez que generó reparación a nivel grupal y fue vivido por los/las participantes como un aprendizaje significativo.

- Dennis es un adolescente con alteraciones en su desarrollo, dificultades en el relacionamiento social y la identificación de sus emociones, lo que configura una personalidad pueril, algo estereotipada y con pocas posibilidades empáticas.

Luego de dos años de proceso, en donde mostró grandes habilidades para el dibujo, pero repetía temáticas y no lograba dibujar personajes humanos, logró representar a través del dibujo el vínculo con un compañero del grupo ausente ese día, al que dijo extrañar y llamó “amigo”. Esta creación le permitió simbolizar y poner en palabras un vínculo significativo en su dimensión afectiva, lo que tuvo un efecto afirmativo en la construcción de su subjetividad y su relacionamiento con el grupo.

- Isabel logra elaborar a través de la creación de un cómic la vivencia reciente de haberse perdido en un trayecto en ómnibus debido a malas indicaciones de su madre. A través de esta composición logró la identificación y elaboración de los aspectos negligentes y desorganizantes de su madre con padecimiento psicosocial y consumo problemático de sustancias psicoactivas, que le provocaban a Isabel inhibición cognitiva, desregulación afectiva y distorsión del sentido de realidad. Esta producción le permitió hacer consciente aspectos del relacionamiento con su madre, favoreciendo la elaboración del vínculo y su diferenciación subjetivante. Isabel reforzó su autoestima a partir del reconocimiento por sus destrezas para el dibujo, y logró una narrativa afirmativa sobre sí misma a través de la posibilidad de versionar de manera creativa parte de su historia en el tránsito por el *espacio*.

## Reflexiones finales

El espacio ha sido y sigue siendo un tiempo de encuentro y de transformación de sí desde lo afirmativo, ya que los procesos parten de las habilidades y los aspectos sanos y permiten producir significantes y discursos, a través de la creación, en tiempos cuidados y diversos, que posibilitan a quienes participan apropiarse de su proceso.

## Referencias bibliográficas

- Fernández, A. Ma. (1989) El campo grupal. Notas para una genealogía. Nueva visión.
- Fernández, A. (2000) Los idiomas del aprendiente. Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Nueva Visión.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales. Crítica Grijalbo-Mondadori.
- Kachinovsky, A. (2016) El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. Investigaciones en Psicología, 21 (1), 35-44.
- Miraballes, M. (2018). Prácticas psicológicas con objetos culturales: algunas consideraciones sobre los comienzos en Uruguay [Tesis de maestría]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23111>
- Moccio, F. (1991) Hacia la creatividad. Lugar editorial
- Percia, M. (1997) Notas para pensar lo grupal. Lugar editorial.
- Pichon-Riviere, E. (1985) El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social. Nueva Visión.
- Rolnik, S. (2001) *¿El arte cura?* MACBA [http://www.medicinayarte.com/img/rolnik\\_arte\\_cura.pdf](http://www.medicinayarte.com/img/rolnik_arte_cura.pdf)

# ***Las construcciones diagnósticas psicopedagógicas y su relación con el proceso de constitución subjetiva en las infancias***

Talia Natacha Garelo<sup>1</sup>

Sol Tolosa<sup>2</sup>

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

**Palabras clave:** aprendizaje, dificultades de aprendizaje, construcciones diagnósticas, constitución subjetiva, infancias.

## **Resumen**

La presente investigación fue realizada en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. El objetivo general que ha guiado a la misma fue conocer las concepciones de sujeto de aprendizaje y de las dificultades de aprendizaje que subyacen en la construcción del diagnóstico psicopedagógico y su relación con el proceso de constitución subjetiva en las infancias. Para su fundamentación teórica se retomaron aportes de diversos/as autores/as que han permitido describir el contexto sociocultural actual. Por otro lado, para la reflexión y conceptualización crítica de las concepciones de aprendizaje y las dificultades de aprendizaje, como también de los procesos de construcción diagnóstica que de estas se derivan, se consideraron tres líneas teóricas distintas: las neurociencias, el psicoanálisis y el constructivismo.

La metodología a través de la cual se llevó adelante la investigación fue mediante un diseño de tipo cualitativo, por lo que para la recolección de datos se utilizaron entrevis-

---

1. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto. talianatachagarelo@gmail.com

2. Licenciada en Psicopedagogía y estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial (cuarto año), Universidad Nacional de Río Cuarto. soltolosaa@gmail.com

tas semi-estructuradas. La población estuvo conformada por nueve profesionales del campo de la Psicopedagogía del ámbito clínico privado de la ciudad de Río Cuarto. Para realizar el análisis de los datos obtenidos se utilizó el proceso de inducción analítica sustentado en la teoría fundamentada en los datos.

Las conclusiones a las cuales se arribaron respecto a las conceptualizaciones que los/as profesionales plantearon sobre el sujeto, el aprendizaje y sus dificultades, es que éstas se encontraban sustentadas en diferentes perspectivas teóricas que les han permitido a las mismas interpretar la realidad de diferente manera y construir distintas modalidades diagnósticas (descriptivas y/o explicativas). También, se evidenciaron en los relatos contradicciones entre lo verbalizado por los/as psicopedagogos/as acerca de dichas concepciones y lo que explicitaban con respecto a lo que acontecía en sus intervenciones en relación al proceso de construcción diagnóstica, por lo que se consideró que algunos/as de los/as profesionales se encontraban en un “entre” que contempla elementos de ambas construcciones diagnósticas.

## Introducción

La presente investigación fue realizada en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC), el cual se tituló “El aprendizaje y sus dificultades: las construcciones diagnósticas psicopedagógicas y su relación con el proceso de constitución subjetiva en las infancias” (Garello y Tolosa, 2020). En esta investigación nos propusimos conocer y reflexionar acerca de las concepciones de aprendizaje y las dificultades de este que subyacen en el proceso de construcción del diagnóstico psicopedagógico, llevado a cabo por profesionales del campo de la Psicopedagogía en el ámbito clínico privado de la ciudad de Río Cuarto.

Nuestro interés surgió a partir de los cuestionamientos que nos realizamos durante el transcurso de la carrera respecto a dichos aspectos y a partir de re-pensar los discursos hegemónicos vigentes que configuran saberes y prácticas acerca de *lo normal* y *lo patológico* en las infancias actuales. Al respecto Stavchansky explicita:

El/la niño/a re-pasado/a por el tamiz diagnóstico y por el afán biopolítico de hacer vivir y dejar morir, desaparece y se nubla reproduciéndose como “inteligencia” o “déficit” para definirse ante un mundo que le exige las credenciales que dicta el valor de su existencia. De esta forma es el/la niño/a el/la que está en juego como resultado del cambio y las variaciones que los discursos mercantiles y políticos enuncian sobre el problema de la vida y la muerte, estableciendo nuevas nominaciones médico-jurídicas. Términos que establecen bases de normatividad “anhelada” generando nuevas reformas

legales, así el “estado de derecho” es quien puede negar el derecho inalienable a la diferencia. (2017; citado en Stavchansky y Untoiglich, 2017)

A partir de ello, nos planteamos como hipótesis que existen distintas concepciones de aprendizaje y dificultades de aprendizaje que derivan en diversas modalidades diagnósticas (descriptivas y/o explicativas), conformando una especie de circuito que conlleva a los fenómenos de patologización y medicalización de las infancias, o bien constituyen espacios de diálogo y escucha en relación al padecimiento infantil donde puedan advenir prácticas subjetivantes.

En este sentido, los objetivos que guiaron a la misma fueron los siguientes: El objetivo general fue conocer las concepciones sobre el sujeto de aprendizaje y sus dificultades que subyacen en la construcción del diagnóstico psicopedagógico y su relación con el proceso de constitución subjetiva en las infancias.

Los objetivos específicos fueron; **a)** Indagar las estrategias que utilizan los/as profesionales durante el proceso de construcción diagnóstica. **b)** Identificar los procesos de construcción diagnóstica desde un enfoque explicativo y/o descriptivo. **c)** Vincular el proceso de construcción diagnóstica con prácticas subjetivantes o des-subjetivantes en las infancias.

Dichos objetivos estuvieron pensados y planteados desde el paradigma de la complejidad y el enfoque de derecho de las infancias, desde los cuales nos posicionamos para la realización de la investigación.

## Marco teórico

Para su fundamentación teórica hemos retomado aportes de diversos/as autores/as que nos han permitido describir el contexto sociocultural actual, que enmarca y atraviesa las intervenciones de los/as profesionales de la psicopedagogía y que, a su vez, tiene su impacto en la constitución subjetiva de las infancias.

Por otro lado, para la reflexión y conceptualización crítica de las diversas concepciones de aprendizaje y sus dificultades (entendiéndolas como el núcleo vertebrador del quehacer psicopedagógico), como también de los procesos de construcción diagnóstica que de estas se derivan, hemos considerado tres líneas teóricas distintas: las neurociencias, el psicoanálisis y el constructivismo. Dichas líneas, en la práctica psicopedagógica se entrecruzan permanentemente a pesar de su escisión teórica. Las modalidades diagnósticas, según cuál sea la posición que el/la profesional asuma de uno u otro paradigma (complejidad o simplicidad) dan lugar a diversos tipos de intervenciones.

## Metodología de investigación

Por otra parte, con la finalidad de responder a los objetivos planteados, la investigación se realizó mediante un diseño de tipo cualitativo. Esta metodología hace referencia a las cualidades de lo estudiado, es decir, a la descripción de características, de relaciones entre las mismas o del desarrollo de las particularidades del objeto de estudio.

En este proceso de investigación la población estuvo conformada por nueve profesionales del campo de la Psicopedagogía del ámbito clínico privado de la ciudad de Río Cuarto. Dicha muestra fue intencional, es decir, que su elección estuvo basada en criterios, específicamente de informantes estratégicos dado que los/as profesionales fueron elegidos/as por realizar diagnósticos psicopedagógicos durante sus intervenciones profesionales y por el ámbito en donde se desempeñaban. Para la recolección de datos utilizamos entrevistas semi-estructuradas, las cuales nos permitieron acceder al discurso de los/as entrevistados/as.

## Análisis de datos

Luego para realizar el análisis de los datos obtenidos utilizamos el proceso de inducción analítica sustentado en la teoría fundamentada en los datos. A través de este el procesamiento de la información recaudada se realizó mediante la descripción, el análisis, la interpretación y la conceptualización, construyendo a partir de ellos las siguientes categorías y subcategorías teóricas, las cuales emergieron de dichos datos: Categoría 1, concepciones de aprendizaje y sus subcategorías; **a)** El aprendizaje como proceso significativo y situado. **b)** El lugar del deseo y la subjetividad en el aprendizaje. **c)** El aprendizaje como proceso complejo a lo largo de todo el curso vital. **d)** El aprendizaje y las mediaciones contextuales/institucionales. **e)** El aprendizaje y el atravesamiento de la dimensión política-epistemológica.

Categoría 2, concepciones de las dificultades de aprendizaje y sus subcategorías; **a)** Dificultades de aprendizaje como situación problemática. **b)** Dificultades de aprendizaje como síntoma. **c)** Vinculación entre lo cognitivo y lo subjetivo en las dificultades de aprendizaje. **d)** Dificultades de aprendizaje como un entramado complejo. **e)** La relación entre los tiempos del/la niño/a y los de la institución escolar. **f)** Dificultades de aprendizaje desde una perspectiva causal y simplista.

Categoría 3, los tipos de construcciones diagnósticas y sus subcategorías; **a)** Construcción diagnóstica descriptiva, centrada en el/la niño/a. **b)** Construcción diagnóstica explicativa, centrada en las tensiones entre el/la niño/a y su entorno.

A partir de todas estas categorías y subcategorías de análisis se ha pretendido establecer relaciones entre las concepciones que los/as profesionales poseían y sus maneras de



llevar a cabo las intervenciones psicopedagógicas, y cómo éstas a su vez incidían en el proceso de constitución subjetiva de las infancias actuales.

Las mismas nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones, respecto de las conceptualizaciones que los/as profesionales plantearon sobre el sujeto, el aprendizaje y sus dificultades, estas se encontraban sustentadas en diferentes perspectivas teóricas que les han permitido interpretar la realidad de diferente manera y construir distintas modalidades diagnósticas, las cuales hemos agrupado en dos tipos: descriptiva y explicativa. Ambas fueron distinguidas a partir de analizar qué estrategias de indagación diagnóstica utilizaban y principalmente cómo y cuándo eran empleadas por los/as psicopedagogos/as.

La modalidad de corte descriptiva, la hemos podido observar a partir de aquellas construcciones diagnósticas donde se llevaban a cabo métodos de indagación preestablecidos, recurriendo en primera instancia a la utilización de baterías de tests que se encontraban determinadas de antemano y se caracterizaban por ser cerradas y homogéneas a todos los casos. Ello no le permitía a los/as profesionales dar cuenta del proceso de aprendizaje del sujeto, ni de su multidimensionalidad como así tampoco posibilitaban el despliegue subjetivo del/la niño/a. Esto último sí pudimos advertirlo en aquellas intervenciones donde se propusieron herramientas más abiertas, donde no sólo se valorizaban las producciones, el posicionamiento frente al aprender y la singularidad de cada niño/a, sino también de su entorno.

A partir de ello, hemos evidenciado en algunos de los relatos de los/as entrevistados/as, contradicciones entre lo verbalizado por los/as psicopedagogos/as y lo que explicitaron con respecto a lo que acontecía en sus intervenciones a la hora de llevar a cabo el proceso de construcción diagnóstica. Por eso, es que advertimos que algunos/as de los/as psicopedagogos/as entrevistados/as se encontraban en un “entre” que contemplaba elementos de ambas construcciones diagnósticas, dado que si bien en algunos discursos se han observado posicionamientos más claros en relación a las modalidades diagnósticas planteadas, en otros se han reconocido contradicciones.

En este sentido, nos pareció relevante repensar las modalidades en que se realiza el diagnóstico, las acciones que los/as profesionales llevan a cabo para ello y las concepciones que lo fundamentan ya que éstas derivan en efectos desubjetivantes<sup>3</sup> o bien subjetivantes.

Teniendo en cuenta que nuestra profesión tiene por objeto comprender e intervenir sobre los procesos implicados en el aprendizaje atendiendo a la subjetividad de cada niño/a, consideramos que no se deberían desarrollar intervenciones que cataloguen a los/as mismos/as y que los/as etiqueten de por vida intentando pronosticar y demarcar

---

3. Al decir de Duschatzky y Corea (2002) se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad, al no tenerse en cuenta en las intervenciones y/o realización de los diagnósticos las determinaciones históricas y sociales, intra e intersubjetivas (Janin, 2014).

su futuro. Las intervenciones deberían más bien pensarse en base a un diagnóstico que atienda a la complejidad causal de las dificultades, entre las cuales puedan incluirse también las restricciones en la constitución psíquica y la productividad simbólica del sujeto, aunque no como factor exclusivo. Se trataría de hacer un diagnóstico que contemple el padecimiento subjetivo del/la niño/a y el atravesamiento del contexto histórico, social, político, epocal, vincular, y en el caso de los/as niños/as también se incluiría al escolar, desde el cual muchas veces se señalan ciertas conductas como fuera de lo esperable.

## Consideraciones finales

En las infancias es fundamental plantear, como menciona Untoiglich (2013) “hipótesis diagnósticas” escritas en lápiz, que como una brújula orientarán el camino y posibilitarán construir diferentes estrategias a seguir. Para la realización de dichos diagnósticos, a su vez, se requiere de tiempo y de profesionales involucrados/as, dado que entendemos que no se pueden hacer a partir de tests autoadministrados ni de la toma de instrumentos únicos diseñados para la búsqueda de un sólo diagnóstico. Las clasificaciones no suman científicidad sino que responden a un proyecto de sociedad en el que todos los sujetos estamos controlados por la vara de la normalidad.

Comprendemos por todo lo planteado la inmensa responsabilidad ética que tienen nuestras acciones, dado que se entran en la vida misma, principalmente en los derechos y la subjetividad de cada niño/a con el/la que se trabaja. Por tal motivo, es que apostamos a una mirada y un posicionamiento ético y crítico tendiente a rescatar al sujeto de la lógica aplastante, del éxito inmediato y de las soluciones mágicas, donde las intervenciones deberían apuntar a la escucha de la singularidad de cada niño/a al permitirle que pueda desplegar su discurso en sus dibujos, juegos, actos y palabras. Ello conlleva a no posicionar al/la niño/a como portador/a de un déficit y como aquel/la que necesita ser reeducado/a para poder ser adaptado/a a las necesidades y ritmos de la sociedad posmoderna dado que esta mirada tiene efectos patologizadores sobre las infancias, en tanto que al colocar el acento en supuestas causas biológicas y en el innatismo de las dificultades de aprendizaje les confiere estatuto de permanentes e inmutables (Dueñas, 2009).

Por todo ello, es que nos parece de suma importancia reflexionar sobre el quehacer profesional puesto que como plantean Bourdieu y Wacquant (2008), tanto las teorías como sus conceptualizaciones tienen implicancias en las prácticas sociales y viceversa. Es decir, toda práctica está atravesada por marcos teóricos, epistémicos, ontológicos, políticos e ideológicos, que permiten comprender los aprendizajes y padecimientos subjetivos contemporáneos de una manera u otra. En pos de la construcción de una psicopedagogía que sostenga las diferencias sin hacer de ellas un problema y que trabaje para lograr un mundo plural en donde estas puedan ponerse en juego (Filidoro, 2019).

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). La lógica de los campos. En Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. (2° ed.). Siglo XXI.
- Dueñas, G. (2009). Derivaciones a consultas neurológicas. Una práctica docente preocupante. Revista Novedades Educativas N° 223: Patologización de la infancia/enseñanza de las ciencias sociales. Novedades Educativas.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós.
- Filidoro, N. (2019). Prefacio. En Ocampo González, A. y Vercellino, S. (Comp.) (2019). Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica. Ediciones CELEI (Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva). <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>
- Garello, T. y Tolosa, S. (2020). El aprendizaje y sus dificultades: las construcciones diagnósticas psicopedagógicas y su relación con el proceso de constitución subjetiva en las infancias. (Trabajo Final de Licenciatura). Inédito. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas.
- Janin, B. (2011). El sufrimiento psíquico en los niños. Patologización infantil y constitución subjetiva. Noveduc.
- Janin, B. (2014). En el marco del 1° Encuentro Nacional de Fórum Infancias, Red Federal: Bordes y desbordes en niñez y adolescencia.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación N°7, p.19-39. <http://files.mytis.webnode.cl/200000020f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- Stavchansky, L. y Untoiglich, G. (2017). Infancias entre espectros y trastornos. Paradiso editores.
- Taylor, S. J. y Bogdan, A. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Untoiglich, G. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Noveduc.
- Vasen, J. (2013). La patologización de la infancia III: problemas e intervenciones en las aulas. En Viñar, M. (et. al.) (2013). La Medicalización de la vida y las Infancias. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias.

# Cuidado de la salud en la educación maternal

Silvana González Rojas<sup>1</sup>  
Apapachar, Argentina

**Palabras clave:** salud materno infantil, educación maternal, primera infancia.

## Resumen

Con el presente trabajo se propone compartir reflexiones acerca de los espacios de educación de las primeras infancias y el rol de diferentes actores en el cuidado y promoción de salud desde el inicio de la vida. El objetivo es compartir experiencias y visibilizar la importancia de la formación en conocimientos teóricos y prácticos en relación a la salud de los primeros mil días de vida, el tiempo en que los niños inician el ciclo de educación maternal.

El interés surge como docente de la Diplomatura Universitaria en Educación Maternal, de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. La Diplomatura está destinada a docentes egresados del profesorado en educación preescolar, del profesorado en educación inicial como así también a profesionales interesados en la problemática de la educación maternal.

Desde el Seminario de Puericultura y primeros auxilios, se generaron instancias de análisis, diálogo y reflexión acerca del rol que ocupan las maestras y cuidadoras en relación a la posibilidad de dar continuidad a la lactancia, la transición de la alimentación complementaria de los bebés y de la incorporación de hábitos saludables de higiene y nutrición. También se puso en tensión, la importancia que el personal a cargo de los pe-

---

1. Silvana Gonzalez Rojas. Lic. en Nutrición. Especialista en tecnologías multimedia para desarrollos educativos. Magister en Salud materno infantil, UNC. Docente a cargo del Seminario de Puericultura y primeros auxilios de la Diplomatura en Educación Maternal, UNCa. Directora de apapachar. apapachaar@gmail.com gonzalezrojas.sil@gmail.com

queños, como las instituciones de educación maternal, conozcan y manejen técnicas de primeros auxilios pediátricos.

## **La Educación Maternal**

La legislación vigente a nivel nacional (Ley Nacional de Educación N° 26206/06 y la Ley de Educación Provincial de Catamarca N° 5381) reconoce a la Educación Maternal como un ciclo dentro del nivel inicial, otorgando identidad, significatividad al ciclo maternal y sus instituciones como ámbito de educación, cuidado y crianza de niños desde los 45 días a los 2 años de edad.

La educación de la primera infancia constituye la de mayor importancia, ya que las experiencias que los niños viven en estos años, son fundamentales para el posterior desarrollo. Dependiendo de los entornos que los adultos/cuidadores proveen, desde el ambiente físico, emocional, social, cultural se favorecerán las condiciones para el desarrollo psíquico - emocional saludable.

El espacio, atención y cuidado de niños, deja de ser desde una simple guardería que asiste las necesidades básicas mientras los padres trabajan y se vuelve indispensable contar con docentes capacitados, ya que es muy diferente al cuidado de niños de 3 a 5 años de los jardines de infantes.

## **Cuidado de la salud de los Primeros 1000 días de vida**

Los primeros mil días de vida, son el período que comprende: 270 días desde la concepción hasta el nacimiento, 365 días del primer año y 365 días del segundo año. Este tiempo representa uno de los momentos más importantes en la salud de una persona, ya que se caracteriza por el rápido crecimiento y maduración de órganos y sistemas (Pantoja, 2015, Villares, 2016). Estos “primeros mil días” son una ventana crítica en el desarrollo de toda persona. La nutrición en este tiempo, no impacta únicamente en la salud a corto plazo del bebé, sino que también tiene un profundo impacto en su salud a largo plazo, es decir en la vida adulta (Villares., 2016).

Cuando el niño inicia el ciclo de educación maternal, se encuentra atravesando el tiempo de los primeros mil días de su vida, por ello, quienes quedan a cargo del cuidado de su salud, deben comprender la importancia de la calidad y cantidad de la nutrición que debe recibir el niño en sus primeros años, como así también saber respetar procesos fisiológicos de crecimiento y maduración de cada etapa; la transición en la alimentación, el destete, el control de esfínteres, entre otras.

Las decisiones e intervenciones que se realizan durante el cuidado de la salud de la primera infancia, tanto desde la familia, como de otras personas a cargo, se encuentra fuertemente atravesado por mitos y creencias populares, lo que pone mayor evidencia la necesidad de personas capacitadas y actualizadas para acompañar esta etapa tan valiosa de la vida.

Los contenidos abordados en relación a los primeros mil días de vida en el seminario, incluye nutrición, salud y cuidado desde la concepción a los dos primeros años, sin embargo se prioriza brindar recursos relacionados a la nutrición del primer año, como por ejemplo la higiene y seguridad en la manipulación y conservación de leche humana como el marco legal que promueve la continuidad de la lactancia cuando la mujer debe reincorporarse al trabajo, acciones en las que las maestras y cuidadoras tienen más posibilidades de acción.

## **Lactancia en los espacios de primeras infancias**

La Organización Mundial de Salud (OMS), y el Fondo de las Naciones Unidas para la primera infancia (UNICEF) proponen lactancia materna exclusiva, es decir que el bebé reciba sólo leche humana desde el nacimiento hasta los primeros seis meses de vida. Sin embargo, en Argentina las mujeres que trabajan en relación de dependencia tienen 90 días de licencia por maternidad. La reinserción laboral obliga a responder: ¿dónde dejar al pequeño?; ¿a cargo de quién quedará?; ¿cómo continuará la alimentación?, entre muchas preguntas más. Un alto porcentaje de mujeres abandonan tempranamente la lactancia o continúan alimentando a sus bebés con leche materna y fórmula.

Por otro lado, la Ley 20744 de Contrato de Trabajo, en su art. 179, establece que “Toda trabajadora madre de lactante podrá disponer de dos (2) descansos de media hora para amamantar a su hijo en el transcurso de la jornada de trabajo, y por un período no superior a un (1) año posterior a la fecha del nacimiento, salvo que por razones médicas sea necesario que la madre amamante a su hijo por un lapso más prolongado”. Más allá del marco legal, que promueve la continuidad de la lactancia en las mujeres que finalizan su licencia de maternidad, en la realidad se observa que este derecho se desconoce y la lactancia se interrumpe o abandona de manera temprana.

Las maestras/cuidadoras de los espacios de educación maternal, aquí cumplen un rol fundamental, porque pueden ser quienes fomenten la continuidad de la lactancia. Desde el jardín maternal y los espacios de cuidado de las infancias, se puede difundir y hacer conocer la legislación, sostener emocionalmente a las madres y familias que desean continuar amamantando de manera exclusiva, recibiendo la leche materna y cuidando la conservación y medidas de higiene y seguridad; como así también generar espacios

para favorecer la lactancia dentro del jardín, mucho más, si este se encuentra cerca de la institución laboral de la mujer.

## **Acompañar a las familias en la educación de hábitos saludables**

La OMS también recomienda iniciar la alimentación complementaria a los 6 meses de vida, y continuar con la lactancia de manera ideal hasta los 2 años o más. Muchos bebés empiezan esta transición alimentaria en el jardín y las maestras también son responsables de ese primer vínculo y contacto con nuevos alimentos. Por tal motivo, tener conocimientos básicos es de gran ayuda para poder ofrecer un acompañamiento a las familias, y tener mayor seguridad en sus intervenciones. Además, a medida que los niños crecen los padres empiezan a llevar distintas opciones de meriendas, y las maestras en conjunto con los directivos de las instituciones de cuidado, podrían generar propuestas de meriendas sanas y adecuadas para la edad de los pequeños, es decir lo más natural posible, baja en azúcares y alimentos industrializados como jugos y productos de paquetería.

## **Primeros Auxilios pediátricos en la Educación maternal**

En todo lugar, establecimiento, espacio pueden ocurrir accidentes. Es fundamental entonces, para evitarlos, implementar medidas de prevención.

Cuando se produce un incidente o una emergencia, el primer socorro es prestado por las personas que se encuentran en el lugar, (maestras, familiares) pero que en general, no poseen conocimientos del tema y carecen de entrenamiento para atender situaciones de emergencia. Por esto, es de vital importancia que la comunidad se instruya en el socorro y atención inicial de las víctimas hasta la llegada del equipo de salud, y conozca las técnicas básicas de asistencia y reanimación que ofrece la capacitación en primeros auxilios (Manual de Primeros Auxilios, 2016).

Entre los temas abordados en el Seminario de Puericultura se desarrollaron contenidos teóricos y prácticos de primeros auxilios pediátricos, a cargo de una médica pediatra, intensivista infantil que brinda recursos para salvar vidas. También se incentivó a llevar lo aprendido a sus familias, como a las instituciones y establecimientos laborales y de cuidado de niños.

## **Conclusión**

El cuidado de la salud de la primera infancia, es fundamental ya que se considera una ventana de oro para lograr el mayor potencial y desarrollo biopsicosocial del niño. La

tarea principal es de los padres, sin embargo, los espacios de educación maternal acompañan los procesos de crecimiento y desarrollo en conjunto con las familias.

El conocimiento y actualización en conceptos de nutrición, como lactancia materna, alimentación complementaria, buenos hábitos de higiene y maniobras de primeros auxilios pueden generar gran y positivo impacto, ya que ayudan al compromiso por el cuidado de la salud desde diferentes sectores y roles de la población.

Las diplomadas, durante su cursado, mostraron gran interés por la problemática, ya que se vieron interpeladas desde sus experiencias como madres, pero también como docentes. Se advirtió un gran interés en conocer temas de nutrición en los primeros años, por no contar con herramientas teóricas en el cursado del profesorado en nivel inicial. Además mostraron motivación por sentirse agentes del cambio y multiplicadoras del cuidado de la salud infantil.



## Referencias bibliográficas

- Manual de Primeros Auxilios y prevención de lesiones. (2016). Ministerio de Salud de la Nación. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual\\_1ros\\_auxilios\\_web.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual_1ros_auxilios_web.pdf)
- Moreno Villares, J. M. (2016). Los mil primeros días de vida y la prevención de la enfermedad en el adulto. *Nutrición Hospitalaria*, 33, 8-11. Disponible en: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-16112016001000003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112016001000003)
- Pantoja, M. (2015). Los primeros 1000 días de la vida. *Revista de la Sociedad Boliviana de Pediatría*, 54(2), 60–61. Disponible en [http://www.scielo.org.bo/pdf/rbp/v54n2/v54n2\\_a01.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rbp/v54n2/v54n2_a01.pdf)

# Diagnósticos situados para infancias situadas: interpelar las prácticas terapéuticas individuales como abordaje de lo sintomático

Tatiana Da Silva<sup>1</sup>

Lucía de Pena<sup>2</sup>

Mariana Diez<sup>3</sup>

Carlos Zunino<sup>4</sup>

Universidad de la República, Uruguay

**Palabras clave:** infancias, diagnósticos, derechos de infancia, cuerpo, despatologización

## Resumen

Esta ponencia se propone poner en discusión los diagnósticos en torno a las problemáticas del desarrollo infantil desde una perspectiva crítica, que coloque su valor y pertinencia como herramientas de comprensión, a la vez que interpele las formas más recientemente extendidas de diagnósticos descriptivos de un funcionamiento individual, descontextualizado de las condiciones de producción subjetiva.

---

1. Licenciada en Psicomotricidad. Asistente de la Licenciatura de Psicomotricidad. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República. [tatidasilvavila@gmail.com](mailto:tatidasilvavila@gmail.com)

2. Magíster en Bioética. Licenciada en Psicomotricidad. Profesora Adjunta Licenciatura de Psicomotricidad. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República. [ludepena@gmail.com](mailto:ludepena@gmail.com)

3. Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Licenciada en Psicomotricidad. Profesora Adjunta Licenciatura de Psicomotricidad. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República. [marianadiez@gmail.com](mailto:marianadiez@gmail.com)

4. Doctor en Medicina. Profesor Adjunto de la Cátedra de Pediatría C, Carrera de Doctor en Medicina, Facultad de Medicina. Universidad de la República. [careduzunino@gmail.com](mailto:careduzunino@gmail.com)

Diagnósticos situados para infancias situadas propone visitar la etimología de la palabra diagnóstico para recuperar la dimensión del discernimiento, se trata entonces de discernir los modos singulares en que las infancias se ven atravesadas por determinaciones socio-político-económicas que moldean los malestares en las infancias. El auge del dispositivo de intervención individual, “de consultorio”, refuerza el carácter reduccionista e individual, a la vez que invisibiliza a la política pública como herramienta de transformación de la realidad cotidiana de las infancias.

- Había una vez un país muy, muy lindo, con gente muy, muy pero muy feliz...
  - Shhh, uhhh, eso no existeeee, tía. Eso no existeee.
- Bueno, ok. Había un país muy lindo, con gente que intentaba e intentaba ser feliz...
  - Tibio, tibio tíaaa.
- Ok. Había un país muy lindo con gente que, fuera o no fuera feliz, lo que intentaba es ser la posibilidad más posible de gente que se le venía en ganas ser y eso hacía entonces que ese país, que era lo lindo, más lindo, que se puede ser como país, lo era sobre todo porque estaba habitado por toda esa gente que se andaba buscando. ¿Ahora sí? (Shock, 2016).

## Introducción

Esta ponencia se propone poner en discusión el valor de los diagnósticos en las problemáticas del desarrollo infantil, valor indiscutido en la medida en que podamos redefinir qué aristas quedan interpeladas en los modos actuales de responder a esas problemáticas infantiles. ¿Por qué es necesario visitar esta noción? ¿Por qué es necesario volver a discutir las implicancias clínicas, éticas y políticas de los diagnósticos?

Quienes trabajamos en el campo de la clínica infantil asistimos en la últimas dos décadas –si bien es difícil precisar la temporalidad con exactitud– a un crecimiento exponencial de niños y niñas que consultan por problemas en el desarrollo y que, en contradicción con las teorías imperantes que refuerzan la perspectiva multidimensional y procesual del desarrollo infantil, forjan diagnósticos cristalizados y ahistóricos (Ungtoilich, 2013; Vasen, 2011). ¿Cómo podemos entender este aumento? ¿Se ha incrementado en forma repentina la prevalencia de algunas patologías en la infancia? Estos problemas que colonizan cada vez más aspectos de la vida de las personas ¿tienen una etiología específica? ¿La psicología, la medicina y, dentro de esta, la psiquiatría, identifican de mejor manera problemas que ya existían? ¿Son efecto de una ampliación en los criterios diagnósticos?

Cada disciplina se legitima a partir de la delimitación de su objetivo de estudio, de los diagnósticos que es capaz de realizar y de la creación de un conjunto de técnicas y métodos que establecen un modo particular de intervención. La idea central que pretende-

mos desarrollar es que los objetos de estudio de las disciplinas son productos históricos, en tanto no han sido considerados o descritos de igual manera a lo largo del tiempo. Así, respecto de las clasificaciones y los diagnósticos asociados es posible establecer cierto recorrido, cierta historicidad.

## Desarrollo temático

En el campo de la infancia estos diagnósticos surgen al considerar una falsa dicotomía entre niños y niñas normales y anormales, lo que lleva a la construcción de categorías inmóviles, discretas y ahistóricas. La construcción de la categoría de normalidad y los diagnósticos clasificatorios se encuentran íntimamente relacionados. De acuerdo con los planteos de Hacking (1991) la normalidad puede ser entendida de dos formas. Por un lado, lo normal se refiere a lo mayoritario, y por otro, alude a lo esperado socialmente, es decir a lo que debemos aspirar. Aquellos individuos que no se ajustan al criterio de normalidad, en su doble alcance, reciben un tratamiento social diferente. Así, la normalidad unifica la diversidad, homogeneiza y restringe la concepción de infancia propia de un contexto social, económico y político determinado. Además busca una causa unívoca y determinista cuando un cuerpo no responde a los criterios de normalidad aceptados.

Este crecimiento exponencial en los diagnósticos del desarrollo infantil, tiene como condición inmediata, a las infancias intervenidas desde la misma lógica imperante en el diagnóstico, prima la lectura individual de la problemática, individual en doble sentido. Por un lado, las lecturas de la trama familiar que pueden dar ciertos sentidos a las problemáticas quedan generalmente por fuera de las intervenciones, niños y niñas son quienes portan los problemas y, por otro, el dispositivo individual se presenta como un intento de respuesta fallida a problemáticas que tienen su origen en las condiciones de existencia, lo que requiere poner en diálogo las problemáticas con los procesos de determinación social. Es importante poner el acento en las prácticas sociales que al mismo tiempo que construyen tramas relacionales y de conocimiento, moldean subjetividades.

La etimología de la palabra diagnóstico remite a distinción, a discernimiento (Corominas, 2009), aspecto clave que permite la comprensión de lo que está puesto allí en juego. Sin embargo, el avance de los diagnósticos que refuerzan exclusivamente su lógica clasificatoria nos coloca *en retirada*, retirada en la medida en que los diagnósticos cristalizados que operan como profecías han demostrado sus efectos iatrogénicos. En rigor, los sistemas clasificatorios anteponen una distinción y una jerarquización –intencionales– de las características de las personas que se tomarán en cuenta para conformar categorías. El resultado es un ordenamiento que incluye y excluye. Aun cuando las clasificaciones se presentan como naturales, es preciso subrayar el carácter arbitrario de tales ordenamientos, cuyas fronteras responden a construcciones y reconstrucciones realizadas por

las disciplinas. De este modo se vislumbra un riesgo, las resistencias cotidianas que como profesionales desarrollamos a diario para evitar los diagnósticos nos lleva por un camino de cierta confusión respecto a las respuestas que podemos construir a partir de las demandas que formulan los niños y las niñas que consultan junto a sus familias. ¿Qué respuestas para qué preguntas? Distinguir, discernir requiere colocar en su lugar, pero esta operación, este movimiento, no debe realizarse de manera ingenua, sino que debe incluir la consideración de sus efectos.

Aquí nos interpela problematizar el desarrollo humano desde una perspectiva dinámica, desde un lugar donde no hay continuidad sino rupturas, y la conducta del niño o niña como un resultado puntual. Es relevante pensar el diagnóstico como acontecimiento histórico en la vida y, resaltar que cada época tiene su momento, su fuerza, en un decir sobre el desarrollo, la salud, la enfermedad y lo patológico, que emerge desde el campo de lo colectivo, político y social.

Por su parte, el diagnóstico no se agota en sí mismo, sino que inaugura –la mayoría de las veces– un recorrido por dispositivos terapéuticos ampliamente legitimados académica y socialmente que encuentran rápidamente sus límites en la medida en que se proponen dar respuesta a la sintomatología que es expresión del malestar social.

Cada niño es una persona que se encuentra en proceso de constitución de su subjetividad, entramado con los otros y atravesado por la época histórica que le toca vivir. Los diagnósticos son brújulas, que se construyen en un devenir. El riesgo de los diagnósticos que recaen exclusivamente en el plano individual y que no tienen en cuenta las condiciones concretas de existencia de las infancias, es el de transformarse en el preámbulo de la exclusión.

Escuchamos a diario profesionales preocupados y preocupadas por las infancias sobre-diagnosticadas, sobre-intervenidas, sobre-medicadas, no obstante, esa preocupación, si bien se traduce en una crítica a partir del reconocimiento de los modos en los que el proceso de medicalización social opera, se agota rápidamente, sin sacudir sustancialmente las respuestas terapéuticas ni interpelar los vacíos de las políticas sociales que colocan a las infancias en lugares de sufrimiento. Cuerpos empobrecidos que construyen infancias invisibilizadas, cuerpos desbordados que construyen infancias disruptivas y cuerpos tutelados que derivan de infancias maltratadas (Iuale, 2019).

El cuerpo aparece como superficie de inscripción de los sucesos, en este sentido, en la medida en que ha ganado terreno una perspectiva diagnóstica que coloca el foco en la dimensión ontológica de los problemas, problemas del orden del ser, con independencia del contexto en el que niñas y niños se desarrollan, las infancias son pensadas por fuera de las coordenadas de época que las construyen, escindidas de un mundo adulto que las sostiene –si puede, como puede–.

Por ello, para avanzar en las consideraciones acerca de las potencialidades del diagnóstico dinámico y procesual, debemos pensar los complejos tránsitos de las infancias actuales a partir de la desigualdad social –particularmente la infantilización de la pobreza–, infancias maltratadas, abandonadas e institucionalizadas, infancias sobre-exigidas por un sistema adulto-céntrico y capitalista. Por tanto, nos preguntamos: ¿qué dispositivos para qué malestares?

El Estado, a través de sus instituciones, se apoya en los saberes disciplinares especializados para fundamentar algunas de las decisiones que orientan las políticas de intervención; es en esta lógica que se inscriben los procesos de clasificación de los individuos de acuerdo con el par normalidad-anormalidad. Podemos pensar entonces en un encargo hacia las disciplinas, que deben de alguna manera construir perfiles, protocolizar, determinar criterios de inclusión o exclusión a prestaciones, programas, y ordenar el recorrido por los itinerarios institucionales, lo que sin lugar a dudas tienen efectos en las trayectorias sociales de las personas. Este encargo que deben resolver las disciplinas se cumple a expensas de las posibilidades de ayuda o de cuidado. Muchas veces, la función terapéutica, capturada por las metas administrativas, pasa a ocupar un lugar secundario en la práctica sin posibilidades de marcar una diferencia para esa persona. Sassier (2004) señala los peligros potenciales relacionados a la acción social que propone proteger o rehabilitar desde la instalación de circuitos de inclusión diferenciados a los que se accede a partir de determinados dispositivos. Destaca que estos dispositivos se crean con el objetivo básico de responder a las urgencias; la garantía de los derechos de las personas, en un sentido amplio, no es la preocupación central, pues son dispositivos que se organizan para sobrellevar las dificultades a corto plazo.

## Consideraciones finales

Las políticas sociales débiles refuerzan la lectura individual y apelan a la capacidad subjetiva para sobreponerse a las problemáticas como marco explicativo. Así, estas políticas intervienen sobre las problemáticas infantiles en forma limitada y no tienen en cuenta los procesos estructurales que están en su base y que las determinan, y por lo tanto sus efectos son en el mejor de los casos, insuficientes. Es necesario señalar la importancia de robustecer estas políticas y reorientarlas hacia las verdaderas causas de los problemas que afectan a las infancias porque el riesgo que conlleva la implementación de estas políticas es la estigmatización y la creación de categorías de personas a partir de lo que no tienen, de lo que no son, de lo que no pueden, lo que generalmente deviene en exclusión.

El desafío parece estar en no patologizar las modalidades subjetivas que son efecto de la época y, al mismo tiempo, reconocer la necesidad de cuidado, entendiendo el cuidado como una categoría superadora de la atención, que involucra la integralidad y la parti-

cipación de las personas a las que este cuidado está dirigido (Stolkiner y Ardila Gómez, 2012). Implica además, reorganizar los sistemas de salud a partir de las necesidades de usuarios y usuarias, y combinar las acciones que este sistema puede desarrollar con las provenientes de otros sistemas, a efectos de abordar los problemas de salud desde su complejidad y desde la perspectiva de derechos.

## Referencias bibliográficas

- Corominas, J. (2009). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Del nuevo extremo.
- Iuale, L. (2019). Las infancias segregadas. En J. Espert, L. Iuale; L. Wanzek. *La infancia intervenida*. Ciencia, clínica y política (pp. 31-41). Lugar.
- Hacking, I. (1991). *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias*. Gedisa
- Sassier, M. (2004). La exclusión no existe, yo la encontré. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (Cap. 3, pp. 87-110). Gedisa.
- Shock, S. (2016). *Crianzas*. Muchas nueces.
- Stolkiner, A., Ardila Gómez, S. (2012) Conceptualizando la Salud Mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social / salud colectiva latinoamericanas. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 23(101), 52-56.
- Ungtoilich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Nueva Visión.
- Vasen, J. (2011) *Una nueva epidemia de nombres impropios. El DSM-V invade la infancia en la clínica y las aulas*. Noveduc.



# Aprendizajes, artes visuales y educación especial. Enlazando universos para construir aprendizajes significativos

Silvia Inés Crespi<sup>1</sup>

Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

Mariana Beatriz Dalmaso<sup>2</sup>

Universidad Nacional de Chilecito. Escuela Especial El Amanecer.

Las Varillas Córdoba. Argentina

**Palabras clave:** aprendizaje, educación especial, artes visuales, educación.

## Resumen

Aprendizajes, artes visuales y educación especial, ofrece tópicos reflexionados desde la práctica docente, en el ámbito de la educación de modalidad especial. Está situado en los recorridos profesionales de una profesora de artes visuales y una psicopedagoga, en sus pasos por las aulas y gabinetes de escuelas especiales y por los espacios de formación de Educación Superior en Educación Especial con el objetivo de proponer reflexiones a docentes en formación y en ejercicio.

---

1. Profesora Superior de Educación en Artes Plásticas (Grabado y Pintura), Universidad Nacional de Córdoba. Docente en Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud. [silvia@upc.edu.ar](mailto:silvia@upc.edu.ar).

2. Profesora y Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Blas Pascal. Docente en Universidad Nacional de Chilecito y Directora de la Escuela Especial El amanecer, Las Varillas, Córdoba. [maribea2013@gmail.com](mailto:maribea2013@gmail.com)

## Introducción

En abril de 2020 y en el “recalculando” que implicó la educación virtual en el contexto de la pandemia de Covid-19 desde la gestión directiva de la Escuela Especial El Amanecer se pensó en un grupo de formación y reflexión virtual de las áreas artísticas con el acompañamiento de una docente de artes visuales externa a la institución. La experiencia fue, repensar las propias trayectorias docentes, revisando las últimas lecturas para formular un posicionamiento teórico entre pares docentes, ahora en otros roles y funciones, como parte de equipo directivo y en función de la formación continua de docentes en ejercicio en la institución.

¿Cómo se entrelazan aprendizajes, artes visuales y Educación Especial?, es el interrogante que movilizó el encuentro entre ambas. Se entrelazan en decisiones curriculares, de la que devienen intervenciones didácticas y de ellas movimientos intersubjetivos que promuevan apropiaciones significativas. En estudiantes y docentes, vinculadas a la construcción de conocimientos a partir de los espacios curriculares y sobre nuevos modos de diseñar situaciones potentes, desde posicionamientos definidos, desterrando el supuesto de prácticas docentes intuitivas.

Enlazar universos, es una metáfora que representa las prácticas docentes aisladas por disciplinas, los conocimientos atomizados, el aprendizaje descontextualizado. Implicó desanudar ciertos supuestos sobre educación, arte, discapacidad, aprendizaje, para construir nuevos acuerdos teóricos que orienten las intervenciones. Los nuevos enlaces se fueron construyendo alrededor de los siguientes tópicos reflexionados:

### **Posicionamiento docente respecto a educación, educación especial y currículum, para responder al interrogante: *¿Desde dónde pensamos la enseñanza, cuando ingresamos al aula?***

La educación especial es una disciplina formal con discontinuidades en su paradigma teórico; ha sido considerada como un sub área dentro de la educación que atiende a estudiantes que no responden a los patrones de “normalidad”. Se ha ido transformando con el paso de los años, desde el modelo médico del siglo XIX, pasando por el modelo psicopedagógico de fines del siglo XIX, el modelo social de la segunda mitad del siglo XX para llegar a nuestros días con el paradigma de la “escuela inclusiva e integradora” (Kaufmann y Santarrone, 2005).

Consideramos que la educación, es una sola, más allá de las modalidades y niveles. Tiene la potencia en sí misma de ser transformadora, de movilizar al ser humano a es-

tados de mayor bienestar en los distintos ámbitos de su vida. Nos sostenemos en el pensamiento de Meirieu (1998) la Educación tiene como tarea movilizar todo lo necesario para que

el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes ... y los subvierta con respuestas propias. (p. 3)

Las artes plásticas y/o visuales entraron a la escuela desde la formación académica del dibujo; hacia principios del siglo XX tuvo lugar la era dorada de la “libre expresión” (Augustowsky 2016, p.158) de la mano de los autores Viktor Lowenfeld (1961), Herbert Read (1986) y los postulados de la Escuela Nueva. Luego se produjo el desarrollo curricular, en 1994 con la sanción de la Ley Federal de Educación se plasmaron las perspectivas cognitivistas y los planteos de Elliot Eisner. Simultáneamente con el desarrollo de nuevas disciplinas artísticas, a partir de 1960, y los planteos de las teorías críticas en educación, surgieron los postulados del arte como lenguaje y la alfabetización visual, donde la imagen se constituye en un sistema simbólico que necesita ser decodificado. En postulados más actuales se articula arte y sociedad, se concibe al arte como una construcción de ciudadanías e identidades en plural y como una herramienta para la transformación social. Así, la formación artística se convierte en un derecho y deja de ser pensada como un componente de la educación elitista. La formación artística es vista hoy como camino para reflexionar la propia cultura, sus manifestaciones y arribar a la construcción de identidades culturales locales y críticas.

Coincidimos con Santillán Güemes y Olmos (2000) en la necesidad de propuestas educativas con

“una articulación cada vez más profunda y responsable entre los campos de la Gestión Cultural y de la Gestión Educativa. Esto de ninguna manera significa que cada área pierda su especificidad, sino que habla, en principio, de la necesidad de generar nuevos espacios para una gestión integrada” (p.19).

Transitamos así, del listado de contenidos seleccionados desde el diseño curricular y las clases ostensivas, desde la mirada reduccionista de la enseñanza como la mera exposición al objeto de conocimiento, al desarrollo de proyectos interdisciplinarios y transversales a todo un nivel educativo, porque como exponen Santillán Güemes y Olmos “Todo docente es un gestor de cultura” (2000, p.17).

Desde nuestras posturas teóricas adscribimos a lo que plantea John Dewey (1934) “Esta tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia (p. 4)”. Se

busca generar “experiencias estéticas” donde los y las estudiantes sean constructores de sentidos propios, se recreen individual y colectivamente a través del arte y las propuestas didácticas elaboradas en conjunto por el colectivo docente (Augustowsky, 2012).

## **Aprendizaje y discapacidad: en función de responder ¿Qué es el aprender? ¿Cómo promover aprendizaje en situación de discapacidad?**

Aprender es el proceso por el cual construimos sentidos, de aquello con lo que interactuamos en el mundo natural y sociocultural, nos conformamos con otros. Aprender, lleva en sí mismo, vicisitudes, tensiones propias de los mismos procesos de enseñar y aprender dice Boggino (2010, p.49) “en un contexto institucional determinado y con atravesamientos múltiples de un contexto inmediato y mediato particular (...)”. Aprender en situación de discapacidad, también es construir sentidos. Fue necesario revisar desde dónde pensamos la discapacidad.

Institucionalmente la historización de los y las estudiantes en sus legajos, se evidenciaba una perspectiva médico-rehabilitadora, recopilación de estudios de profesionales de la neurología, la psicopedagogía, la fonoaudiología, diagnósticos indicando el déficit y los alcances de la inteligencia a través de un cociente intelectual. Preguntar por los y las estudiantes, remitía a un diagnóstico y no a un sujeto. Sin embargo, esta situación generaba tensión con nuestro posicionamiento sobre Educación y Discapacidad, citado anteriormente.

Retomamos el concepto de discapacidad desde el paradigma de la diferencia, para no pensarlos del déficit, desde lo que carecen, sino desde los apoyos que necesitan para construir sentidos, significaciones. Gonzalez Castañon y Aznar (2008) sostienen que “Dar apoyo no es intervenir para suplir una falta, sino para brindar, desde el entorno, la ayuda que las personas con discapacidad necesitan para vivir, como sucede en la vida de la gente común y corriente” (p.24). Entonces, en la práctica docente se produce un giro, de las secuencias de actividades estereotipadas, descontextualizadas que sólo demandan la ejercitación repetida, para compensar un déficit, se abre juego a prácticas de espectadores y productores de sus propias expresiones artísticas con sentido estético y geométrico.

## **Las mediaciones simbólicas para la enseñanza para responder a la pregunta ¿con qué medios habilitar el aprendizaje?**

Desde los postulados de Vigotsky y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la mediación semiótica se construye histórica y socialmente. En este ejercicio de repensar la práctica pasada, nos centramos en los objetos, en los artefactos de la enseñanza que posibilitan las intervenciones. Sin duda la imagen ha colonizado nuestra vida cotidiana, el acceso a reproducciones de obras de artistas plásticos en internet, a videos de ellos pintando nos permite tener una relación más cercana con los objetos culturales producidos en otros contextos.

Acordando con Meirieu (2013) pensamos que además de enseñar los contenidos del curriculum hay que enseñar la historia de la construcción de esos saberes. Nos resulta fundamental enseñar la historia del arte, para que los y las estudiantes puedan tomar saberes emancipados, rescatar el arte popular, ser críticos ante el arte de masas y comprender el arte erudito actual a partir de los cambios sociales que se han dado en la historia de la humanidad. Los y las estudiantes necesitan entender el devenir histórico para comprender el arte actual y valorar el cambio conceptual que significaron las vanguardias artísticas y los movimientos artísticos de mediados de siglo XX. Su relación con la mercantilización, la división política del mundo, los procesos de colonización, la sociedad de consumo capitalista y las posibilidades de elección y agencia que tenemos en la actualidad con las TIC.

Revisando prácticas educativas en el marco de la Convención de las Personas con Discapacidad y pensando la práctica educativa desde el diseño universal recuperamos la confección de cuadernillos personalizados para cada estudiante atendiendo a sus capacidades. Proponemos diseñar material impreso con textos en letra mayúscula sostenida, con tipografía ampliada y diferentes configuraciones para que cada estudiante pueda acceder de forma autónoma al material a la cultura letrada. También proponemos ejercicios en formatos digitales con apoyos de audios como las aplicaciones para generar contenidos como los formularios de google o los programas de “libros digitales” como Edilim y JClick entre otros. Hoy con acceso a recursos digitales, al smartphone e internet en un cuadernillo podemos incorporar códigos QR que permitan el acceso a audiodescripciones, a lecturas de consignas de manera autónoma sólo con el uso de un lector. El ciclo lectivo 2020 en el contexto de la pandemia por Covid-19 todos hemos aprendido otros modos de producción y consumo de materiales para la enseñanza, pero siendo conscientes que estos accesos no son universales y el colectivo de estudiantes con discapacidad de nuestro contexto sin duda ha sido vulnerado una vez en sus derechos.

Enlazar el curriculum con los objetos/conocimientos que están presentes en la estructura edilicia de la escuela y de toda la ciudad, es otra de nuestras estrategias de enseñan-

za. Extender el territorio de aprendizaje, para reconocer y apreciar en el espacio público de la ciudad los elementos del lenguaje plástico y geométrico. Salir de la escuela implica una ruptura, un antes y un después en la experiencia del cotidiano escolar. Visitar una plaza, fotografiar y dibujar, hacer un recorte o una selección según una consigna o un deseo del autor, recorrer y observar obras de los artistas en la visita a un museo. Tomar un colectivo urbano para hacer esos recorridos y vivir en grupo las dificultades de acceso y movilidad que puede tener nuestro transporte público para las personas con movilidad reducida.

Enlazar las singularidades en el colectivo estudiantil y docente, poner el eje en el ejercicio democrático, a través de elecciones argumentadas. Propiciar el debate y la decisión consensuada en situaciones que demandan elegir el tema de una producción audiovisual, el nombre de un personaje en una escritura colaborativa, la planificación de un proceso productivo, entre otras. Así intentamos materializar el lema de la Convención de las Personas con Discapacidad “nada de nosotros, sin nosotros”.

Todas esas estrategias son potentes para constituirse en registros del mundo que habilitan el aprendizaje desde el propio cuerpo y en interacción con el grupo de pares, la comunidad real y los objetos con los que se interactúa a diario.

## **La urdimbre sobre la que seguimos tejiendo**

Así nuestra tarea en educación especial se posiciona como una práctica situada en los sujetos; donde el centro está en la reflexión sobre las intervenciones, las estrategias, la acción educativa y no en el déficit de los y las estudiantes.

Adherimos al pensamiento de Merieu (2007) que sostiene que no hay enseñanza ni aprendizaje sin deseo, sin pasión y sin encuentro con otros. Y el encuentro no se limita a compartir el mismo espacio escolar, sino de hospedarnos a través de la escucha, la disposición de los tiempos para la experiencia estética y la democratización del conocimiento.

Cada experiencia educativa, tiene la potencia de convocar a las singularidades creativas en la situación común, en tanto compartida, que es la de aprender. El arte visual como mediadora de aprendizajes, posibilita el despliegue subjetivo del aprendizaje propiciando elaboraciones con la impronta personal y el fortalecimiento de la diversificación en las modalidades de aprender y enseñar con sentido. En el proceso de trabajo para la formación de docentes en ejercicio nos enfrentamos a otras culturas de formación, a otras ideas, a establecer acuerdos didácticos para construir otras formas de trabajo y ese es un proceso continuo desde la gestión directiva, en pos del desarrollo de la escuela, como una institución que aprende.

Una experiencia educativa tiene la potencia de ser una práctica de subjetivación del ser docente, cuando se habita la reflexión, se toma la palabra y se legitiman modos inclusivos para aprender. Consideramos que esta ponencia es una prueba más de ello, cuando al escribir para otros aclaramos nuestros puntos de vista, nuestros postulados teóricos y nuestras propias interpretaciones del quehacer cotidiano en instituciones de educación especial y de formación docente.

## Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2012) *El arte en la enseñanza*. Paidós. Voces de la educación.
- Boggino, N. (2010) *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo Sapiens Ediciones.
- Crespi, S y Dalmaso, M. (2021) “Artes visuales y educación especial”. Revista *Novedades Educativas* N°365. Arte y Creación. Identidad y cultura. Experiencias para embellecer el mundo. p. 56-60.
- Dewey, J. [1934] (2008) *El arte como experiencia*. Paidós.
- González Castañón, D. y Aznar, A. (2008) *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc.
- Kaufmann, C., y Santarrone, M. (2005) F. “Los discapacitados sociales”. La Política de Educación Especial durante la última Dictadura. *Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I. Cultura, lenguaje y representación*. Vol II p 75-88.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador, provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 373. Recuperado el 5/04/2021 en <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>
- Meirieu, P. (2008) *Frankenstein educador*. Ed. Leartes.
- Meirieu, P. Conferencia “*La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*”. Conferencia de Philippe Meirieu (30 de octubre de 2013). Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Read, H. (1986) *Educación por el arte*. Paidós Educador.
- Santillán Güemes, R. y Olmos, H.A. (2000) *Educación en cultura*. Ediciones Ciccus.





Estas Actas se terminaron de editar en el mes de Agosto de 2023.  
Córdoba, Argentina