



*Experiencia,
Aprendizaje y Subjetividad*

CÓMO SE APRENDE EN
DIFERENTES ESCENARIOS

CLAUDIA TORCOMIAN

 Editorial Brujas

Claudia Torcomian

Experiencia, aprendizaje y subjetividad

Cómo se aprende en diferentes escenarios

 Editorial Brujas

Título: *Experiencia, aprendizaje y subjetividad.*

Cómo se aprende en diferentes escenarios

Autora: Claudia Torcomian

Torcomian, Claudia

Experiencia, aprendizaje y subjetividad : cómo se aprende en diferentes escenarios /
Claudia Torcomian. - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-760-451-1

1. Estrategias de Aprendizaje. I. Título.

CDD 370.154

© De todas las ediciones, Claudia Torcomian

© 2021 Editorial Brujas

1º Edición.

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-760-451-1

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



ENCUENTRO
Grupo Editor

www.bibliotecadigital.editorialbrujas.com.ar

 Editorial Brujas



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616 – Pasaje España 1486 Córdoba–Argentina.

Presentación

Los textos que reúne este libro digital fueron escritos en momentos diferentes, sin embargo, mantienen un hilo conductor a través del estudio de las experiencias educativas y su relación con los aprendizajes en espacios formales e informales. Cada uno de ellos invita a hacernos más preguntas y a seguir investigando.

En la **primera parte**, el lector encontrará dos trabajos. El primero es producto de la investigación realizada para mi tesis doctoral sobre las *Experiencias educativas de estudiantes universitarios y su relación con los aprendizajes en distintos momentos de la carrera de Psicología*. En él se presenta el marco referencial de la noción de Experiencia desde diferentes aspectos, significados, las discusiones teóricas derivadas del mismo para cerrar con la metodología y enfoque con el que proponemos abordar su estudio.

A continuación, aparece la reescritura de un trabajo sobre la producción de las subjetividades vinculadas a los contextos tecno-culturales que reviste la actualidad y da cuenta a qué nos referimos cuando hablamos de ambos conceptos. Esta revisión ha sido de utilidad al pensar la tensión que se produce en el encuentro de las infancias y adolescencias contemporáneas para con una escuela que conserva los moldes con los fue creada. Los estándares de la educación tradicional son mirados con recelo frente a las nuevas formas de entender y entenderse.

La **segunda parte**, pone a consideración los trabajos de campo que apoyados en el marco referencial introductorio denotan la relación entre las experiencias educativas y las transformaciones de las subjetividades.

En diferentes partes del recorrido del libro se encontrarán textos que son el resultado del trabajo de integrantes del equipo de investigación que comparten sus trayectos en diferentes espacios y con poblaciones diversas.

Introducción

Mi contribución, como autora se enfoca en las experiencias universitarias. Específicamente, las vivencias y voces estudiantiles en su camino por la universidad. Mediante aspectos teóricos y metodológicos presento conclusiones sobre las transformaciones subjetivas. Estos escritos describen la importancia del paso por la Universidad pública y su impronta en la forma de ver y pensar el mundo.

El artículo de **Roxana Peralta**, muestra las vicisitudes de estudiantes y docentes para cumplir con los objetivos propuestos en el Programa PIT. ¿Qué sucede con el vínculo que allí se conforma? ¿Podría pensarse que la propuesta sería efectiva en los tiempos de pandemia?

Alejandra Iparraguirre reflexiona sobre los espacios de supervisión/covisión en el ambiente universitario, particularmente de la licenciatura en psicología, mostrando la importancia de este recurso para el aprendizaje del oficio de la profesión donde el vínculo docente estudiante cobrar una relevancia singular.

El modelo de práctica de escritorio devino como alternativa a las dificultades estudiantiles para realizar prácticas en terreno en la cátedra Problemas de Aprendizaje. **Pablo Peralta** la convierte en una experiencia posible en tiempos de pandemia.

María Fernanda García reflexiona sobre los aprendizajes en el ámbito del deporte de alto rendimiento. Este estudio se realiza en espacios diferentes a la escuela donde se pregunta por la in-

tervención de la ansiedad y la motivación en patinadores artísticos y su relación para afianzar la subjetividad y la producción del aprendizaje.

Mariana Beltrán y su Equipo expresan contenidos teóricos y operativos en relación a la subjetividad y experiencias educativas en virtualidad. Aquí la escritura se transforma en elemento de análisis –texto en contexto virtual– relacionándolo con las formas de comunicación y el vínculo pedagógico que se desprende.

Como cierre del recorrido elegimos el artículo de dos graduadas recientes quiénes desarrollan su trabajo final en nuestra línea de investigación enriqueciendo la aplicación de la metodología de estudio con hallazgos valiosos.

Agostina Lestussi y Monserrat Pérez describen el vínculo familia y escuela en tiempos de pandemia. ¿Qué dicen los padres y docentes en esta situación? ¿Cómo se transitan las transformaciones de la experiencia educativa desde la familia y las docentes?

Entendemos que acompañar a los futuros profesionales en sus pasos iniciales en la investigación se convierten en una experiencia de transformación mutua para quiénes formamos parte de este equipo.

Dra. Claudia Torcomian
Autora y compiladora

Índice

Presentación..... 5

Introducción 7

Parte 1

Experiencia. Significados y discusiones teóricas 13

Dra. Claudia Torcomian

Subjetividades y contextos tecnoculturales..... 41

Dra. Claudia Torcomian

Magister Adriana Sismondi

Parte 2

Experiencias universitarias y transformaciones subjetivas..... 67

Torcomian, Claudia Graciela

Acompañamiento tutorial en un PIT 14-17: implicancias en las trayectorias escolares de jóvenes..... 95

Mgter. Roxana Peralta

¿Aprendizajes facilitados u obturados? La supervisión en la mira... Hacia un nuevo paradigma de covisión 115

Alejandra Eloísa Iparraguirre

Experiencias de aprendizaje en estudiantes universitarios en prácticas de escritorio: La investigación-acción en la virtualidad como otro campo de praxis..... 133

Lic. Pablo Peralta

Ansiedad y motivación de patinadores artísticos argentinos y españoles en tiempos de pandemia 153

Mgter. María Fernanda García

Directores: Dr. Alberto Castillo Díaz y Dra. Claudia Graciela Torcomian

Territorios escolares: subjetividad y experiencia en virtualidad 195

Dra. Beltrán, Mariana; Lic. Ferreyra, Yanina;

Lic. Meyer Paz, María José; Prof. Villarreal, María Jimena y Giménez Cáceres, Sofía

El vínculo familia-escuela en contexto de pandemia por COVID-19..... 217

Autoras: Lestussi, Agustina & Pérez, María Monserrat

Directora: Dra. Claudia Torcomian

Parte 1

Experiencia. Significados y discusiones teóricas

Dra. Claudia Torcomian

Estudiar las experiencias requiere introducir una perspectiva que permita profundizar en las narrativas de los sujetos. Esta noción, tan común en el lenguaje cotidiano, es un concepto que ha suscitado grandes discusiones teóricas y epistemológicas. En el lenguaje cotidiano remite a su etimología; ésta muestra que el término se utiliza para referirse a algo que le excede como concepto; un plus que sólo el sujeto, al hablar, puede dar cuenta por haber vivido un suceso. Desde este punto de vista, el vocablo encierra la tensión propia de la paradoja de lo captable. La experiencia, siguiendo a Jay (2009:20), se halla “en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual”. Experiencia es un término complejo que contiene múltiples sentidos. Para este estudio se toman aquellos que contribuyen a la comprensión del mismo desde la etimología, los debates y discusiones sobre su alcance en la filosofía, la psicología, los estudios culturales y educativos.

Empeiria, viene del griego, significa en-prueba y tiene que ver con estar en prueba, intentar. Probar contiene la misma raíz de

peligro, por lo que Jay (2009) considera que el término remite al encuentro con los riesgos o, al menos, que experimentar incluye un riesgo para el sujeto. En inglés, *empirical* deriva del griego y se vincula con el mundo de los sentidos. En latín, *experientia* deriva del *experiri* que significa intentar, ensayar, experimentar. De ahí experimento, experimentar, experimentado. Las versiones de las lenguas derivadas del latín suponen estos significados. Las variantes alemanas resultan interesantes. La más antigua es *Erfahrung* que contiene la palabra *fahr*, que significa viaje y es la que da lugar a la narrativa, a la posibilidad de ser contado, subyaciendo en ella la memoria. *Erlebnis*, la otra palabra, contiene *lebnis*, vivencia, siendo una variante ligada a la vida o experiencia inmediata. Todos estos sentidos están presentes en las acepciones cotidianas, lo cual a su vez dependiendo del enfoque, se deriva en un punto crítico durante los debates que atraviesan el siglo XX. Desde su etimología, siguiendo a Jay (2009:32), rescatamos experiencia como sustantivo, que remite a lo que uno ha acumulado y aprendido en su historia personal y del verbo experimentar el sentido de que el proceso no se detiene.

La noción de experiencia recupera de la tradición filosófica la relación entre el conocimiento y la acción. Los clásicos griegos, Platón, Aristóteles, discurrían el valor de su análisis por su fuerte vínculo con el mundo de los sentidos, reconociéndola como primer nivel de conocimiento, dado el papel preponderante que el mundo clásico tenía sobre las ideas y la razón. Los estudiosos de la Iglesia católica, san Agustín y Tomás de Aquino, retoman a los clásicos antes mencionados y consideran a la experiencia como un viaje interior, introspección o la vía del “conocimiento de Dios”. Posteriormente, las corrientes protestantes rescatan el concepto como viaje espiritual que permite incorporar el análisis de la vida cotidiana de la familia o de la comunidad piadosa. (Jay, 2009)

Más adelante, durante los siglos XVII y XVIII, surgen modalidades de entender la experiencia como religiosa o como estética,

representando aspectos que suponen conocimiento vinculado a dichas creencias o a la voluntad en contraste con el conocimiento científico. Para describir algunos significados de la noción de experiencia recuperamos aspectos relevantes de investigaciones que historizan grandes debates filosóficos, delineando puntos críticos o relevantes. Jay (2009), en su historización, toma de Descartes la definición de experiencia como todo aquello que llega al entendimiento, ya sea por fuentes externas o de la contemplación que nuestra mente realiza sobre sí misma. También recupera de Locke la experiencia como lo que surge a partir de los efectos de los objetos externos a través de las percepciones, componentes básicos del entendimiento, por lo cual le reconoce a la mente operaciones internas, producto de reflexiones sobre la información que proviene de los sentidos. Para él las ideas complejas se derivan de otras simples y la reflexión incluye el lenguaje. Estas ideas brindan aportes para la psicología.

El empirismo, representado por Hume, desconfía como Locke tanto de las ideas innatas como del abuso de la razón deductiva, sosteniendo que todo conocimiento se deriva de la experiencia, siendo necesario desprenderse de interpretaciones que la plantean en términos dicotómicos de cuerpo-mente. En tanto el concepto puede resultar escurridizo, Calvente (2011) en su historización de la obra de Hume, dice que la noción de experiencia tiene un tratamiento complejo, que incluye la de experimento trasladado de los fenómenos naturales a la observación de la vida diaria. Esta observación, a la vez, está separada de la percepción sensorial, considerando aquello que queda sedimentado y se convierte, gracias a la memoria, en información importante para hechos posteriores, en conocimiento o bien aprendizaje. Incluso su relevancia la convertiría en autoridad. La acumulación de recuerdos es sistematizada de modos singulares dando lugar a la narrativa, dimensión esencial para los estudios sobre experiencias. De esto último, deriva su vinculación al sentido psicológico donde costumbre, hábito,

imaginación y repetición formarán parte de la experiencia.

Según Jay (2009), Kant intenta demarcar límites al concepto afirmando que el conocimiento que se deriva de la experiencia es empírico y está determinado por las percepciones pero que, sin embargo, no es “todo” el conocimiento. A este se llega a través del método trascendental, el cual deduce aspectos formales que articulan las percepciones y los juicios sobre las mismas. La experiencia supone tiempo y espacio.

Amengual (2007), en diálogo con la obra de Kant, afirma que para este filósofo el conocimiento empieza por la experiencia, pero no es “todo” el conocimiento ya que en él intervienen otros factores como el entendimiento; el conocimiento surge de la conjunción entre ambos. Desde aquí abre interrogantes acerca de la vinculación entre las experiencias y la estructura de la subjetividad. El sujeto es quien tiene las experiencias, y conocer a través de ellas le permite incorporar algo nuevo al conjunto de lo conocido. Esta concepción tiene como limitación que no considera las emociones ni la historia personal del sujeto. Jay (2009: 219) destaca que Hegel realiza algunas contribuciones al respecto afirmando que la teoría y la experiencia no son antitéticas sino sinónimas. Según él, Hegel plantea la superación sobre las antinomias sujeto y objeto; pensamiento y ser; entidad y contexto; reconociendo que, si bien el término experiencia es difícil de manejar, sujeto que experimenta y lo que es experimentado conforman un todo, un proceso inseparable como lo es el pensamiento y la experiencia siendo, a su vez esta última, pensamiento. Implica la interdependencia de los sujetos entre sí y con el mundo. En este punto pone a Adorno en diálogo con Hegel para decir que en él el elemento expresivo representa la experiencia: lo que propiamente querría salir a luz, pero que no puede hacerlo. Para él la filosofía hegeliana se esfuerza en interpretar la experiencia intelectual en conceptos. (Jay, 2009: 400)

Amengual (2007) afirma que la noción de experiencia en

Hegel supera el conocimiento sensorial considerando todos los aspectos que afectan al hombre. En el proceso de conocimiento el sujeto construye categorías; considera la historia, no en tanto personal sino la de la razón o bien la “historia de la formación de la conciencia”. La experiencia entonces forma y transforma la conciencia. En la medida en que la conciencia hace experiencias se va formando y transformando, tomando nuevas figuras. Y a la inversa, en la medida que el objeto va siendo más conocido se va desplegando la realidad en toda su complejidad y diversidad (ética, moral, cognitiva, social, política, religiosa, etc.), gracias a lo cual la conciencia adquiere una nueva figura. (Amengual, 2007) En medio de estos debates, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se realizan fracasados intentos por aplicar una noción integral de experiencia, sosteniendo su marcado vínculo con los sentidos.

Dewey (1948) postula la idea que experiencia es un concepto de doble significación que conjuga vida e historia, habilitando el análisis de las relaciones experimentales con el mundo, entre lo personal y la comunidad. Este autor presta atención no tanto en la experiencia acumulada, sino que profundiza en la experiencia ordinaria, en los modos de apropiación, integrando sujeto y objeto, ligando la vida con la historia.

Carli, investigadora contemporánea, rescata del pragmatismo la atención en la actividad cotidiana y experimental en particular para estudios sobre estudiantes, proponiendo captar los lenguajes que expresan la discontinuidad histórica en la universidad pública argentina para explorar los mundos singulares. (Carli, 2012: 29)

Benjamin (2008) es quien reconsidera el significado de experiencia ligándolo a historia, narración y memoria de la infancia. En este sentido, argumenta que los niños aprenden recordando de su mirada intuitiva sobre el mundo al que ven de colores brillantes. La observación ocupa un papel fundamental en la experiencia y los adultos preservan algo de este sentimiento en el arte.

Con esta interpretación entiende que los sujetos son distintos del objeto, estableciendo una articulación entre ellos a través de la experiencia. El objeto se construye desde una perspectiva histórica. Esta articulación podrá estar en el lenguaje como los relatos generacionales donde los mayores relatan sus experiencias a los menores. Conjuga *Erlebnis* y *Erfahrung*, vivencia, viaje e historia. En ellos interviene la memoria y la imaginación. El recuerdo constituye en sí un presentimiento de la acción ligada a la imaginación. La imaginación entrelaza historia y conceptos que en el recordar producen una reconstrucción. El relato-narración se concreta con participación de la imaginación del narrador, donde el sujeto se apropia de su historia, del recuerdo. (Benjamin, 2008)

En sus escritos de juventud, Benjamin analiza el papel de sus contemporáneos. Afirma que a la juventud le compete hacer visible en el pensamiento, la sociedad y la cultura del presente, idea que interesa retomar en las narraciones de los estudiantes. Jay (2009) afirma que Benjamin es uno de los filósofos que lamenta la crisis de la noción de experiencia en la vida moderna, especialmente con su profundización durante las guerras. Esta aflicción por la experiencia, siguiendo a Amegual (2007), deviene que Benjamin considera que la experiencia forma al sujeto, por lo que identifica experiencia con existencia y cuya desaparición es la muerte del sujeto. Tanto él como sus seguidores debaten que, frente a la decadencia de la modernidad, también la experiencia se derrumba en cuanto es considerada como un efecto de la cultura, plasmándose en los enunciados de representantes del estructuralismo que utilizan vivencia. Jay (2009), siguiendo a Paul de Man, afirma que las discusiones giran en torno al lenguaje y su rol constitutivo en la experiencia.

En esta dirección, hay diversidad de autores que profundizan el análisis. Desde el discurso psicoanalítico, Jay (2009: 290) articula con representantes como Kristeva (1973), quien analiza la noción de experiencia cercana al lenguaje y a la constitución del sujeto psíquico señalando que la experiencia interior es un cruce

que se halla a contrapelo de la especularización, entendida como el momento inicial de la constitución del sujeto. Por otra parte, Larrosa (2003) introduce la perspectiva de la experiencia de lectura proponiendo que provoca una experiencia formativa por ser una actividad que implica la subjetividad del lector, abarcando lo que sabe, lo que es y lo que experimenta con el texto. Como en Benjamin, esta experiencia se vincula con la imaginación tomada lingüísticamente no sólo como imagen que copia de la realidad, sino como actividad a través de la cual se establece una reproducción. Ella se enriquece por la capacidad transformadora que borra las fronteras entre el sujeto y el objeto. Las experiencias relacionan a los sujetos con el mundo que los rodea o cuando se dejan abordar por él. La experiencia es lo que uno adquiere cada día y la que permite ir respondiendo a las situaciones de la vida, siendo el modo de apropiación siempre singular y disímil de un sujeto a otro. Foucault es otro filósofo que utiliza la experiencia a lo largo de su obra; noción que se va transformando desde una visión fenomenológica, en tanto experiencia vivida, hasta el de experiencia límite o transgresión, a través de la cual se expresa el poder y la resistencia. Los límites son los de la cultura e intervienen como constitutivos. El análisis de la experiencia se plantea como núcleo de la formación de saberes estudiados en relación a las prácticas discursivas que se organizan bajo el régimen de verdad. Relaciona la verdad con el poder y las normas, más específicamente con los instrumentos utilizados por quienes tienen el poder para la normatividad de los sujetos. Posteriormente avanza sobre la experiencia de la subjetividad y la relación de ésta con los instrumentos utilizados para la normativización de los sujetos, como así también en vinculación al lenguaje. El poder se ubica en el centro de la cuestión de la experiencia y el lenguaje. La experiencia, siguiendo a Foucault, comprende una relación simultánea entre el saber, la normatividad y las formas de subjetividad en una cultura particular. (Foucault, 1999)

Para Jay, los escritos de Foucault muestran que se inclina por la interpenetración de la experiencia vinculada al lenguaje no discursivo, buscando las relaciones entre el sujeto, la verdad y la constitución de la misma. (Jay, 2009: 448)

Jay rescata del análisis de la obra de Foucault la relación de la experiencia con la posibilidad de organizar las percepciones de la vida cotidiana considerando, además, que es una construcción y elaboración después de haber sido realidad siendo, en este sentido, histórica, pero ni verdadera ni falsa. Por otra parte, admite que transforman al sujeto y que pueden ser significativas para otros, que es algo de lo que el sujeto sale cambiado. (Jay, 2009: 449)

Parece importante cernirse a la idea de que la experiencia es atributo del encuentro del sujeto con el objeto, que puede ser un obstáculo o un desafío, lo que analizaremos en las voces que narran las experiencias estudiantiles.

La noción de experiencia en Psicología

En Psicología, el concepto de experiencia es valorado por distintos modelos teóricos. Las teorías conductistas entienden el papel importante que juega en los comportamientos, haciendo hincapié en la influencia del ambiente. Las teorías constructivistas conciben la experiencia como uno de los componentes centrales en la génesis del conocimiento, aplicando el concepto a las exploraciones e interacciones del sujeto con los objetos del mundo (social). Estas interacciones no están mediadas por las percepciones sino por la acción del sujeto sobre el entorno, relacionado con lo que le sucede en ese medio, planteando la relación entre el sujeto epistémico y su ambiente.

Para Piaget (1970) el conocimiento es resultado de un complejo proceso de interacción dialéctica, en el curso del cual el sujeto y el objeto se modifican mutuamente. Este conocimiento

está vinculado a la acción del sujeto, siendo la experiencia la asimilación a las estructuras. (Piaget, 1970: 11) La epistemología piagetiana afirma que el conocimiento es un proceso vinculado al desarrollo del niño, analizando el papel de la experiencia en ello. Distingue dos tipos de experiencia en la relación que establece con los objetos: la física, que se refiere a las cosas mismas y posibilita descubrir sus propiedades, y la que resulta a partir de las acciones sobre el objeto relativa a las coordinaciones que realiza el sujeto. Estas acciones enriquecen al objeto con propiedades que este no tiene por sí mismo. Estas acciones- coordinaciones generalizadas, múltiples relaciones y construcciones que se volverán en operaciones internalizadas, a partir de las cuales el niño no tendrá que volver a experimentar para dar cuenta de ellas.

Salmerón Castro (2009) confronta la noción de la experiencia en Piaget con la de Hamlyn para luego pensar sus aportes al desarrollo cívico. Dirá que en Piaget la experiencia inicial está planteada desde la biología, lo que significa que, en el contexto de los esquemas egocéntricos, el niño no presenta diferenciación entre sujeto y objeto. La diferenciación se logra cuando el niño avanza en su desarrollo hacia la descentración gradual con la participación de la maduración y las transformaciones del medio. Postula esquemas de asimilación innatos que se multiplican gradualmente mediante la acomodación, constituyendo el individuo y su entorno lo que Piaget denomina un “sistema epigenético”, donde compromete la relación dialéctica sujeto-objeto o sujeto-sujeto sin atender a los vínculos con otros sujetos. Las transformaciones que permiten el desarrollo se dan por las acciones del sujeto sobre el entorno, donde la experiencia puede acelerar o demorar el proceso. En estos aspectos se aproxima a Kant, dado que entiende que la experiencia se organiza *a priori* desde la propia estructura del sujeto. Hamlyn, en cambio, avanza sobre las condiciones de la experiencia para afirmar que no sería posible sin la comprensión que se genera a partir de las relaciones que conectan al sujeto de la experiencia con otras personas.

Siguiendo a Piaget, reconoce que la experiencia supone características causales pero que, sin embargo, se compone a partir de conceptos. El concepto podría no ser siempre complejo y total sino parcial, contemplando solamente algunos aspectos del objeto surgiendo, más allá de las categorías cognoscitivas, de las emocionales y afectivas relacionadas con la convivencia del sujeto con otros en un contexto social. Percepción y concepto podrán o no darse simultáneamente en el mismo momento en que el sujeto conoce el objeto. Sin embargo, el núcleo de la experiencia está centrado en la influencia de los aspectos emocionales, en relación con los otros humanos que no funcionan en la interacción como meros objetos, más el concepto de verdad inherente al proceso de conocimiento.

En consonancia, Salmerón Castro (2009:68) concluye que la noción de experiencia piagetiana concede al individuo el lugar de esta unidad mínima, y en cambio Hamlyn obliga a pensar en la comunidad epistémica, y siembra la comprensión intersubjetiva en un plano de la estructura psíquica del desarrollo, que abarca más esferas que las del desarrollo cognitivo. Esto significa que la noción de experiencia remite al encuentro del sujeto con otros sujetos, lo social y lo individual vinculándose de este modo con el socioconstructivismo.

Vygotski (1985), representante de esta teoría, avanza sobre la construcción social del conocimiento, vinculando la psicología con la cultura, dando un giro en la comprensión de la idea de mente de carácter cultural. Considera lo psicológico como un sistema de carácter complejo, procesual y dinámico, asignando a las apropiaciones de signos o herramientas culturales un lugar central. Según González Rey (2011: 35), a lo largo de su obra, “el proceso de la representación teórica sobre cómo lo social se transforma en psicológico fue lento y contradictorio”. En la primera etapa mantiene como base de su teoría el reflejo condicionado, donde lo interno del sujeto es secundario a los objetos externos;

y en el final de su obra define la categoría de sentido donde comprende lo social como un espacio de producción donde se generan sentidos, no como algo externo. Estos desarrollos permiten comprender cómo los sujetos pueden producir “respuestas singulares diferenciadas ante situaciones objetivas similares” persistiendo en esta teoría, al igual que en Piaget, el carácter interaccionista con el medio (González Rey, 2011: 45).

Para Vygotski (1979:94), en el desarrollo infantil toda función aparece dos veces: a nivel social en primera instancia, y más tarde a nivel individual, cuando se internaliza considerando, por otra parte, “que todas las funciones superiores se generan como relaciones entre seres humanos”. Tales afirmaciones suponen que las relaciones son las responsables de todos los aprendizajes y el origen de los procesos psicológicos como hablar, leer o escribir. El medio ofrece los productos culturales a través de un conjunto de instrumentos para el desarrollo que diluyen la separación entre lo psicológico y el contexto. Experimentar algo permite dotar de sentidos o significados a la realidad. Por este motivo, para el autor, “la vivencia” o la “experiencia” se constituyen en una unidad básica de análisis en tanto es el modo en que los sujetos expresan el contexto que los rodea. Las interpretaciones serán diferentes dependiendo de la historia, de los conocimientos previos, las necesidades de cada sujeto que posteriormente orientan la acción en el medio. Por otra parte, considera la experiencia histórica y social, trasmisible de una generación a otra. Vygotski relaciona la capacidad imaginativa y la creatividad con la experiencia acumulada de modo tal que, mientras mayores y mejores sean las condiciones y las posibilidades de experimentar, mayores serán las posibilidades de creatividad, entendiendo a ésta como modos nuevos de combinar o asociar experiencias previas que permiten, entre otras cosas, resolver situaciones.

En la actualidad, los representantes de la psicología cultural dan continuidad a la teoría de Vygotski postulando que la cultu-

ra moldea y es moldeada por la vivencia humana. Cultura sería equivalente al contexto en el que las personas intervienen en sus actividades cotidianas, en sus prácticas del día a día y en las que se desarrollan. En dicho proceso la cultura también es recreada por los diferentes significados que los sujetos le otorgan a lo que los rodea, resultando dificultoso separar el mundo de las vivencias o experiencias del aparato cultural. (Guitart, 2009) Nelson (2007: 8), quien se dedica a trabajar el desarrollo infantil, afirma que “la experiencia es la unidad básica del desarrollo ya que nada psicológico pasa sin ella. La experiencia es la transacción de la persona con aspectos del mundo”. En este análisis, la experiencia se construye culturalmente, a través de las relaciones que establecemos con las personas y los instrumentos que utilizamos en el mundo que nos rodea, confluyendo en ella aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales, afectivos y motivacionales.

Aportes de los estudios culturales al concepto de experiencia

El análisis de la política establece un fuerte lazo con el estudio de la noción de experiencias durante las décadas de 1960 y 1970, particularmente las de origen marxista como herramienta para conocer sobre la sociedad de esa época utilizando, entre otras, la crítica literaria. Los estudios culturales surgen en la segunda mitad del siglo XX y plantean rupturas frente a tradiciones previas. Ellos intentan recapturar los discursos perdidos frente a la vorágine del positivismo y los cambios provocados por la alienante sociedad industrial, y que pueden ser narrados a través de las experiencias de los sujetos. Recuperar las experiencias resulta entonces como antídoto para las vidas alienadas que permiten el acceso a la subjetividad.

Williams (2000) y Thompson (1998) son dos de los autores que introducen una mirada sobre la posguerra. Ellos trabajan la

noción de cultura y buscan alternativas a la idea materialista que explica los fenómenos sociales como un mero reflejo de la base. En el contexto de Inglaterra del siglo XX, estos autores se proponen revisar algunos de los conceptos del marxismo, a partir de lo cual rompen con la metáfora de base y superestructura por considerarlas derivadas de la ingeniería y la construcción, e insuficientes para ser trasladadas a los estudios de la cultura y la sociedad. Proponen en su lugar un interaccionismo de todas las prácticas, con y dentro de las demás orillando el problema de la determinación. Williams (2000: 19) explora la distinción entre experiencia pasada y presente reconociendo que “forma parte del movimiento general que subyace al desarrollo de la cultura”. Hall retoma a ambos autores poniendo en diálogo a Williams con la obra de Goldman, quien entiende que el concepto de estructura contiene la relación entre los datos sociales y los literarios. Esta relación “no es de contenido sino de estructuras mentales: categorías que simultáneamente organizan la conciencia empírica de un determinado grupo social, y el mundo imaginativo creado por el escritor”. (Hall, 2006: 238) Thompson (1981) utiliza los términos ‘ser social’ y ‘conciencia social’, a los que considera inseparables en sus polos diferenciados, en lugar de los conceptos de base y superestructura de la teoría materialista. De este modo establece un debate teórico que lo aleja del marxismo althusseriano, preocupado por cómo las experiencias de la clase obrera inglesa se constituyen. Esas experiencias están ligadas a tradiciones y prácticas de clase.

Siguiendo a Thomson, Hall (2006: 241) define a la cultura como los significados y los valores que emergen entre grupos y clases sociales diferenciados sobre la base de condiciones y relaciones históricas dadas, a través de las cuales manejan y responden a las condiciones de existencia, así como las tradiciones y prácticas vividas, a través de las cuales son expresadas esos significados.

Muñoz López (2009) estudia aportes y carencias de la escuela de Birmingham, particularizando sobre el rol de la cultura en las

dimensiones económicas y sociopolíticas neocapitalistas. En su trabajo entra en diálogo con las ideas de Thompson, a quien reconoce como el autor que marca un giro en la historia social y particularmente en la marxista. Para ello, siguiendo a Muñoz (2009), Thompson toma como punto de partida la experiencia humana. En tanto sujetos históricos, esas experiencias suponen costumbres, valores que definen como miembro de una clase a partir de su disposición a comportarse como tal a través de sus acciones y en relación a otros grupos de personas. El gran debate de esta escuela de pensamiento se cierne en torno a la realidad histórica y realidad social. Los límites resultan difíciles de circunscribirse, punto que efectivamente es coincidente con las experiencias de los estudiantes de la universidad: hasta dónde su realidad histórica y hasta dónde la realidad social.

El concepto se va complejizando y adquiriendo múltiples dimensiones, hasta evolucionar a lo que Thompson considera en su texto *La política de la teoría*, que la experiencia es la manera en la que se traducen los valores e ideas internalizados, aprehendidos. Acontecimientos repetidos dentro del ‘ser social’... que inevitablemente dan y deben dar origen a la experiencia vivida, la experiencia I, que no penetran instantáneamente como ‘reflejos’ en la experiencia II, pero cuya presión sobre la totalidad del campo de la conciencia no puede ser desviado, aplazado, falsificado o suprimido indefinidamente por la ideología (Muñoz, 2009: 33).

Williams enuncia alrededor del concepto de cultura dos aspectos: las definiciones y formas de vida cultural, asimilando experiencias a las formas de vivir. En cambio, Thompson (1981) propone, en torno al concepto de “experiencia”, conciencia y condiciones. Ambas posiciones implican ciertas difíciles fluctuaciones en torno a los dos términos clave a través de los cuales ofrecer salida al determinismo y donde la experiencia y el cómo los sujetos experimentan las condiciones se transforman en el eje. Siguiendo a Thompson, Hall afirma que el acento está en la combinación

de lo histórico, en tanto atraviesa a los sujetos y a los aspectos creativos que para ello ponen en juego, ocupando un lugar clave la conciencia cultural y la experiencia. (Hall, 2006: 242)

Sorgentini (2000: 55), siguiendo a Thompson, considera que trabajar con experiencias significa recuperar la historia de los sujetos y su papel activo en la construcción de la misma; resultado clave para el análisis de la subjetividad desde una perspectiva materialista intentando buscar una mirada diferente al determinismo implicado en otros conceptos. La experiencia es historia recuperada en los relatos de los sujetos, donde lo social es una huella que aparece en el momento que el/los sujeto/s cuenta/n. Aparece como punto central la historia que logra captar el ser social que produce efectos en la conciencia social, incorporando dinamismo. Incluye “las respuestas mentales y emocionales de los sujetos a los acontecimientos, constituyendo una forma válida de conocimiento dentro de determinados límites”.

Thompson (1998) en su análisis de la clase social, la identifica con la experiencia y la experiencia equivale a lo cotidiano. Lo cotidiano son los valores, los hábitos, las prácticas de cada grupo social, actividades diarias que se derivan en experiencias diversas y distantes entre sí. La experiencia vivida se vincula con los acontecimientos de la vida cotidiana que suceden en las coordenadas de espacio y tiempo donde el yo está situado y desde donde, a su vez, puede intervenir a través de acciones. En este proceso el proyecto del yo se transforma estando en constante evolución.

Estos autores consideran central el concepto de experiencia para estudios desde una perspectiva histórica y sociocultural, que en el caso de la psicología educacional apunten a comprender cómo los estudiantes experimentan sus condiciones de vida, qué hacen con ellas, cómo las viven y qué prácticas, comportamientos o recursos desarrollan en los campos educativos, aunque la base de los sujetos sea desigual.

Las experiencias educativas. Relaciones con identidades. Identificación y subjetividades

Según Carli (2012: 31) la noción de experiencia, si bien es dificultosa, resulta provechosa para construir una narración histórica de la vida universitaria, posibilitando mediar entre enfoques teóricos diferentes, “prestando particular atención al análisis de los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales”. Dubet (2010) utiliza el concepto de experiencia en educación vinculado al de socialización. Considera que los procesos de socialización en sociedades tradicionales se planteaban como una actividad total y continua en la cual participaban la familia extensa y la comunidad dejando improntas totales pero que, sin embargo, en la actualidad este proceso consiste en disponer y combinar roles sociales en experiencias más que en imponer normas a los sujetos durante el paso por las instituciones. Rockwell (1995: 25), en diálogo con los desarrollos de Thompson, analiza que la escuela permite una construcción activa por parte de los sujetos. La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela al interactuar entre sí y al trabajar con los objetivos culturales en ese espacio. En este plano, las historias individuales y locales se entretajan con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotski. En este entramado, los sujetos pueden transformar los sentidos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales. Aquí es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. En la misma línea de pensamiento, Rivas (2010) entiende que la experiencia está situada en un sistema fuertemente estructurado desde una trayectoria sociopolítica peculiar. Afirma que los sujetos escolares comprenden la lógica del funcionamiento institucional a partir de su ubicación en la escuela y cómo, desde la posición que ocupan, se normativizan o regulan las interacciones a partir de sus propias historias perso-

nales. El marco escolar representa el lugar de encuentro biográfico en un sistema organizado. La construcción de las identidades personales representa los modos de afrontar el modelo de sujeto escolar instituido, rehaciéndole de acuerdo a las nuevas experiencias escolares. (Rivas, 2010: 191)

Los estudios de estos investigadores acercan la noción de experiencia al concepto de identidades y subjetividades. Las formas de ser y de estar en la escuela se concretan en la transformación en un sujeto escolar, en un alumno o alumna.

En definitiva, la identidad se construye en una relación de constitución mutua con la alteridad. (Dubar en Rivas, 2010: 190) En la dirección respecto al análisis de las identidades, Briones (2007: 69) afirma que el pasado brinda significaciones por las cuales es necesario atender a tres cuestiones: primero, las narrativas: el pasado no puede ser modificado; por ello las identidades como puntos de sutura pueden ser tanto espacios de cuestionamiento como de consentimiento y/o frustración. Segundo, no todas las interpretaciones/invenções del pasado son igualmente aceptadas ni dentro ni fuera del colectivo en que se generan. Tercero, la nitidez de este adentro/afuera grupal que puede tener una entidad sociológica muy concreta, se desdibuja en el campo de las interpretaciones.

Siguiendo a Clidford, Briones (2007) entiende que las tradiciones no son algo que las identificaciones busquen conservar, sino la consecuencia de prácticas transformativas de simbolización selectiva de ideas de continuidad y ruptura, donde lo que se busca es hacer pie en maneras de copiar, con diferencias, ciertas ficciones reguladoras y poder ser diferentemente contemporáneo. Esto lo vincula con la sujeción-subjetivación. Aquí llegamos a un tema que plantea múltiples interrogantes: la relación subjetivación e identificación. Para hablar de ello, Briones acude a Rose y define la subjetividad como un pliegue de adentro, algo interior, una experiencia. La interioridad es efecto de la exterioridad que se

traduce en hábitos mentales, emociones, rutinas. A esto le agrega que, si la sujeción opera por la marca de estos instrumentos como pliegues, la subjetivación se relaciona con la modalidad en que algunos pliegues se vinculan con la biografía. La identificación concreta la narrativización de esos plegamientos vistos como biografías, remitiendo a formas de habitar, de aceptarse o no ligado, a las posiciones de sujeto que advertimos disponibles y que socialmente aparecen significadas como identidades sociales. (Briones, 2007: 71)

La perspectiva de Rose citada por Briones (2007) en este punto se aproxima al concepto de *habitus* en Bourdieu (1980, 2007) que requiere comprender “la interacción entre las estructuras estructurantes con que la sociedad configura sujetos a través del *habitus*, y las respuestas de los sujetos a partir de prácticas”. Esta teoría considera que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden parcialmente con las subjetivas. El *habitus* es “un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas”. Según estas afirmaciones el *habitus* genera prácticas en los sujetos y los grupos y, por ende, historia en consonancia con los esquemas originados por ésta. El *habitus* asegura la presencia activa de experiencias pasadas interiorizadas bajo percepciones, pensamientos y acciones. (Bourdieu, 2007: 88)

Siguiendo al autor, significa que el *habitus* se incorpora a los cuerpos a través de experiencias acumuladas proporcionando conocimientos prácticos que definen formas de actuar en el mundo. Estas estrategias están basadas en la historia de condicionamientos y convenciones, pueden modificarse o adaptarse, sin embargo, siempre dentro de ciertos límites. Las más eficaces resultan de las modificaciones llevadas a cabo por el proceso educativo que permiten adaptarse espontáneamente para obrar como es debido, según operaciones prácticas de anticipación. Este aprendizaje se

inscribe en el cuerpo como marca perdurable, opera como recordatorio para entablar la relación con el mundo. Su proceso otorga un lugar destacado a la afectividad del entorno. Por ello el *habitus* es también sede de solidaridades sociales con quienes conforman un grupo, adhesión implícita como espíritu de cuerpo. (Bourdieu, 1999)

Si bien el concepto de *habitus* es sociológicamente potente, plantea problemas por ofrecer una interpretación sociológica de la psicología humana, ya que siendo considerado un conjunto de disposiciones psíquicas, éstas son producidas y equiparadas por la posición social de existencia. Esto nos lleva a la necesidad de proponer que es fundamental pensar que la educación es subjetiva y sistémica. (Charlot, 2009)

Briones lo relaciona con la performatividad y la capacidad de agencia que no resulta ilimitada, sino que está atada a las trayectorias: “remite a formas de habitar, de aceptarse o no ligado o las posiciones de sujeto que advertimos disponibles y que socialmente aparecen significadas como identidades sociales” (Briones, 2007: 72). A partir de este desarrollo concluye que los límites de la performatividad operan también en relación al constructivismo, en tanto en el estudio y conocimiento de las identidades estamos implicados como sujetos y objeto de estudio.

La dialéctica entre los estudiantes y el sistema escolar. La construcción de la identidad del alumno

En el marco de un análisis dialéctico es fundamental la perspectiva institucional que intenta comprender el modo en que cada sujeto recorre su trayectoria. Trayectoria que está en relación con su grupo, con la escuela y con la autoridad. En este sentido, las experiencias se desarrollan en determinados contextos institucionales desde el nivel inicial hasta el universitario. Cada uno de

ellos se determinan en función de mandatos sociales que, en lo individual, se plasman en el inconsciente y aparecen en singularidades diversas. En este estudio, las entrevistas y los grupos de discusión permiten recrear los contextos institucionales para analizar su funcionamiento desde las voces estudiantiles.

Para Fernández (1998) las instituciones educativas, por su mera existencia, definen un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro, que es la mirada que vigila y vértice de una relación de confrontación, siendo una de las más claras situaciones de intervención institucional y de falta de libertad. El modo en el que se establece la dialéctica entre los estudiantes y la escuela muestra los vínculos, permitiendo comprender mejor los procesos. En éstos es importante distinguir qué tipo de mecanismos utilizan los sujetos, en la medida que pueden aproximarse manteniendo una distancia óptima que les permite diferenciarse. Es importante observar cómo lo instituido está presente en los estudiantes, y cómo la organización satisface necesidades básicas y culturales de protección a los sujetos. Ello se relaciona con el grado de integración-dispersión ofreciendo, en instituciones masivas, una marcada amplitud de situaciones donde integrarse resulta dificultoso. Al mismo tiempo, la participación de un individuo en una organización, en este caso educativa, crea obligaciones, duras o no, que significan el cumplimiento de normas, tiempo, dedicación que contribuyan a su integración, identificación y adhesión afectiva, implicando un compromiso. (Goffman, 2009) “Las exigencias que una entidad plantea en materia de adhesión y compromiso hay que considerarlas dentro de los límites justos en que se las encuadra habitualmente”. (Goffman, 2009: 177)

La situación se define como un contrato entre partes (que inicialmente realizan las familias, las madres y padres) en una serie de ámbitos, pero además conlleva supuestos no contractuales que presumen aquello que el individuo sujeto a la organización debe cumplir para ser, en este caso, un buen alumno, so pena de que-

dar fuera de estas categorías. En este proceso realizan ajustes que les permitan construir dicha pertenencia. Ajustes que pueden ser primarios o secundarios, que describimos cuando analizamos las prácticas de estudio. (Goffman, 2009)

Las instituciones educativas son organizaciones formales que se centran en uno o varios edificios, y tienen un conjunto de actividades coordinadas con el objeto de alcanzar ciertos fines tales como información y conocimiento, que se distribuyen de diferentes maneras. (Goffman, 2009)

En particular las universidades, como la Universidad Nacional de Córdoba con 400 años de historia desde su creación y 90 años desde la Reforma, contienen a lo largo del tiempo características invariantes o componentes nucleares presentes en sus estatutos y también en sus recintos, que pasan a formar parte de la cultura como marco institucional técnico. Entre otras cosas la caracterizan el cogobierno, que vuelve en las voces de los distintos actores, estudiantes, egresados, profesores y no docentes, en particular cuando se presentan los obstáculos, conflictos y los momentos de toma de decisiones. Estos aspectos históricos se relacionan con la dinámica de funcionamiento institucional, ya que a partir de ellos se definen una serie de cuestiones relativas a la vida de los estudiantes como los planes de estudio, el lugar del premio, las distinciones, o los problemas de retención/deserción. En los aspectos explícitos y públicos, muchos ideales instituidos se enlazan con utopías y el lugar de los egresados en la comunidad, en la estructura socioeconómica y política. Esto se expresa tanto en las representaciones y expresiones de los alumnos como en las expectativas de sus familias. La función oficial de toda institución educativa es formar en determinados aprendizajes, que los hagan aptos para vivir en sociedad. En la universidad esto toma características especiales, ya que se debe preparar para servir a la sociedad a través de la ciencia y el ejercicio profesional. Incluso en el momento de la entrega de los diplomas se jura por distintas fórmulas, estando en

todas ellas el tema del honor y la patria. En este ritual participa la familia como testigo del acto a través del cual se acredita el grado o posgrado. La escuela y la universidad son instituciones que se convierten en organizaciones de producción, ya que cada vez se les pide perfiles de egresados que puedan adaptarse al mercado laboral y cada vez más se juzga a los profesores por los índices de sus alumnos, poniendo en tensión el principio de la Universidad que respeta a la formación integral de los sujetos. En este contexto, la construcción de la experiencia surge, por un lado, de los mecanismos objetivos que dan cuenta del funcionamiento del sistema y por otro, de la subjetividad del actor constituyéndose en uno de los hitos más sentidos en la vida de los sujetos y suponiendo un eje clave y vertebrador de prácticas, comportamientos, relaciones y actitudes. En este proceso constituyente del sujeto escolar tiene lugar lo que Rivas, siguiendo a Dubar, expresa como Paradoja de la Identidad (Rivas, 2008: 204). Esto es, la constitución mutua de la singularidad y el sistema regulado en que se ubica. En definitiva, lo que la identidad contiene de único es lo a que su vez tiene de compartido, ya que no hay identidad sin alteridad. De hecho, plantea una doble orientación lingüística entre diferenciación y generalización. La identidad es diferencia, pero también es pertenencia común. De este modo dirá que los alumnos elaboran su pertenencia en torno a la escuela desde donde define formas de ser, actuar y pensar, siempre desde su propia historia.

De este modo, no se pueden definir identidades generalizadas u homogéneas sino una multiplicidad de alternativas de carácter identitario para todos los participantes. Es en este sentido que los alumnos, en el encuentro con el sistema y a partir de sus experiencias construyen su identidad que, en particular y en este caso, corresponde a la del psicólogo, presentando aspectos compartidos y singulares. Las identidades serán diferentes según sean marcadas por el éxito o el fracaso en el sistema escolar marcadamente meritocrático. Y las experiencias tomarán distintos matices según

se produzca o no una disociación entre lo social y cultural. Este análisis lleva a replantearse el propio concepto de identidad. En la actualidad, las identidades sociales son construcciones culturales circunscriptas que, más allá de las dificultades que aparecen en algunas minorías (grupos étnicos, grupos que habitan en las márgenes) se corresponden a “la única unidad que todavía permanece se encuentra del lado de los actores de estas experiencias”. La reconstrucción de las identidades no es otra cosa que la manifestación de la subjetividad contemporánea. Consideramos en relación a las identidades que éstas nunca se unifican y que en la actualidad están construidas a partir de discursos y prácticas: Las identidades tienen que ver con los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no quiénes somos o de dónde venimos, sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades en consecuencia se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. (Hall, 2003: 17-18)

En el caso de los estudiantes, las identidades tendrán que ver con la identidad del alumno, pero también con quiénes se convertirán. Esto cobra singularidad en las universidades.

Sobre estudiar experiencias educativas

Estudiar experiencias plantea la necesidad de reflexionar en los recursos metodológicos que permitan acceder a ellas. Desde hace algunos años nuestra línea de investigación se ha dedicado a investigar sobre el *Aprendizaje y sus vicisitudes*, las experiencias educativas y su relación con el desarrollo para focalizarse en estos últimos años en las *Experiencias educativas y los aprendizajes en contextos tecno-culturales*. Estos proyectos han sido aprobados por Secyt de la UNC:

Benjamin (2008) dirá que la experiencia existe en tanto es

narrada y pasa a formar parte de un colectivo. Desde esta perspectiva, y siguiendo a Rivas Flores (2010), entendemos que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia, a partir de los cuales se resignifica la escuela como realidad institucional proponiendo, para ello, la utilización de biografías o historias de vida de los estudiantes. Se entiende que, en la relación intersubjetiva del trabajo de campo, el alumnao reelabora sus sistemas de comprensión en la realidad y los investigadores se van transformando. Es el trabajo de campo el que recupera el encuentro que tiene lugar en la escuela en todos los niveles, interviene en la transformación de los sujetos al tiempo que reinterpreta los sistemas regulativos. De este modo, y desde esta perspectiva, es posible comprender algunos de los procesos de crisis de sentido que la escuela sufre en la realidad actual.

Rivas, siguiendo a Salgueiro, afirma que *El contexto social, cultural y político en que se produce la cotidianidad de la escuela (la experiencia, en definitiva) pone de manifiesto los diferentes modelos de sociedad, los cuales se suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente.* (Rivas, 2008: 191)

En las escuelas y particularmente en las universidades tiene lugar un juego de historias polifónicas. Cada una de ellas, perteneciente a los sujetos involucrados, está marcada por experiencias en los diferentes contextos. Accederemos a ellas mediante entrevistas en profundidad, grupos de discusión y de observación.

Siguiendo a Achilli, Rivas (2010) afirma que la construcción de identidad como proceso implica tener en cuenta tanto la mutabilidad como la heterogeneidad en que pueda expresarse. De alguna forma, entendemos que buena parte de los procesos de segregación que tienen lugar en la escuela vienen determinados por cuestiones de este tipo. En un entramado de prácticas y representaciones se presentan los procesos de construcción de estas identidades cuyas lógicas en investigación es necesario reconstruir.

Desmenuzar e historizar las prácticas, las relaciones y las concepciones naturalizadas del sentido común de los cotidianos sociales puede, en la “elaboración crítica” de la heterogeneidad de los distintos sedimentos, construir coherencia y conciencia de ello y, en ese proceso, también está la posibilidad de reconocer fragmentos embrionarios de “buen sentido”. (Achilli, 2005: 28)

En nuestras investigaciones abordamos las experiencias de los estudiantes, en tanto problemática social, desde un enfoque cualitativo.

Se analizan los entrecruzamientos que se producen entre las historias individuales y grupales de los estudiantes, sus trayectorias educativas y sus experiencias de aprendizaje. (Bourdon, 2009) Esta complejidad, al mismo tiempo, entra en juego con la dinámica de funcionamiento de la organización, considerando la dinámica del que aprende y del que enseña, las condiciones que existen para la formación, las necesidades del alumno y lo que la institución le ofrece.

En este encuentro entre lo singular y la cultura institucional homogénea se tienen en cuenta los aspectos capaces de flexibilizar para mejorar las condiciones.

Para ello se analizan los discursos de los estudiantes en entrevistas en profundidad. Los mismos se triangulan con material de observación y la teoría para luego avanzar en el conocimiento de la problemática y en el tema planteado.

Consideramos que en los relatos se pueden detectar experiencias pasadas y actuales que muestren cómo se han relacionado con el estudio y cómo lo hacen en la actualidad en tanto estudiantes de la carrera de Psicología en una universidad pública. Al mismo tiempo se realizan grupos de discusión, cuya información se cruza con la extraída del material de las entrevistas. A través de los relatos se procura comprender cómo cada participante es sujeto y actor en la complejidad inherente a ciertas relaciones sociales. (Saltalamacchia, 1992)

El paradigma de investigación sigue la línea de Rockwell (2009) cuando apela a complementar diversas corrientes dentro de la epistemología para realizar una propuesta superadora. De esta manera, tomamos los aportes de la epistemología piagetiana y la conjugamos con la propuesta de Vygotski. Mientras que la primera sostiene que el conocimiento resulta del proceso complejo de interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto mediante la cual ambos se modifican, la segunda brinda aportes para comprender los aspectos socioculturales en la producción de conocimientos. Los aportes piagetianos abonan a la etnografía acerca de la dialéctica entre trabajo teórico y de campo. La segunda propuesta explica cómo las condiciones materiales estructuran el abanico de posibles recursos y experiencias. A su vez, el paradigma se conecta con el enfoque metodológico del compromiso y distanciamiento de Elías (1990) y la doble hermenéutica poniendo de relieve los rasgos típicos de la doble articulación entre “compromiso” y “distanciamiento”. Por un lado, las vivencias que involucran a los actores sociales emocionalmente con la vida social son constitutivas de los estudios sociales, ya que en las relaciones interpersonales los “objetos” son al mismo tiempo “sujetos”. (Elías, 1993: 39)

Los propios investigadores son parte de aquellas interrelaciones, sea directamente o por identificación en tanto partícipes, enfocándolas “*a la luz de las esperanzas y temores, de las aversiones y creencias resultantes de su papel de participantes inmediatos en las luchas y conflictos de su época.*” (Elías, 1993: 40)

El compromiso es una condición previa para comprender los problemas en las ciencias sociales y explicar “*cómo experimentan los seres humanos los grupos de los que forman parte y los que les son ajenos; y éstos no pueden conocerse sin participación activa y compromiso*”. (Elías, 1993: 46)

De este modo, el distanciamiento se destaca sobre un fondo de involucramiento personal o grupal en la vida social, dominando o retrocediendo respecto del otro polo, en una auténtica

dialéctica entre las instancias. La apelación a los términos “compromiso” y “distanciamiento” es preferible a otras distinciones – como “sujeto” y “objeto” o “individuo” y “sociedad” – demasiado vinculadas a la presuposición de que hay atributos o funciones humanas radicalmente disociadas. Por el contrario, aquellos términos son pertinentes para poner de manifiesto que las transformaciones psíquicas son diferenciables de los fenómenos sociales, pero no separables, ya que guardan relaciones entre sí.

Bibliografía

- ACHILI, Elena (2005): *Investigar en Antropología social*, Laborde Editor, Rosario, Argentina.
- ACHILI, Elena (2013): Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto, En Nora Elichirycomp.: *Historia de la vida cotidiana en educación*, Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- AMENGUAL, Gabriel (2007): “El concepto de experiencia: de Kant a Hegel”, *Tópicos, Revista de Filosofía de Santa Fe*, 2007: 1-20, n. 15, citado 2013-07-19, <<http://www.scielo.org.ar/scielo.php>>.
- BENJAMIN, Walter (2008): *Experiencia [1913], Papeles escogidos*, Ed. Imago Mundi, Buenos Aires, Argentina.
- BRIONES, Claudia (2007): “Teorías performativas de la identidad y performatividad de las Teorías”. *Revista Tabula Rasa*, enero-junio 2007:55-83, n.º 6, Bogotá, Colombia.
- DUBET, François (2010): *Sociología de la Experiencia*, Ed. Complutense, Madrid, España.
- HALL, Stuart (2006): “Estudios culturales: dos paradigmas”, *Revista Colombiana de Sociología*, 2006: 233-254, n.º 27.
- JAY, Martín (2009): *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- MORIN, Edgar (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, ONU.
- PIAGET, Jean (1970): *Psicología y Epistemología*, Emecé Editores, S.A. Buenos Aires, Argentina.
- RIVAS FLORES, José (2008): “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”, *Revista de*

- Educación* n.º 353, septiembre-diciembre 2010: pp. 187-209.
- ROCKWELL, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- SALTALMACCHIA, Homero (1992): *Historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Puerto Rico, Ediciones CIJUP, 1992.
- SALMERÓN CASTRO, Ana María (2009): “El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México [en línea] 2009, vol. 11 [citado 2013-02-11] Disponible en internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80212412004>, ISSN 0187-7690.
- SORAGENTINI, Hernán (2000): “La recuperación sobre la experiencia histórica: un comentario sobre E.P. Thomson”, *Revista Sociohistórica*, Universidad de La Plata, 2000: 53- 80, n.º 7.
- THOMPSON, Edward P. (1978; 1981), *Miseria de la teoría*, Ed. Crítica, Barcelona, España.
- THOMPSON, John (1998): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- WILLIAMS, Raymond (2000): *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

Subjetividades y contextos tecnoculturales¹

Dra. Claudia Torcomian - Facultad de Psicología - UNC
Magister Adriana Sismondi²

Introducción

En este capítulo analizamos la configuración de las subjetividades de niños, niñas y adolescentes en relación a la cultura de las TIC. Nos proponemos describir los contextos tecno-culturales y su relación con la subjetividad e identificar dimensiones involucradas en la relación que establecen niños, niñas y adolescentes con las TIC.

Se hace necesario precisar el concepto de subjetividad y los referentes conceptuales seguidos ¿A qué nos referimos con subjetividad?

¹Este artículo es la revisión de lo publicado como *“La construcción de identidades en el contexto actual. Alcances y consecuencias en salud y educación”*, cuya autoría fue compartida con mi compañera de equipo Adriana Sismondi en 2004. En su memoria conservo la co-autoría.

² Adriana Sismondi fue profesora Adjunta de la Cátedra de Antropología Cultural de la Facultad de Psicología de la UNC y vicedirectora de la ex-Escuela de Psicología.

La subjetividad se inscribe en los modos históricos y culturales de producción de sujetos, implica categorías ordenadoras *a priori* del pensamiento, fundamentalmente espacio y tiempo. Para el psicoanálisis constituye una parte del psiquismo que se diferencia del inconsciente exento de dichas categorías, por ello la subjetividad se liga a la conciencia, a lo instituyente- instituido y en gran parte con el yo, aunque tenga aspectos no tan conscientes. *La producción de subjetividad, es un concepto sociológico y hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. Es constituyente-instituyente* (Castoriadis). *Quiere decir que hace a un conjunto de elementos que van a producir a un sujeto histórico potable socialmente.* (Bleichmar, S. 2005)

Como categoría filosófica remite al sujeto pensante atravesado por el ordenamiento Espacio-Tiempo, historias y geografías.

Para la perspectiva histórico-cultural, la subjetividad es entendida como un sistema complejo del psiquismo humano que se puede observar en las acciones. El concepto de configuración subjetiva permite explicar las funciones psíquicas como expresiones de configuraciones subjetivas asociadas a las diferentes experiencias humanas, en el curso de las cuales las operaciones psíquicas aparecen de forma simultánea como procesos generadores de sentido subjetivo, lo que implica la inseparabilidad de lo simbólico y lo emocional en el curso de esas operaciones. (González Rey, 2012)

El *sentido subjetivo* es parte de un sistema que integra la subjetividad social e individual en una relación inseparable con la acción del sujeto. Integra al sujeto y sus relaciones: la intersubjetividad. Se orienta sobre lo que el sujeto siente y piensa, es una vía de lectura de la sociedad. Uno de los aspectos perversos del capitalismo es la producción de sentidos subjetivos fragmentados unidos a la imagen y lo inmediato.

Esto permite una arqueología de la historia en cada manifestación de comportamiento concreto, ya que el sentido subjetivo

es una producción psicológica de carácter diferenciado.

Entendemos que es necesario avanzar en la construcción de un corpus conceptual que contribuya a comprender el desarrollo infantojuvenil, los procesos educativos y las derivaciones en la salud. Entre los resultados hemos identificado que son útiles como analizadores para comprender las subjetividades contemporáneas además de las categorías de tiempo y espacio (coordenadas claves de la subjetividad y la conciencia) y dos ejes transversales de gran potencia en las últimas décadas: el consumo y las TIC. Por último, todos estos analizadores tendrán intervención en el cuerpo, (entendiendo que constituye un eje identitario) y las actividades.

Subjetividad, cultura y desarrollo

Parece fundamental citar la relación existente entre subjetividad, cultura y desarrollo. La subjetividad se definiría como un pliegue de adentro, algo interior, experiencia. Siguiendo a Rose (2003) la interioridad es efecto de la exterioridad que se traduce en hábitos mentales emociones, rutinas. Agrega: si la sujeción opera por la marca de estos instrumentos como pliegues, la subjetivación se relaciona con la modalidad en que algunos pliegues se vinculan con la biografía. Biografía que comienza a desplegarse en los vínculos tempranos.

El Psicoanálisis contribuye en la comprensión de cómo interviene la trama vincular en la constitución del psiquismo. Niños y niñas nacen en una familia inserta en una cultura. Esto se deriva en distintas relaciones. El cachorro humano requiere para la sobrevivencia la presencia de otro que intervenga en su proceso de humanización. De partida se convierte en el objeto del deseo de ese Otro, viene a completar la falta del adulto deseante, y constituye su deseo con respecto a ese Otro. Esto quiere decir en el sentido psicológico, que el sujeto se constituye a partir de las rela-

ciones primordiales que articulan al ser humano a otro humano. (Torcomian & Sismondi, 2004)

La manera en la que el bebé y la madre –responsable de la crianza– se relacionan, intervienen en el desarrollo del mismo. Adulto e hijo conforman de partida una unidad inseparable. A partir del nacimiento y del primer contacto, la madre (o quien ejerza la función de cuidado) le ofrece un universo de alimento, contactos (el abrazo), palabras, que sostienen al bebé, ligando la angustia para superar el desamparo inicial. Esta plenitud, primera experiencia de satisfacción, es la que el sujeto buscará recuperar en sus próximas experiencias.

Pero es necesario que en el proceso de constitución subjetiva se sucedan dos operaciones: la alineación y la separación. Dicha sucesión se dará de un modo circular (y alternado), permitiendo el pasaje de ser biológico a ser parlante y social, es decir, específicamente humano.

En la primera, el bebé tiene la ilusión de ser uno con su madre (o adulto que cumple la función). Su boca aparece en continuidad al pecho materno, dando lugar a la experiencia mítica de satisfacción, a la que se hace referencia anteriormente.

A la segunda operación, el sujeto arriba cuando cae en la cuenta que esa pareja primitiva es por esencia alienante, y requiere de la intervención del tercero, el padre (o quien contribuya a ejercer la función). El proceso de separación, requiere como base la unión, simbiosis inicial, siendo además necesaria la alternancia entre la presencia y la ausencia para que se inscriba la falta y posteriormente su aparición no espante.

Winnicott (1982) afirma que la tarea principal en el cuidado de un niño consiste en desilusionarlo más allá de ofrecer la oportunidad para la ilusión, dado que el proceso de desilusión gradual lo prepara para tolerar las frustraciones necesarias que permiten el desarrollo. “Al comienzo la madre ofrece al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él. Lo mismo

puede decirse del cuidado en general del niño, en los momentos tranquilos entre una y otra excitación. La omnipotencia es casi un hecho de la experiencia. La tarea posterior de la madre consiste en desilusionar al bebé en forma gradual, pero no lo logrará si al principio no le ofreció suficientes oportunidades de ilusión. Curiosamente, para que algo devenga real tiene que partir de una ilusión. Si lo real es presentado sin la cobertura ilusoria, adquiere una cualidad fáctica, ajena al sujeto. Por lo tanto, la sustancia con la que se construye el encuentro es la de la ilusión. El bebé crea el pecho una y otra vez a partir de su capacidad de amor, o (podría decirse) de su necesidad. Se desarrolla en él un fenómeno subjetivo”. (Winnicott, D., 1982)

Este vínculo se entreteje con un adulto portador/a de la cultura en la que vive y que transmite durante el proceso de constitución psíquica. Cada cultura exige a quienes la integran renuncias o sacrificios a impulsos, e impone insatisfacciones a los sujetos (impulsos destructivos, agresivos inherentes a la condición humana-pulsiones).

Estos, sacrificios y renuncias, van constituyendo junto con las aspiraciones del sujeto y el hiato existente para su realización un movimiento de búsqueda permanente, *el deseo*. La concepción freudiana del *deseo* refiere a que es inconsciente y está ligado a signos infantiles indestructibles. Lacan profundiza en este concepto diferenciando entre necesidad y demanda, que es formulada, se dirige a otro. (Laplanche, J & Pontalis, 1918)

El malestar en la cultura (Freud, S. 1979) no se caracteriza sólo por el sufrimiento o por imponer sacrificios, sino que promueve el *deseo*, que sería equivalente a la búsqueda de satisfacciones que no se alcanzan jamás, porque aquella primera experiencia es irrepetible. Motor de la vida psíquica, de la creatividad, a partir de la falta.

Cada época produce sus propias formas de malestar o de sobremalestar, importantes de identificar para analizar la matriz in-

tersubjetiva a través de la cual los niños y niñas se desarrollan. Nuestra época está caracterizada por los avances de las TIC y medios masivos de comunicación que facilitan la instalación del consumismo como modo de organización social (colectivo e individual), lo que interviene transformando las categorías de tiempo y espacio como la noción del cuerpo. (Sismondi & Torcomian, 2004)

La subjetividad de un niño-niña emerge de las complejas interacciones entre el cuerpo biológico y los discursos epocales. Las infancias se configuran a partir del conjunto de intervenciones sobre niños/niñas reales y producen aquello que llamamos niño o niña. (Moreno, J. 2002)

El psiquismo es producto de la metabolización de los estímulos que marcan cómo cada ser humano organiza, articula y recrea su relación con el otro y los objetos del mundo. A estas inscripciones psíquicas las llamamos pulsiones y constituyen la base donde se origina el psiquismo. (Fuerzas, empujes) auto-conservativo, representacional y libidinal.

Toda representación inscripta lleva la marca de una historia libidinal, pero se requiere de un sujeto que pueda hacerse cargo de ellas. Esta posición supone que desde los comienzos hay un Yo, esbozos de Yo en sentido amplio, como una actividad diferente a la del ello, Yo que produce actividades de ligazón, de inhibición, de cualificación.

Castoriadis afirma que la representación es aquello a partir de lo cual un mundo es. La psique es representación y ésta es la imaginación radical, es decir, fluir de representaciones, afectos y deseos no sometidos a la determinidad, es decir imaginación humana. (Flujo constante de representaciones, deseos y afectos = creación).

Concibe la subjetividad producto de la incorporación de significaciones imaginarias sociales, considerando la historia, la creación y el proyecto de autonomía en psicoanálisis. Los sujetos son

fragmentos ambulantes de la institución llamada sociedad, que por un lado reproducen sus discursos, imágenes, mitos y prácticas; por el otro tienen la capacidad creativa de leer o interpretar a la sociedad para transformarla.

La historicidad supone una subjetividad instituyente capaz de pensar pasado, presente y futuro. Es psicogénesis y sociogénesis. Es pensable inmersa en un entramado sociohistórico de prácticas y discursos: son valores, sexualidad; ideales, poder, identidad. Lo instituyente está ligado a rupturas y transformaciones producto de nuevas significaciones imaginarias sociales. (Castoriadis, 2006)

Complejidad y subjetividad

En este apartado presentamos un modelo complejo abierto para analizar las dimensiones y atravesamientos que se entretienen a lo largo del desarrollo infantil y tallan en la producción de subjetividades contemporáneas. Como modelo abierto asume su posibilidad de variación, evolución, incompletud y propone analizadores entrelazados que considera significativos para comprender las subjetividades, los procesos educativos y la salud.

El fenómeno mundial inicialmente denominado *postmodernidad o sobremodernidad* (nominación que muestra mejor la idea de excesos emergentes) se da de manera diferenciada en el opulento Primer Mundo que en el llamado Tercer Mundo, nuestro continente.

Llamamos *contexto tecno-cultural* al escenario desplegado con el desarrollo de la tecnología donde el sujeto nace, crece y se desarrolla. Este como toda cultura produce el malestar/bienestar en el sentido descrito por Freud. Se caracteriza por sostener ideologías ligadas a la imagen, consumo, inmediatez, levedad, pragmatismo y juventud, entre otras. Estos ideales inciden en el proceso de construcción de identidades individuales y sociales. Hace dos

décadas comenzamos a pensar en las transformaciones que se avizoraban y propusimos analizadores de la relación contexto/construcción de las subjetividades el tiempo, el espacio, el cuerpo, el consumo y la TIC que cobraron vigencia en el siglo XXI. Hoy esta idea se encuentra reordenada en un modelo que mantiene elementos originales, pero que entiende que las TIC vinculadas al consumo protagonizan una revolución que instituyen fuertemente las subjetividades contemporáneas.

El paradigma de la complejidad indica la idea de crisis vinculada con la ruptura del paradigma de la modernidad. En este escenario los conocimientos previos pueden funcionar como obstáculos epistemológicos, pero sin embargo se constituyen como saberes previos para avanzar hacia un modelo complejo. Complejidad que indica entretejido, incompletud, y porosidad que permite permeabilidad para introducir transformaciones. Centralmente dialógico y relacional permite que los analizadores se intrinican mutuamente y su separación es meramente explicativa.

Los cambios culturales en estas últimas décadas se ven acompañados de nuevas leyes para organizar la diversidad de realidades diferentes y modalidades vinculares diluidas.

Tiempo, espacio y cuerpo

El futuro moderno ha perdido su capacidad ontológica. Su amputación deja al sujeto encerrado en un presente y aislado. No se imagina el futuro o lo ve catastrófico. Es un tiempo cuya función es la velocidad, la instantaneidad que cercena las utopías. Genera ansiedad y/o vacío porque es un tiempo en suspenso.

El tiempo que se construye en la actualidad, es el de la aho-ridad, rapidez, felicidad, propio de los medios de comunicación y TIC. Este escenario interviene en las actividades diarias modificando durante las infancias y adolescencias los tiempos de re-

creación y responsabilidad (2R) que intervienen en el cuerpo. Los juegos tradicionales/espontáneos que implican movimiento físico se sustituyen para jugar en espacios cerrados (casa-videojuegos-tele) o bien en espacios organizados (deportes, danzas). A su vez, las actividades curriculares y extracurriculares insumen la agenda de tiempo libre infantil necesario. Gradualmente se impone *el ya* frente al desarrollo de la capacidad de espera.

La pandemia mostró la fuerte relación entre tiempos y espacios. Por un lado, la imposibilidad de desplazarse a los espacios como la escuela o los clubes desorganiza los tiempos de las 2R y el destinado a descansar. Por otro lado, la vivencia de un presente peligroso que disipaba los proyectos futuros profundizó la emergencia del vacío, los sentimientos de soledad, desesperanza o tristeza.

En relación con los espacios donde transcurre el desarrollo de niños, niñas y adolescentes identificamos tres: el familiar, el escolar y el ciberespacio. Este último gana cada vez mayor presencia y con ello fuerza instituyente en materia de ideologías y consumos. Las actividades –hasta la pandemia– se regulan según los espacios a los que se concurra. Para aprender la escuela, para divertirse a sitios específicos, para deportes los clubes.

A nivel global la tecnología contribuye al achicamiento del planeta, que permite tener una idea más completa de los espacios geográficos. En lo singular en las grandes urbes los espacios profundizan la desarticulación y se fragmentan, desaparece la dinámica de relaciones en espacios comunes sustituidos por lugares de tránsito. La casa puede ser para algunos niños, niñas y adolescentes un lugar de tránsito. Recientemente, en la pandemia permanecer en la casa apareció como novedad, frente a lo cual muchos recuperaron el placer de estar en ella como hogar. Recrearon la ambientación generando especificidades para la regulación de los tiempos y la privacidad. Esto significa organizar espacios de trabajo y recreación delimitando de alguna manera y respetando los

espacios de intimidad buscando opciones.

El cuerpo es considerado por Foucault como objeto y blanco de poder, por ende, puede ser manipulado, transformado y perfeccionado. La disciplina es la herramienta que ha ido adquiriendo formas sutiles durante la modernidad, organizando los cuerpos en una red de relaciones. (Foucault, 1975)

Amplía el concepto de disciplina a métodos que permiten el control del cuerpo garantizando la sujeción constante de fuerzas. (Foucault, 1975)

Para Foucault (1976, 1999) el estudio del cuerpo fue un eje a lo largo de sus producciones considerando su centralidad para la constitución del sujeto vinculado al poder de la disciplina.

Sossa Rojas (2012) dirá que para Foucault el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social. De este modo las ideologías imperantes dejan sus señas en el cuerpo. El consumo-consumismo organiza modelos de dominación de los cuerpos determinando modos de actuar naturalizados.

Tiempo y espacio habitan el cuerpo. Se alteran las leyes temporales y espaciales por la proliferación de imágenes: la muerte deja de ser un acontecimiento y aparece un nuevo paradigma: amnesia. La realidad virtual altera la legalidad del tiempo y espacio conocida hasta hoy³: la ficción desaparece y adquiere estatus de verdad. Se pierde la evanescente Identidad del cuerpo. Se escinde el cuerpo carnal del esquema corporal. Alterna la percepción del orden que se pierde en la imagen.

El peso de la imagen genera la tendencia de mantener un cuerpo sano, joven y hermoso que pueda ser exhibido y en concordancia se desarrollan técnicas para mantener la esbeltez desde edades tempranas. Se niega el paso de los años y las marcas que éstos dejan. Hay un borramiento de las diferencias entre niños, adolescentes y adultos jóvenes, en consumo de vestimenta, hábitos y arreglo en general. Cambiamos al adulto en miniatura de

³ Con Yago Franco acordamos que de alguna manera toda realidad es virtual.

la Edad Media (refiriéndonos a los niños vistos como adultos en aquel entonces), por el borramiento gradual de las diferencias entre niños, adolescentes y adultos en la época actual.

Así mismo los debates sobre el cuerpo se profundizan derivados del feminismo y el empoderamiento del cuerpo brindando nuevas perspectivas.

El consumo y las TIC

El desarrollo de la subjetividad sufre transformaciones mediadas por el consumo (o el consumismo) como diferenciador y organizador social. Así, se construyen identidades marcadas por una cultura adictiva, para las cuales la percepción del proceso de salud y enfermedad por parte de los sujetos se ve modificada. El contexto social actual ofrece a los sujetos, a través de distintos mecanismos, la ilusión de satisfacción a través del consumo de una serie de objetos. Esta se enlaza con aquella primera experiencia de satisfacción que se mencionara con anterioridad, la satisfacción de la necesidad al ir acompañada de un plus, se enlaza con esta oferta ilusoria. La ilusión actúa como señuelo ofreciendo una posibilidad de alcanzar la plenitud a través de la incorporación de diferentes objetos.

En el contexto actual la ilusión se conforma no sólo con relación a bienes materiales y/o simbólicos como tales, sino que va acompañada de la imagen de cómo se satisfacen los modelos de identificación vigentes.

Frente a esto, algunas personas se satisfacen dado que pueden adquirirlos y otros se tienen que contentar con la fantasía de creer que consumiendo determinados bienes podrán alcanzar la felicidad como aquellos modelos, ya que en la realidad son inalcanzables.

El presente, muestra un futuro de alienación, sin sentido e

incierto que impregna la subjetividad, el proyecto vital. Tanto en las cuestiones relativas a la salud como a los procesos educativos se han visto impactados por los crecientes avances tecnológicos; sin embargo, éstos no han proporcionado aún el bienestar esperado para todos los sectores.

La segunda parte del siglo XX se ha caracterizado por la explosión de avances *tecnológicos y científicos*. Un breve recorrido de la evolución de algunos objetos permite visualizar la rapidez con que alcanzan a grandes masas de la población: desde la primera transmisión por televisión en 1923, hasta su impacto masivo en el mundo en la década de los 60, la llegada del color en los fines de los 70, hasta la antena satelital en la década de los noventa. Del mismo modo, se advierte lo vertiginoso de los cambios desde la primera computadora en el 50 hasta los celulares potentes y diversos del 2020.

Si bien las comunicaciones telefónicas en espacios diferentes ya significan encuentros virtuales, interesa la existencia de la realidad virtual ligada a lo digital, la construcción de una red social donde se producen interacciones y encuentros de un modo nuevo. Esto amerita reflexionar sobre estos vínculos y su intervención en las subjetividades y si podemos pensar entonces que es frágil, inasible, o asible de modo fragmentario. (Franco, Y. 2011)

Se produce una revolución tecnológica gradual que se consolida con el incremento del tiempo frente a pantallas: redes sociales y juegos, comunicaciones vs. vínculos. Identificamos hiperdesarrollo de mecanismos de atracción/seducción hacia los usuarios con incremento de la insignificancia. Una noticia debe dar lugar a otra para sostenimiento de la audiencia, usuarios o seguidores donde por lo general se diluye el valor de lo colectivo.

Los cambios tecnológicos son procesados por el aparato psíquico donde las modalidades anteriores coexisten. El sujeto conectado-desconectado. El celular como parte del cuerpo. Proximidad y distancia virtual.

Sin entrar en detalle de estos procesos de producción es posible afirmar que esta expansión tecnológica modifica los modelos de crear y reproducir la cultura. Se abren campos inexplorados que podrían empujar a la creación. El sujeto se transporta y sumerge en escenarios virtuales donde se producen encuentros e interacciones que toman singularidades. Las imágenes avanzan como una forma de lenguaje que constituyen figuras metafóricas que requieren comprensiones rápidas. Leer, narrar, imaginar y hablar –producciones simbólicas– se modifican y requieren el desarrollo de cierta complejidad psíquica.

Estadísticas del monitoreo de derechos de infancia dan cuenta que niños y niñas –hasta antes de la pandemia– utilizaban cuatro horas promedio frente a pantallas lo que lleva a una cantidad anual de horas superiores a las de concurrencia escolar. Esta realidad convierte al ciberespacio como lugar instituyente de las subjetividades. Esta realidad durante el aislamiento social preventivo se profundiza. La vida a través de las pantallas se convierte en alternativa para sostener encuentros virtuales, la escuela, la salud y el trabajo.

En la actualidad, la ilusión de satisfacción a través del consumo posible, con su contraparte de insatisfacción, está favorecida por los Medios Masivos de Comunicación e informáticos que juegan un papel importante e indiscutible. La masividad de usuarios más el incremento del tiempo frente a pantallas –que hoy ocupa gran parte del *tiempo libre*– enfrentan a nivel global –a ricos y pobres–, ofreciendo una imagen ficticia de lo que puede ser, a la ilusión de plenitud a partir de la incorporación de bienes. Esta realidad es muy tangible en el filme *Parásitos*⁴ donde se observan sus extremos, derivaciones y consecuencias.

⁴*Parásitos* es una película surcoreana del 2019 de drama, suspenso y humor negro donde se identifican satíricamente las vivencias y realidades de los extremos sociales.

Los sujetos como usuarios están expuestos al embate que, desde la publicidad y de los nuevos ideales imperantes, se promueve. Sin embargo, aparecen dos posiciones extremas, claramente distinguibles, la clase dominante con exceso de posibilidades acompañada de la fantasía de poder tenerlo todo (ausencia de falta, imposibilidad y/o desinterés de ingresar a la cultura) y los sectores subalternos con exceso, pero de frustración (exclusión social).

En el campo de la constitución subjetiva, la oferta precede a la demanda. Esto guarda relación directa con las características de una sociedad de consumo, ya que lo que interesa es el producto que se oferta. Hay una saturación por vía de la cultura del espacio creativo. Los ideales de la cultura forman parte de lo ideológico, y son incorporados durante el desarrollo del sujeto a través del yo ideal o del ideal del yo. En el primer caso, se comporta como yo narcisista infantil que ejerce poder alienante sobre el sujeto, son ideales totalizantes, difíciles de cuestionar, que homogenizan a los sujetos. En el ideal del yo, en cambio, éstos motorizan la circulación deseante sin obturar la singularidad, ya que el sujeto a partir del otro lo va transformando en propio.

Acerca del consumo y del consumismo

Vale la pena hacer una diferenciación importante con respecto al consumo y consumismo. El primero podría definirse como punto final del proceso de reproducción del capital y del trabajo en el sistema capitalista. Es un proceso social de apropiación de los productos, de lucha por participar en la distribución de los bienes y la satisfacción de las necesidades. En el análisis del consumo se pueden realizar las siguientes consideraciones:

- A través del consumo se produce la reproducción de la fuerza del trabajo y la expansión del capital. No es la demanda lo que genera la oferta y por tanto la produc-

ción, sino que el sistema se organiza de acuerdo con la estrategia del mercado de la clase hegemónica. Las mismas presentan la necesidad de expandir el capital y las clases populares exigen participar –de alguna manera– en forma creciente en la educación, en la apropiación de bienes materiales y simbólicos, en la incautación de la cultura.

- Asimismo, es por el consumo que se produce la diferenciación social y la distinción simbólica entre grupos sociales. No es por los bienes en sí mismos, sino por el modo en que los sujetos se apropian de ellos y el valor que le otorgan.
- Relacionado con el punto anterior, para que el bien a consumir se convierta en un símbolo compartido cultural y socialmente debe ser integrado al sistema de comunicación a los fines que se produzca la dialéctica entre integración social y diferenciación social.
- Por último, es necesario insistir que el consumo se basa en la diferencia existente entre necesidad y deseo, y que la oferta ininterrumpida de bienes o productos, mantengan una relación dialéctica entre ésta y la búsqueda de satisfacción del deseo (y no de la necesidad) lo que obtura o favorece a la organización o la desorganización social a través del consumo.

El consumismo es una deformación del consumo, genera una actitud adictiva a consumir bienes materiales y simbólicos, a partir de la cual los sujetos se homogenizan, perdiendo autonomía y singularidad. El sujeto de esta época es proclive a ligarse a algunos ideales a corto plazo que la misma propone, entre otros aquellos que se hallan en conexión con el consumo, fuertemente promovido por la cultura dominante.

El tema que se aborda requiere establecer conexiones entre esta descripción de sobreabundancia y la consecuente sobreexi-

gencia en el desarrollo de la subjetividad.

El consumo, entendido como consumismo, sienta las bases para una cultura adictiva, no limitada al mundo de la droga o el alcohol, en la cual todo parece posible de obtener haciéndose cada vez más vertiginoso el consumo de objetos, imágenes, placeres, informaciones o de ocio programado, con el objetivo de saciar el deseo o el supuesto de satisfacer absolutamente la demanda. En todo caso, en algunas adicciones⁵ se podría pensar que, desde la subjetividad, esto habla de una desilusión no habida, de una imposibilidad de separación, enlazada con las características alienantes del contexto.

La sobremodernidad gira en torno de este gran organizador. Los hombres entran en la carrera por el nivel de vida, influenciados por los medios masivos de comunicación y la publicidad. Se impone por esta vía una cultura de la imagen. “La lógica del consumo destruye la cultura, pues no pretende convertir a los hombres en sujetos autónomos sino en buenos consumidores.” (Finkielkraut en Pérez Gómez)

¿Tiene una lógica el consumo?

Sí, posee una lógica propia que forma parte de nuestra cotidianidad. Casi sin darse cuenta adhiriendo o no a esto o aquello, los sujetos se van sumergiendo en su funcionamiento y reproducen algunos de los comportamientos esperados por él. Son conocidas las diferencias cuantitativas y cualitativas que median entre quienes no logran acceder a un consumo mínimo ligado a la satisfacción de las necesidades básicas y a la subsistencia elemental y quienes, desde su privilegio social, ostentan sofisticados niveles de consumismo exacerbado.

⁵Se entiende por adicciones en sentido amplio abarcando las dependencias que provocan relaciones de esclavitud.

El consumo es un diferenciador social, algunos pueden proveerse de muchos de los bienes ofertados, mientras que la mayoría sólo puede acceder a una satisfacción mirando imágenes televisivas de bienes y estilos de vida que saben que son accesibles para otros, pero –al mismo tiempo– siguen ilusionados con alcanzarlas. Algunos pueden lograrlo, y otros sólo se ilusionan.

Se puede afirmar que con la sobreabundancia de publicidad y de necesidades fabricadas se ha modificado aquello conocido como necesidad básica para la subsistencia. Hoy encontramos otro abanico de necesidades con diversidades según la cultura. Esto deriva, en el caso de las familias, en creencias sobre lo que deben tener los hijos e hijas para poder ser o tener un lugar y de esto rápidamente, día a día, se impregna la vida de niños, niñas y adolescentes.

Así para los sectores sociales pudientes aparecen las escuelas de doble escolaridad y las actividades extraescolares, donde toda clase de estímulos serán proporcionados a veces a un ritmo deslumbrante. Para otros, la vía de acceso puede presentarse con otras actividades. Un claro ejemplo es lo que sucede con el deporte infantil, su organización, la ropa deportiva, la pirámide que se enangosta y cierra para aquellos que no participan de los mismos, respetando las nuevas reglas del juego, excluyendo a algunos de la posibilidad de jugar. De esta forma, en los últimos años, el consumo va dirigido fuertemente a las poblaciones infantojuveniles que comienzan tempranamente a desarrollar toda clase de actividades en el mismo contexto que los adultos.

Al respecto de las necesidades, es ineludible decir, coincidiendo con García Canclini (1995), que éstas no son atributos de la naturaleza, se construyen socialmente; el modo de satisfacerlas requiere una elaboración psicosocial de los deseos. También corresponde señalar que la reproducción de la mayoría de los bienes está relacionada con la reproducción de capital, no habiendo correspondencia natural entre necesidad y objetos diseñados para satisfacerlas.

El autor agrega que hombres y mujeres perciben que muchas preguntas propias de los ciudadanos se contestan más en el consumo privado de bienes y servicios y de los medios masivos que en la participación colectiva en los espacios públicos. “Nos sentimos convocados como consumidores, más que como ciudadanos”. (García Canclini, 1995)

Esta situación se ve agravada en países como Argentina. Las necesidades fabricadas, y el plus provocado por la indignación de sentir que son otros los que se quedan con lo propio, los que podrán a partir de la corrupción y la injusticia alcanzar lo que para la mayoría tendrá que convertirse en fantasía.

Por un lado, entonces, las necesidades básicas insatisfechas en un gran número de sujetos. Por otro, la situación amenazante de pasar a engrosar el grupo de quienes no gozan de la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas, más todas las creadas a través del contexto. Esto incrementa el nivel de *sobremalestar*, entendido como concepto que implica un plus de malestar, dolor, sufrimiento que sería innecesario, pero que aparece como imposible de ser controlado y que implica impotencia por parte de los actores sociales para impedir su surgimiento.

La producción del conocimiento y la salud en el contexto actual

Del análisis precedente, cabe reflexionar sobre los efectos de las modificaciones en el desarrollo de la subjetividad, la construcción de identidades individuales y sociales con relación a la producción del conocimiento y las nuevas expresiones de *sobremalestar* que aquejan a todos los actores sociales singularmente.

De tal manera se favorece aquellas manifestaciones conocidas como supuestas patologías de la *sobremodernidad*, que van desde las conductas adictivas extremas a distintos objetos, como a su

contracara, la no adicción extrema, la anorexia de alimentos u otros bienes simbólicos. En el sistema escolar, la evasión del conocimiento, el desinterés, la falta de creatividad, la imposibilidad de producir nuevos saberes y el aburrimiento.

El mismo aparece como expresión generalizada en niños, niñas y adolescentes, en el contexto escolar y fuera del mismo. El aburrimiento como queja, como sustituto de angustia, como apatía o indiferencia muy común en estos tiempos, se sostiene como una demanda que no interrumpa la oferta.

Al análisis del aburrimiento y la apatía dentro de la escuela cabe agregar la siguiente consideración. Si antes los conocimientos sobre los temas importantes se aprendían en la escuela, hoy éstos pueden obtenerse por otras vías. La información corre rápidamente en el espacio virtual –TIC–, los avances científicos, están en poco tiempo al alcance de muchos. Esto cambia el lugar histórico asignado a la escuela como centro de distribución del conocimiento, quedando retrasada tanto en los contenidos curriculares como en las estrategias utilizadas para el acceso a los mismos. El aislamiento social obligatorio que suspendió las clases presenciales rompe con la lógica de las clases tradicionales e interpela sobre la priorización de contenidos y el encuentro epistémico/afectivo.

El consumo se potencia dando lugar a verdaderas bulimias consumistas, aquello que es fuente de confort y placer para quien puede satisfacer en este sentido, deviene compulsividad imposable. Otra forma de adicción, reservada diferencialmente según las clases sociales, pero que siempre implica una lucha palmo a palmo, hasta consumir buena parte de la propia vida en su consecución.

Hay que hacer la salvedad que en la mejor de las situaciones sociales hubo y habrá adictos. El problema es la cultura adictiva en la que se generan diferentes modalidades de relación dependiente. Entonces, al análisis de nuestra actualidad hay que agregarle una cuestión nodal vinculada a la percepción de falta de una situación

proyactiva, lo que desde el psicoanálisis Castoriadis (2006) denomina como crisis del proyecto identificadorio.

Etimológicamente la palabra adicto significa esclavo (latín), esclavo por deudas contraídas imposibles de pagar con trabajo y establecen una relación de esclavitud del objeto/bien que se convierte en amo del sujeto que pierde autonomía gradual.

Esto, a su vez, tiene incidencia en las prácticas educativas, las que debieran promover nuevas formas de intervención para la producción del conocimiento, del sentido y de las significaciones en la formación de sujetos autónomos y críticos.

Para ello la escuela tendría que considerar la creciente complejización del mundo actual. La función de la misma adquiere un nuevo sentido fundamental: tanto en la construcción de subjetividades pensantes, como saludables.

La escuela tendría la posibilidad de fracturar el proceso de homogeneización, atendiendo a la diversidad e introduciendo el pensamiento crítico y autónomo. Así brindaría herramientas para que no se obture el deseo de aprender, de vivir y se promueva el bienestar psíquico y físico. Como todas las cosas, debería ser abordado tempranamente, desde los primeros años escolares. Una de las formas, es con proyectos, y el desarrollo progresivo de la autonomía. Y proyectos significa posibilidades, abrir las perspectivas y comprometerse con un objetivo alcanzable.

La adolescencia es una etapa proclive a la evasión de lo que produce insatisfacción, sufrimiento, la adicción/dependencia/abuso de determinados consumos, (sustancias, bienes, gustos) que suelen ser una alternativa que produce alivio, supliendo carencias simbólicas y otras no tan simbólicas. Sin embargo, la promoción de este estilo de trabajo debe iniciarse mucho antes de esta etapa, para que realmente promueva opciones y reduzca el daño en la salud psíquica.

La sociedad carente de proyectos, ha perdido su capacidad como tal, transformándose muchas veces sólo en agrupamientos de individuos.

Los emprendimientos escolares en pequeños proyectos que les devuelvan de alguna manera, el sentimiento de que existe la posibilidad de restablecer los vínculos sociales alrededor de algunos objetivos, pueden salvaguardar a los adolescentes. Los emprendimientos por pequeños que parezcan pueden ser grandes en posibilidades, ya que ofrecen la alternativa de ligarse a la vida y que, por su intermedio, se organice un colectivo que no sea tan sólo amontonamiento. Entonces algunas actividades recrean su sentido.

Muchos y muchas adolescentes no tienen la ilusión de hacer cosas importantes con lo que aprenden, a la vez que sus familias sienten que la escuela no les brindará posibilidades superadoras. Entonces, la tarea consiste en empujar la barrera de lo posible, generando modos de vencer obstáculos. La interrupción del ciclo educativo producto de la pandemia, produjo un movimiento de valoración del espacio escolar que debería tomarse como oportunidad.

La escuela es uno de los espacios desde el cual se puede enseñar a pensar, tiene un papel protagónico en la producción de pensamientos, subjetividades e inteligencia. Es condición necesaria para ello que los y las docentes recuperen su mirada crítica y autónoma para que disminuya el *sobremalestar* que lo inhabilita en su práctica cotidiana.

Con respecto a pensar la promoción de nuevos modos de acceder al conocimiento, no es una cuestión de modificar factores puntuales de riesgo o conductas desviadas. En sus raíces significa modificaciones de fondo en la cultura, en las prácticas políticas y educativas, en el ordenamiento económico y en la institucionalidad vigente. Intentar reconocer los trasfondos reales, interpretar críticamente los mensajes transmitidos por los medios de comunicación social. Su comprensión permitiría medidas y acciones de corto, mediano o largo alcance.

Algunas alternativas para pensar las transformaciones de fondo en la cultura a la que se hacía referencia serían: ampliación temática, rigurosidad técnico-científica, participación ciudadana, madurez frente al Estado, defensa de la vida, promoción de la salud, prioridad de la realidad, democratización del saber y de las prácticas, lucha por la sobrevivencia digna, convivencia tolerante en espacios interpersonales, sociales e internacionales. Otra sería el planteo de la inadecuación del currículum a las necesidades de los estudiantes en este contexto actual.

La escuela tiene que recuperar su papel fundamental en la construcción de inteligencia, promoviendo un estilo de vida saludable, generar modos de vencer los obstáculos aceptando la incertidumbre de estos tiempos y construir pensamiento sabio.

Quedan por resolver muchos interrogantes, sin embargo, encontramos que las formas de acceder al conocimiento y a la cultura mediatizadas por las tecnologías modifican el formato con el que los sujetos aprenden y enseñan. Si bien observábamos diversidad de modalidades de aprendizaje, la virtualización de los procesos educativos confirma nuestras primeras hipótesis. Así mismo emergen interpelaciones sobre la ruptura del dispositivo escolar y la oportunidad de encontrar opciones que permitan migrar de la propuesta vigente a nuevos formatos que privilegien procesos de aprendizaje en la comunidad epistémica, la espera y el desarrollo de autonomía.

Vale, para cerrar, recuperar un aporte de Ulloa (2001) vinculado al proyecto de autonomía que ilumina la cuestión *“Estos son recursos para no quedar fascinados a merced de ningún poder soberano y para no perder las tres condiciones básicas de la salud mental: el valor cotidiano para vivir, la inteligencia y el placer. Estas condiciones, por sí solas, no salvan el mundo. Pero, sin ellas, el mundo no se salva”*.

Bibliografía

- BLEICHMAR, S. (2005): *Subjetividad en riesgo*. Editorial Topía. Buenos Aires. 1ª edición.
- CASTORIADIS, C. (2006): *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates, 1974-1997*. Katz, Bs. As.
- CASTORIADIS, C. (2007): *La institución imaginaria de la sociedad*. Editorial Tusquets. Bs. As.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Cómo se forman las culturas populares: la desigualdad en la producción y en el consumo*, Tercera Conferencia en Ideología Cultura y Poder. Of. de Publicaciones del CBC. Fac. de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1998): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ REY, F. (2011): *El Sujeto y la subjetividad en la Psicología social. Un enfoque histórico-cultural*. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- LAPLANCHE, J & Pontalis, J (1981): *Diccionario de Psicoanálisis*. Labor editorial. Bs. As.
- MARGULIS, M. (Ed.) (1996): *La Juventud es más que una palabra*. Editorial Biblos.
- MORENO, J. (2002): *Ser humano: la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Editorial: Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- MORIN, E. (1998): “Cómo enseñar a pensar”. Entrevista en Diario Clarín.
- ROJAS, M. & Sternbach (1997): *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la postmodernidad*.
- SCHLEMMERSON, S & Mitjáns, A comp. (2014): *Aprendizaje y Subjetividad: un diálogo entre el psicoanálisis y el enfoque histórico cultural*. Editorial Eudeba.
- SIDICARO, R & Tenti, E (comp.) (1998): *La Argentina de los Jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. UNICEF/Losada, Buenos Aires.
- SISMONDI & Torcomian (2004): “Culturas consumistas, procesos identitarios de niños y jóvenes. Salud y Educación”. *Revista Nuestra Ciencia del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba*.
- SOSSA ROJAS, A (2012): “Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo”, *Polis* [En línea], 28 | 2011, Publicado el 15 abril 2012, consultado el 28 enero 2021. URL: <http://journals.openedition.org/polis/1417>
- TEDESCO, Juan Carlos (2002): *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE, Buenos Aires.

- TOURAINÉ, Alain (2000): *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. FCE, Buenos Aires.
- ULLOA, Fernando (1995): *La novela psicoanalítica*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- ULLOA, Fernando (2001): “Convivimos con la crueldad, pero no seamos sus cómplices”. Entrevista en Diario *Clarín*.
- WINNICOTT, D (1982): *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa. Argentina.
- YAGO, F. (2011): “La realidad de lo virtual, lo virtual de la realidad”. *El Psicoanalítico*. N° 6. Bs. As.

Parte 2

Experiencias universitarias y transformaciones subjetivas⁶

Torcomian, Claudia Graciela
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

En este trabajo se analizan *las experiencias que desarrollan los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba en distintos momentos de su recorrido y su vinculación con las transformaciones subjetivas que desarrollan los jóvenes*. Proponemos identificar las experiencias educativas de los estudiantes y analizar cómo se relacionan con el conocimiento, los pares y los docentes.

Estudiar las experiencias universitarias requiere introducir una perspectiva que permita profundizar en las narrativas de los sujetos. Esta noción, tan común en el lenguaje cotidiano, es un concepto que ha suscitado grandes discusiones teóricas y epistemológicas.

En el lenguaje cotidiano remite a su etimología; ésta muestra

⁶ Este artículo fue publicado en el libro *Avances y Desafíos para la Psicología*. Nueva Editorial Universitaria. 2015.

que el término se utiliza para referirse a algo que le excede como concepto; un plus que sólo el sujeto, al hablar, puede dar cuenta por haber vivido un suceso. Desde este punto de vista, el vocablo encierra la tensión propia de la paradoja de lo captable. La *experiencia*, siguiendo a Jay (2009:20), se halla “en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual”.

En el artículo en primer término se exponen algunos de los significados y teorías que conceptualizan la noción de experiencia. Posteriormente se define el diseño metodológico y enfoque de la investigación para avanzar por último sobre las discusiones y resultados obtenidos.

Experiencia. Significados y discusiones teóricas

Experiencia es un término complejo que contiene múltiples sentidos. Para este estudio se toman aquellos que contribuyen a su comprensión desde la etimología, la psicología, los estudios culturales y educativos.

Empeiria, del griego, significa *en-prueba* y tiene que ver con estar en prueba, intentar. Probar contiene la misma raíz de peligro, por lo que Jay (2009) considera que el término remite al encuentro con los riesgos o, al menos, que experimentar incluye un riesgo para el sujeto. En inglés, *empirical* deriva del griego y se vincula con el mundo de los sentidos. En latín, *experientia* deriva del *experiri* que significa intentar, ensayar, experimentar. De ahí experimento, experimentar, experimentado. Las versiones de las lenguas derivadas del latín suponen estos significados.

Las variantes alemanas resultan interesantes. La más antigua es *Erfahrung* que contiene la palabra *fahr*, que significa *viaje* y es la que da lugar a la narrativa, a la posibilidad de ser contado,

subyaciendo en ella la memoria. *Erlebnis*, la otra palabra, contiene *lebnis*, vivencia, siendo una variante ligada a la vida o experiencia inmediata. Todos estos sentidos están presentes en las acepciones cotidianas, lo cual a su vez dependiendo del enfoque, se deriva en punto crítico durante los debates que atraviesan el siglo XX.

Desde su etimología, siguiendo a Jay (2009:32), rescatamos experiencia como sustantivo, que remite a lo que uno ha acumulado y aprendido en su historia personal y del verbo experimentar el sentido de que el proceso no se detiene.

La noción de experiencia recupera de la tradición filosófica la relación entre el conocimiento y la acción. Los clásicos griegos, Platón, Aristóteles, discurrían el valor de su análisis por su fuerte vínculo con el mundo de los sentidos, reconociendo su primer nivel de conocimiento dado el papel preponderante que el mundo clásico tenía sobre las ideas y la razón.

En Psicología, el concepto de experiencia es valorado por distintos modelos teóricos. Las teorías conductistas entienden el papel importante que juega en los comportamientos, haciendo hincapié en la influencia del ambiente. Las teorías constructivistas conciben *la experiencia* como uno de los componentes centrales en la génesis del conocimiento, aplicando el concepto a las exploraciones e interacciones del sujeto con los objetos del mundo (social).

González Rey, F. (2011) dirá que la psicología moderna dificultó “reconocer la subjetividad como producción simbólico emocional de la experiencia vivida”. Vincula los procesos psíquicos a estos procesos, recreando conceptos trabajados por Vygotski y Freud.

Para Vygotski (1979:94), en el desarrollo infantil toda función aparece dos veces: a nivel social en primera instancia, y más tarde a nivel individual, cuando se internaliza considerando, por otra parte, “que todas las funciones superiores se generan como relaciones entre seres humanos”.

Tales afirmaciones suponen que las relaciones son las responsables de todos los aprendizajes y el origen de los procesos psicológicos como hablar, leer o escribir. El medio ofrece los productos culturales a través de un conjunto de instrumentos para el desarrollo que diluyen la separación entre lo psicológico y el contexto.

Experimentar algo permite dotar de sentidos o significados a la realidad. Por este motivo, para el autor, “la vivencia” o la “experiencia” se constituyen en una unidad básica de análisis en tanto es el modo en que los sujetos expresan el contexto que los rodea. Las interpretaciones serán diferentes dependiendo de la historia, de los conocimientos previos, las necesidades de cada sujeto que posteriormente orientan la acción en el medio.

Por otra parte, considera la experiencia histórica y social, transmisible de una generación a otra. Vygotski relaciona la capacidad imaginativa y la creatividad con la experiencia acumulada de modo tal que, mientras mayores y mejores sean las condiciones y las posibilidades de experimentar, mayores serán las posibilidades de creatividad, entendiendo a ésta como modos nuevos de combinar o asociar experiencias previas que permiten, entre otras cosas, resolver situaciones.

En la actualidad, los representantes de la psicología cultural dan continuidad a la teoría de Vygotski postulando que la cultura moldea y es moldeada por la vivencia humana. La *cultura* sería equivalente al contexto en el que las personas intervienen en sus actividades cotidianas, en sus prácticas del día a día y en las que se desarrollan. En dicho proceso la *cultura también es recreada* por los diferentes significados que los sujetos le otorgan a lo que los rodea, resultando dificultoso separar el mundo de las vivencias o experiencias del aparato cultural. (Esteban Guitart, 2009)

Nelson (2007: 8), quien se dedica a trabajar el desarrollo infantil, afirma que “la experiencia es la unidad básica del desarrollo ya que nada psicológico pasa sin ella. La experiencia es la transacción de la persona con aspectos del mundo”. En este análisis, la

experiencia se construye culturalmente, a través de las relaciones que establecemos con las personas y los instrumentos que utilizamos en el mundo que nos rodea, confluyendo en ella aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales, afectivos y motivacionales.

Diseño metodológico

El campo o espacio empírico de la investigación se desarrolla en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, para lo cual se accede al contexto natural con la intención de familiarizarse con los protagonistas y poder captar los significados que le atribuyen a las experiencias de aprender psicología. El campo es un espacio abarcable que tiene profundidad, dinámica y vida. Ardoino (2005: 53) remite a terreno; noción que requiere “poner en relación un espacio y una temporalidad para ser comprendida” y de herramientas adecuadas para tal fin.

El supuesto es que la historia social está enraizada en la historia individual permitiendo, a través de algunos relatos, avanzar en la comprensión de los problemas sociales. Se explora la contribución del enfoque epistemológico, metodológico y teórico de Norbert Elias (1990) que permite pensar la relación individuo-sociedad. Se busca establecer conceptos que se producen en el plano teórico y en base a la investigación empírica; ponerlos en revisión teniendo en cuenta los intercambios y los diferentes niveles de conocimiento; evaluar su grado de consistencia con otros conceptos de la sociología y la psicología explorando el tipo de explicación que pueden producir.

Metodológicamente abordamos el estudio desde un enfoque cualitativo, constructivo e interpretativo. El universo está conformado por los estudiantes y la unidad de análisis es el estudiante de la carrera de Psicología, aunque la interpretación abarca a la experiencia misma en el campo.

Se aborda la relación entre el sujeto y las circunstancias de la época, en este caso la universidad libre, pública y gratuita. Se analizan los discursos de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. La selección de alumnos se realiza a partir del trabajo exploratorio previo. Posteriormente se invita a los alumnos que cursan materias obligatorias (muestreo homogéneo) de los tres momentos considerados críticos: inicio, egreso y 3.^{er} año a participar en grupos de discusión. (Se considera que representen las tres grandes zonas geográficas). En esos pequeños grupos se identifican alumnos para las entrevistas combinando con muestreos en cadena. Se otorga valor a lo singular para la producción de saber científico que permite ir produciendo explicaciones sobre procesos diferentes de un mismo fenómeno, lo que proporciona significados generadores de inteligibilidad sobre esa diversidad. La información se triangula con material de observación etnográfica y la teoría para luego avanzar en el conocimiento de la problemática y el tema planteado.

Enfoque de estudio

Estudiar experiencias plantea la necesidad de reflexionar en los recursos metodológicos que permitan acceder a ellas. Benjamin (2008) dirá que la experiencia existe en tanto es narrada y pasa a formar parte de un colectivo.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Rivas Flores (2008), entendemos que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia, a partir de los cuales se resignifica la escuela como realidad institucional proponiendo, para ello, la utilización de biografías o historias de vida de los estudiantes.

Se entiende que, en la relación intersubjetiva del trabajo de campo, el alumnado reelabora sus sistemas de comprensión en la

realidad y los investigadores la van transformando. Es el trabajo de campo el que recupera el encuentro que tiene lugar en la escuela en todos los niveles, interviene en la transformación de los sujetos al tiempo que reinterpreta los sistemas regulativos. De este modo, y desde esta perspectiva, es posible comprender algunos de los procesos de crisis de sentido que la escuela sufre en la realidad actual. Rivas siguiendo a Salgueiro afirma que:

El contexto social, cultural y político en que se produce la cotidianidad de la escuela (la experiencia, en definitiva) pone de manifiesto los diferentes modelos de sociedad, los cuales se suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente. (Rivas Flores, 2008: 191)

En la Universidad tiene lugar un juego de historias polifónicas. Cada una de ellas, perteneciente a los sujetos involucrados, está marcada por experiencias en los diferentes contextos. Accederemos a ellas mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Siguiendo a Achilli, Rivas Flores (2008) afirma que la construcción de identidad como proceso implica tener en cuenta tanto la *mutabilidad* como la *heterogeneidad* en que pueda expresarse. De alguna forma, entendemos que buena parte de los procesos de segregación que tienen lugar en la escuela vienen determinados por cuestiones de este tipo. En un entramado de prácticas y representaciones se presentan los procesos de construcción de estas identidades cuyas lógicas en investigación es necesario reconstruir.

Desmenuzar e historizar las prácticas, las relaciones y las concepciones naturalizadas del sentido común de los cotidianos sociales puede, en la “elaboración crítica” de la heterogeneidad de los distintos sedimentos, construir coherencia y conciencia de ello y, en ese proceso, también está la posibilidad de reconocer fragmentos embrionarios de “buen sentido”. (Achilli, 2005: 28)

Buscamos establecer conceptos que se producen en el plano teórico y en base a la investigación empírica; ponerlos en revisión

teniendo en cuenta los intercambios y los diferentes niveles de conocimiento; evaluar su grado de consistencia con conceptos de la sociología, la antropología y la psicología explorando el tipo de explicación que pueden producir.

Se analizan los entrecruzamientos que se producen entre las historias individuales y grupales de los estudiantes, sus trayectorias educativas y sus experiencias de aprendizaje en la Universidad. (Bourdon, 2009)

Esta complejidad, al mismo tiempo, entra en juego con la dinámica de funcionamiento de la Facultad como organización, considerando la dinámica del que aprende y del que enseña, las condiciones que existen para la formación, las necesidades del alumno que llega a la Facultad y lo que la institución le ofrece. En este encuentro entre lo singular y la cultura institucional homogénea se tienen en cuenta los aspectos capaces de flexibilizar para mejorar las condiciones.

Los ejes centrales considerados en los relatos giran en torno a la producción de la socialización en el espacio de la Facultad y cómo los sujetos se apropian de la identidad institucional. Este proceso de incorporación del individuo de lo social se puede atribuir a los aprendizajes en sentido amplio, tanto conscientes como inconscientes. El paradigma de investigación sigue la línea de Rockwell (2009) cuando apela a complementar diversas corrientes dentro de la epistemología para realizar una propuesta superadora. De esta manera, tomamos los aportes de la epistemología piagetiana y la conjugamos con la propuesta de Vygotski. Mientras que la primera sostiene que el conocimiento resulta del proceso complejo de interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto mediante la cual ambos se modifican, la segunda brinda aportes para comprender los aspectos socioculturales en la producción de conocimientos. Los aportes piagetianos abonan a la etnografía acerca de la dialéctica entre trabajo teórico y de campo. La segunda propuesta explica cómo las condiciones materiales estructuran el abanico de posibles recursos y experiencias.

Las experiencias de los estudiantes de la carrera de Psicología

Uno de los nudos que se aborda en la investigación es la relación entre el sujeto y las circunstancias/condicionantes de la época, el contexto; en este caso la universidad libre, pública y gratuita en la que se inserta para sus estudios universitarios. Para ello se analizan los discursos de los estudiantes en entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Los mismos se triangulan con material de observación y la teoría para luego avanzar en el conocimiento de la problemática y tema planteado. Se toman tres momentos considerados críticos: inicio, egreso y 3.^{er} año⁷ de la carrera. Consideramos que en los relatos se pueden detectar experiencias pasadas y actuales que muestren cómo se han relacionado con el estudio y cómo lo hacen en la actualidad en tanto estudiantes de la carrera de Psicología.

Entre los resultados identificamos que las experiencias se transforman durante el recorrido de la carrera. *La experiencia de llegada a la universidad* la discriminamos a la vez en dos momentos: el cursillo y el primer año. El cursillo se comporta como un puente que permite el paso de un mundo a otro acompañando a los jóvenes que perciben continuidades con la escolaridad previa, particularmente en el vínculo docente-alumno, la preocupación presente en ellos y en la modalidad de enseñanza que facilita los procesos de estudio en esta etapa de ambientación. Encuentran discontinuidades en las dimensiones del paisaje, pero aún se expresan como incipientes. En esta etapa se inicia la transición.

En este encuentro con la Universidad arriban con al menos tres *mitos o preconceptos* que son recurrentes: por una parte, *Psicología* es una ciencia equiparable tan sólo con la *Psicología clínica*, particularmente con el psicoanálisis y por otra parte *Psicología* es

⁷ Estos tres momentos se consideran críticos a partir de avances en la sistematización de la investigación sobre el Aprendizaje y sus dificultades a nivel superior que ubica en 3.^{er} año un momento de redefinición de la elección de la carrera.

una carrera fácil, derivando de esta concepción el desprestigio social o bien es una profesión *de locos para locos*. Estos prejuicios se rompen al inicio del recorrido que les presenta la Psicología como ciencia compleja con distintos campos de intervención y su estudio requiere dedicación y competencias que deberán esclarecer y construir.

Descubren rápidamente las diferencias entre *Psicología* y *Psicoanálisis*, aunque intuyen que muchos profesores comulgan con dicha orientación advirtiendo la presencia de una fuerte tensión entre quienes adhieren a esta teoría y quienes promueven sus críticas. Esto les resulta significativo, ya que consideran que estas últimas más que lograr su objetivo abonan a reforzar su preponderancia “...*Y al criticarlo no se dan cuenta que le dan un lugar tan importante al psicoanálisis...*”

En este sentido consideran que estos profesores deberían desarrollar su postura y no invertir tiempo inútil en criticar, que más que desprestigiar el psicoanálisis, desprestigia su rol docente, “...*tendrían que usar su tiempo para explicar su corriente. La profesora dice burradas, no sólo que se está burlando de otra corriente...*” (g. de 3.^{er} año)

Asimismo, se considera que esta tensión es bienvenida dado que la diversidad contribuye a renovadas búsquedas y posicionamientos estudiantiles ampliando la visión acerca de la ciencia psicológica, la que avanza a medida que ellos también lo hacen.

En ambos momentos, cursillo y primer año se expresan dudas e incertidumbres acerca de la elección de la carrera. Muchas de éstas están relacionadas con elecciones rápidas o bien vinculadas a expectativas familiares. Las incertidumbres se originan también a partir de la baja confianza acerca de obtener logros académicos y el desencuentro entre los prejuicios y la realidad que ofrece la carrera.

Las experiencias de llegada a la universidad en primer año obligan a los estudiantes a una transformación que involucra varios encuadres, como la historia y las condiciones institucionales

en las que se conjugan la dialéctica entre lo individual y social como las dimensiones cognitiva y emocional.

En este momento experimentan discontinuidades con las trayectorias previas, lo que provocan un hiato entre los modos de pensar, de interpretar la realidad y en la visión del mundo. Desde la teoría constructivista entendemos que esta situación provoca un conflicto que los lleva a un desequilibrio, que modifica las lógicas operatorias. Esta experiencia que hemos llamado *experiencia de ruptura*, es una de las crisis del ciclo vital, que comprende dialécticamente interacciones entre las potencialidades y vulnerabilidades que forman parte de las identidades juveniles. Contextualmente los dos primeros años se corresponden con una multitud de alumnos, entre los que se encuentran recursantes, obtienen bajo rendimiento académico durante el año y en exámenes finales.

Esta crisis que supone las discontinuidades entre las prácticas internalizadas y las exigidas, atraviesan tiñendo todos los discursos y la descripción de las acciones que despliegan durante los procesos de estudio.

Por otra parte, esta discontinuidad había sido advertida por Mercado, R. (1999) quien afirma que el cursado de primer año se constituye en “un momento particular de ruptura en las trayectorias de muchos jóvenes”. Sumamos a estos hallazgos, la pregnancia de la experiencia en los jóvenes y su conminación al cambio para la permanencia.

La experiencia universitaria en la carrera de Psicología ve profundizada las crisis y/o conflictos por la intervención de los contextos de masividad. Ésta se combina con la falta de espacios, equipamiento y de profesores en correspondencia con la gran cantidad de alumnos.

La experiencia emocional ante la masividad deja una huella en la memoria que perdura a través de los años y en los relatos da cuenta del proceso que definen como despersonalización o pérdida de identidad. Este fenómeno es producto de un complejo

sistema de relaciones entre los cuales se encuentra el paso de un mundo conocido a uno desconocido, de las pautas previsibles a las imprevisibles, de lo familiar a lo masivo, lo que finalmente conduce de la adolescencia a la juventud. Esta crisis psicológica de desorganización y desorientación, se asocia a *estar perdidas en un espacio de anonimato*. Esta situación impacta el ser, y más que una experiencia universitaria se convierte en una experiencia de vida.

Estar perdidas impacta en la subjetividad, sobre las categorías ordenadoras de tiempo y espacio y producto de ese desorden ya no pueden organizarse en el momento en que la situación lo demanda, poniendo en marcha mecanismos de defensa diversos entre los cuales están escapar, no estudiar, volver a casa.

Los *habitus* siguiendo a Bourdieu (2007) si bien son disposiciones duraderas que presentan tendencias a la continuidad, al enfrentarse a nuevas exigencias sufren un desfasaje o desajuste, obligando a los jóvenes a introducir cambios en ellos. Los estudiantes deben dar *un gran salto* que les permita apropiarse de la nueva cultura institucional. La magnitud del esfuerzo es percibida por los jóvenes en correspondencia con sus escolaridades previas, el tipo de escuela a la que han asistido y su calidad académica. Si no lo logran fracasan o se frustran.

Destacamos que lo que ocupa un lugar preponderante en las voces juveniles es la calidad académica y el prestigio de la escuela a la que asistieron. Esto mantiene algunas coincidencias con la situación mexicana que describe Casillas (2007) en la que son los antecedentes escolares los que garantizan el ingreso escolar; sin embargo, no es estrictamente una correspondencia de sectores socialmente favorecidos económicamente. Hay jóvenes en este estudio que provienen del interior, de sectores económicos favorecidos, pero son la conjugación de la escolaridad previa en contextos geográficos particulares la que participa.

La acción de estudiar y sus significados se construyen a lo largo de la trayectoria escolar, y en este momento se resignifican y

entrelazan entre sí. Encontramos la responsabilidad, tanto porque deben conseguir ser responsables con su consecuente presión interna. Esta se relaciona con los ideales que deben alcanzar donde muchas veces estudiar está asociado a destino y obligación. Su contraparte es la culpa, la vergüenza y el remordimiento de merecer el esfuerzo familiar y no responder a la confianza depositada en ellos. La responsabilidad se asocia al ejercicio de la voluntad puesta en juego en la elección de seguir una carrera y el ejercicio de autonomía que esta implica. Estos significados están atravesados por el deseo de saber y su vínculo con la cultura familiar. Cuando estudiar se ha constituido en destino obligatorio, el deseo queda solapado y los estudiantes tienden a la inercia, presentan dificultades en motivarse y proyectarse. A la vez todos estos sentidos contienen la relación laboral futura.

Estudiar resulta un crédito familiar donde algunos contradictoriamente exponen que las obligaciones están suspendidas, convirtiendo esta etapa en un tiempo de privilegios sin responsabilidades mayores.

Esta experiencia es notable para quienes se mudan a Córdoba, aunque los ciudadanos inician itinerarios desconocidos. Para los primeros, la experiencia de llegada se ve profundizada porque implica abruptamente el paso de la dependencia a la autonomía que supone transitar desde la adolescencia a la juventud en una serie de actividades. *Aprender a administrarse* se transforma en un elemento central y hacerlo en el contexto de la crisis de despersonalización no les resulta sencillo. Los relatos dan cuenta de la imposibilidad de organizar varios aspectos simultáneamente. El manejo del dinero, organizar las tareas domésticas, ordenar la casa en combinación con las actividades universitarias se convierte en una tarea a veces titánica. Estos aprendizajes se constituyen en parte del proceso educativo que transforma a los sujetos a partir de su experiencia complementando su socialización y modificando su subjetividad. La capacidad de administración y sus coordenadas

tiempo-espacio, se relacionan con la generación de autonomía y éstas con múltiples competencias que implicar el hacer, el pensar y proyectar.

Lo interesante se encuentra en la posibilidad de dar salida a estas tendencias naturales de continuidad de los *habitus* (Bourdieu, 2007) y a partir de sus intersticios realizar cambios. Para ello intervienen distintas variables entre las cuales están las metas, el plan que funciona como recurso generativo (Erikson, 2008), un norte que motoriza el deseo de aceptar el juego con sus nuevas reglas. La fuerza del deseo moviliza a perseverar ante los obstáculos o bien ponerse en carrera.

En el análisis de la experiencia de ruptura y sus relaciones con los procesos de estudio, encontramos cómo las discontinuidades se dan en las prácticas cotidianas, las que deben ser recreadas o reconfiguradas. Entre ellas mencionamos el resumen como una de las técnicas internalizadas de la escuela media, que deben reconsiderar por no ajustarse a las demandas de tiempo y volumen de material de estudio. Cuentan sólo con subrayar, realizar esquemas o alguna estrategia particular como hacer globitos. Asistir a clases, inaugura otro cambio. En la escuela era una actividad obligatoria, aquí comienzan a elegir en función de la propuesta didáctica de los profesores. Los ritmos, tiempos de estudio, la sincronización, orientación frente al volumen del material son diametralmente diferentes a los utilizados en la escuela media, frente a lo cual en este punto se centran las principales transformaciones. De inicio realizan cambios de superficie, hasta que logran habituarse a regular su correspondencia. Los que no lo logran fracasan y los que lo hacen a ritmo lento construyen trayectorias particulares, avanzando un año, o algunos más.

Entre las discontinuidades están las evaluaciones de múltiple opción y las contradicciones que generan por requerir otro modo de aprender opuesto al internalizado requiriendo memoria frente al estudio en profundidad. Estas evaluaciones rompen con las expectativas que correlacionan esfuerzos con resultados, produciendo

do una gran decepción que impacta en el vínculo con el saber. La nota pierde el valor simbólico construido.

Frente a la *experiencia de ruptura* y la desorganización que produce la masividad se desarrollan acciones para fortalecer los procesos de estudio estableciendo vínculos con el entorno. Presentan jerarquía para socializar con pares y conformar grupos. Estos constituyen un reducto conocido que atempera la percepción de masividad, *una isla segura en un universo desconocido*. El/los otro-otros se convierten en un recurso para acceder o compartir la información, dar y recibir ayuda en los procesos de estudio que contribuyen al desarrollo de recursos psicológicos superiores y resolver problemas favoreciendo el vínculo con el conocimiento.

En esta misma dirección se encuentran los vínculos con los profesores. Las interacciones se definen como inexistentes durante el primer año. En los primeros tres años discriminan a quienes, a pesar de la diversidad, los reconocen y promueven identificaciones. Este último punto lo consideran fundamental para la experiencia formativa a quienes introducen experiencias, ejemplos y actividades articuladas con la realidad. En primer año a partir del primer semestre, dejan de asistir a las clases teóricas y distinguen a los profesores que tienen deseos de enseñar. Las características de los profesores, su carisma y la didáctica intervienen en el vínculo con el saber provocando identificaciones o rechazos. Las clases de Trabajos Prácticos producen un fuerte rechazo, dado que generalmente presentan como propuesta análisis de material teórico que complementa el de la clase teórica, no mediando diferencia entre ambas. Esto se explicita como déficit generalizado por la falta de articulación entre los aspectos teóricos y prácticos⁸ y por las propuestas didácticas que no incluyen alternativas superadoras a las clases tradicionales.

⁸ Esto mantiene coincidencia entre los resultados de los datos del cuestionario del Profip-e y la información hallada en los grupos de discusión de los tres momentos de la carrera.

En este proceso de ambientación e integración progresiva, intervienen los padres, consciente e inconscientemente. En realidad, su participación está en las historias de vida, que desde el pasado infantil ha intervenido en la configuración del proyecto familiar acerca de la educación, en las expectativas para los hijos. Seguir estudiando para los herederos, hijos de profesionales no es una opción, sino que se ha tornado en obligación. Los estudiantes cuentan haber tenido presente a lo largo de su escolaridad que la formación superior era una continuidad natural de la escuela secundaria, para lo cual el dilema sólo se centraba en la decisión de qué estudiar y no sobre su continuidad.

Para los héroes, denominación que reciben los jóvenes que se constituyen en primera generación de universitarios, es una oportunidad y un cambio para la historia familiar. En algunos relatos es el sueño de las madres o de los padres, que no tuvieron en el horizonte la Universidad, o bien que habiendo iniciado estudios superiores no los terminaron y hoy tienen las expectativas puestas en sus hijos o hijas. En las historias se presentan mixturas que entre herederos y héroes dan cuenta de la diversidad de procedencias familiares, encontrando en los grupos de estudiantes tanto primeras generaciones de universitarios como hijos de profesionales.

Las acciones de soporte que realizan los padres, que en el caso de los jóvenes que llegan desde el interior son esenciales, prever la vivienda, enviarles dinero, comunicarse telefónicamente y alentar durante las crisis, suavizan el impacto que la experiencia de ruptura produce, atemperando los mecanismos de defensa que presentan los jóvenes.⁹ En estas acciones se pueden diferenciar las estrategias de acompañamiento de aquellos padres que transitron estudios universitarios.

El sentido de crédito familiar está presente en los discursos, expresado en la presión que significa para los jóvenes cumplir con

⁹ Los mecanismos de defensa son diversos. No ir a clases, disminuir la cantidad de materias que cursan, extrañar y querer volver a casa.

la oportunidad, máxime valorando los esfuerzos económicos que muchos padres realizan, o bien por los sueños construidos y la confianza que sienten han depositado en ellos. Los vínculos con los padres están atravesados por la ambivalencia necesaria, que en ocasiones dilata la inversión del esfuerzo familiar.

La experiencia a la mitad del itinerario, es *una experiencia de transición y definición*. Contextualmente los modos de avanzar dan cuenta del desgranamiento sufrido durante los dos primeros años y ya en tercero el número de estudiantes es cercano al 60 o 50 % de los ingresantes de una cohorte. En este año el plan de estudio posee una propuesta curricular que abre el espectro de las distintas áreas de la Psicología profundizando su especificidad y campos de intervención profesional. Así mismo les exige mayor disponibilidad de tiempo de estudio, se incrementa la carga horaria y las exigencias académicas por producciones escritas. La modalidad evaluativa cambia exigiendo ahora prácticas de estudio en profundidad. Los estudiantes deben adecuarse nuevamente. Este año particularmente les exige pasar gran parte del día en la Facultad, lo que favorece el proceso de apropiación de los espacios. Ya no es posible llegar a clase e irse, los trabajos grupales exigen pasar horas en común y se utilizan los lugares de la Facultad. Entre horarios de clase, la biblioteca resulta un lugar para estudiar ganando el tiempo que perderían de otro modo. Esto afianza las interacciones grupales, el equipo se torna imprescindible para responder a los requerimientos académicos y al mismo tiempo con el grupo conformado durante los primeros años se aprende mejor. Al mismo tiempo se desarrollan prácticas competitivas por liderar y ocupar los primeros lugares. Esto se vincula al descubrimiento del lugar que el promedio ocupa para las oportunidades y las metas. *Estar en carrera* se profundiza en este momento del recorrido.

Estos cambios contextuales se combinan con situaciones internas por lo que consideramos es un momento que resulta crítico, en tanto se retoman dudas acerca de la elección de la carrera.

Esta información es corroborada con los datos del cuestionario aplicado y en los discursos.

Las dudas se ligan a obstáculos externos e internos. Los externos se proyectan sobre el malestar que provoca el funcionamiento de la dinámica institucional en torno a los aspectos administrativos implícitos para las actividades académicas. La falta de información en general y en particular sobre los requisitos para el éxito y las oportunidades, lo que ellos enuncian como *las trabas* que produce el sistema.

Las internas se presentan simultáneamente con el descubrimiento de las implicancias de transformarse en profesional de la Psicología y las incertidumbres que surgen al respecto de poseer competencias para ello. Algunos alumnos entienden que éstas son naturales, se las tiene o no, lo que genera y correlaciona desconfianza con duda. Se discriminan la empatía o la capacidad de escucha, de identificación con el otro, como condición necesaria para la clínica. Perciben que avanza la movilización que produce el vínculo con el conocimiento psicológico de muchas materias, ya que involucra el análisis de situaciones emocionales próximas, ya sean estas personales, de familiares o conocidos cercanos.

La masividad atempera sus efectos y mejora la relación con los profesores. Ambos consideran prosperará en 4.º año. Perciben que en 4.º año los profesores modifican el trato, los respetan y se vinculan con ellos más cordialmente. La articulación con las experiencias profesoriales influye en las identificaciones sobre modelos teóricos y áreas de la psicología. Sin embargo, han aprendido a discriminar a qué clases asistirán y a cuáles no.

Una de las experiencias incluyentes a mitad del recorrido son las ayudantías alumnos, que si bien se constituyen en el inicio de la carrera docente, son percibidas por los jóvenes como recursos para acercarse a profesores y a las áreas de interés, las que subsiguientemente permiten construir otra visión del mundo universitario y de los profesores.

El final de la carrera presenta por un lado *las experiencias de transformación que brinda la mirada en retrospectiva*, lo que permite un viaje de ida y vuelta, sobre el recorrido, la construcción de identidades universitarias que posibilita ligar la vida con la historia, no sólo como experiencia acumulada, sino con los modos de apropiación que los estudiantes han realizado. Por otro lado, también resultan *experiencias lábiles* que no han generado pertenencia, aunque sí recorridos singulares donde la graduación no es una meta prioritaria.

Las experiencias de transformación dan cuenta de la internalización de la lógica universitaria a lo largo de los 5 años donde el balance permite salir de la queja para rescatar los beneficios de la formación. En perspectiva, remite al cambio que realizan los entrevistados cuando hablan desde el final del recorrido del cursado. Los estudiantes ponen de manifiesto que el paso por la Universidad y las experiencias universitarias han tenido efectos definitorios en su capacidad reflexiva y pensamiento crítico. Entienden que las experiencias de pasar por la Universidad pública permiten construir el mundo y construirse a sí mismos.

Siguiendo a Dubet (2005) la experiencia en tanto que es social está sostenida por tres lógicas de acción: estratégica, de integración y subjetivación. La primera está ligada al conjunto de recursos que los actores utilizan en los intercambios sociales. Recursos que son los que permiten alcanzar objetivos, identificados por los actores como sus intereses, más el deseo de estudiar y que se relaciona con las estrategias que utilizan para permanecer primero y egresar después, entre las cuales perseverar articulada a la meta es una. La segunda se relaciona con la socialización y la adhesión subjetiva a las experiencias sociales en el curso del proceso, articulado a los vínculos con los pares, profesores, la institución universitaria y la ciudad de Córdoba. Trata, por un lado, de la integración social, del lugar de cada uno en el seno de un conjunto; y por otro, de una integración cultural e interiorización

de valores, que los incluyen en el colectivo permitiendo hablar de identidades universitarias y de ciudadanía universitaria.

La tercera lógica corresponde a la representación del sujeto que se construye a partir de la socialización con la cultura universitaria. La subjetividad significa que los sujetos se definen también por su creatividad, su autonomía y su libertad. Esta última combina las anteriores de modo que los estudiantes modifican la representación sobre la ciencia psicológica, sobre el rol del psicólogo durante el proceso formativo. Los mecanismos que intervienen en la subjetivación se desprenden de la tensión entre las representaciones culturales del sujeto, las relaciones sociales y del proceso de socialización continuo a partir de los cuales es difícil separar a los estudiantes de la facultad. La socialización en la Universidad se constituye en un aprendizaje continuo de estrategias cognitivas, ligadas a la historia de los individuos que se siguen definiendo en las nuevas situaciones. Por otro lado, el sujeto produce estrategias cognitivas a partir de categorías de entendimiento. Debemos pensar estas estrategias en relación con estados afectivos, ya que no ocurren despojados de afectos y son una manera de construir lo real y experimentarlo. “La experiencia es una manera de construir el mundo”. (Dubet, 2010, p. 86)

Los avatares de la ambientación a la ciudad y a la vida universitaria cobran nuevas dimensiones para quienes llegaron al final del recorrido. Una estudiante del interior relata que cuando llegó con 18 años recién cumplidos pensaba que no lo iba a lograr, se decía ‘*no voy a poder llegar*’; sin embargo, acá está en 5.º año contando la historia.

El balance de los beneficios de las experiencias universitarias desde la perspectiva de las alumnas de 5.º año expresa algunos puntos que analizamos en particular: la relativización del tiempo transcurrido, el desarrollo del pensamiento crítico que permite el paso por la universidad pública y articular la teoría con la práctica.

La relativización del tiempo

Las actividades que otrora parecían inalcanzables se relativizan. Las estudiantes de 5.º año comparten que, desde este lugar en que se encuentran, el tiempo ha pasado rápidamente o bien finalmente que ha transcurrido y están terminando sus estudios.

“...yo al cursillo lo tengo asociado a calores y un olor particular... con el cursillo... y sí, me parece ayer cuando decía ¡todo este libro hay que estudiar para poder entrar! Me parecía eterno, ahora veo todos los libros que tengo ahí y yo digo ¿cómo, en qué momento me entró tanta información en la cabeza? y cómo se pasó el tiempo, como decía ella... yo por ejemplo, me parece ayer, es más tengo de memoria conversaciones que he tenido con mis compañeros como si hubiese hablado el mes pasado... y también lo que me pasó cuando iba a la mitad de la carrera y yo decía: ¡Uh! falta todavía... como lo mismo... ¿se entiende? No, no me estoy explicando... Cuando llegué a 3.º año decía todavía falta todo lo que ya pasé... y sí, como de 4.º o 5.º como que se pasó... volando, 4.º para mí fue una cosa que... no tuve tiempo ni de mirar el reloj que ya estábamos firmando libretas, me pasó particularmente... este año no tanto, pero... es como que ya terminamos...”. (Grupo de discusión 5.º año)

Los discursos teñidos de la emoción que produce la experiencia de ruptura que significó llegar a la Universidad se conjugan simultáneamente con la relativización que suponen el conjunto de acciones que permiten haberlo logrado.

“... la sensación es una impresión que tengo ahora, es como que se me pasó volando la carrera... es lo que siento... no sé... de julio a esta parte... que me acuerdo cuando llegué y dije ¡Ay el cursillo! ¡Ay 5 años! Falta un montón... y parece que lo hubiese dicho ayer... esa sensación tengo como alumna de 5.º año...”

“...Sí, a mí también me pasó más que todo en 4.º, de un día para el otro ya estábamos terminando, quizás por el ritmo, como que teníamos como todos los parciales juntos, entonces eso era... no sé, a mí se me pasó muy rápido”

La organización de los tiempos como de los espacios se sincroniza permitiendo una nueva estructuración y el afianzamiento de la subjetividad.

La formación universitaria, crecer y pensar críticamente

Las experiencias en la Universidad analizadas en perspectiva, recuperan aspectos de síntesis, de su transformación en *universitarias*.

El paso por la Universidad pública produce, en palabras de las estudiantes, haber transitado *el camino para ser profesionales*, pero más allá de eso, la de su formación *como personas* en cuestiones integrales. Esto último no sólo cumple con los objetivos de cualquier plan de estudio, sino con los presentes en los estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba. En las conversaciones, los y las estudiantes avanzados plantean dos ideas: la Universidad no es para cualquiera y la experiencia universitaria te va *formateando la cabeza*. El formateo consiste en el proceso a través del cual transforman su modo de operar. El avance supone transformaciones, que van desde la construcción del rol del psicólogo hasta la mirada crítica sobre los problemas sociales: *“la Universidad nos cambia la cabeza” (Grupo focal 5.º)*.

La transformación conlleva posibilidades como el fortalecimiento de la *autonomía*, capacidad reflexiva, salir del pensamiento homogéneo y abrirse a más de una respuesta para cada situación. La idea que se pone en juego es que el paso por la Universidad pública permite romper estructuras previas, o más bien el modo de pensar estructurado, posibilitando una visión del mundo mediante el pensamiento abstracto postformal o de complejidad creciente.

De este modo, consideran que en esta carrera esta posibilidad adquiere singularidad por aquello que el contenido de la ciencia

psicológica genera. En el primer tramo de la carrera los alumnos perciben que la dificultad que presenta tener una pluralidad de modelos teóricos, los introduce en un mundo incierto desde el que se transita gradualmente a tomar posición y hablar desde allí.

“... la gente viene y te pregunta algo, y vos decís “según tal teoría...” y no podés afirmar nada... sentís que afirmar es... no sé...” (Grupo de discusión 1.º año)

Ya en quinto año la mirada en perspectiva muestra cómo la pluralidad contribuye al enriquecimiento del pensamiento crítico.

“... nos ayuda a tener distintas posturas con respecto a ciertos temas y quedarnos con la que a nosotros nos parezca mejor...” (Grupo de 5.º año).

Otro de los significantes que expresa la transformación es *crecimos*. *Crecer* se vincula a distintas cuestiones entre las cuales aparece el respeto, la responsabilidad, el compañerismo y la empatía.

La empatía es recurrente como competencia y se define como la capacidad que posibilita escuchar al otro con recursos receptivos excediendo su necesidad en el campo de la psicología clínica. El desarrollo de la empatía permite trabajar con *otros* diferentes a uno, con quienes no se comparten los criterios, generando su posibilidad mediante la fijación de objetivos, deponiendo posturas o puntos de vista meramente personales.

“... empatía, ponerse en el lugar del otro... aceptar al otro como es por ahí, cuando uno trabaja tanto en grupo, somos todos súper distintos y... o amas la diferencia o no... o la odias y no podés trabajar, por ahí pasa con un grupo que... impuesto, por ahí decís bueno, tenés que hacer este grupo y por ahí cuesta mucho aceptar que el otro es así, y que no hace esto o no va a hacer aquello, para mí eso... al menos a mí, el 1.º año me costaba porque no, no se piensa así, pero porque yo venía con...” (Grupo de discusión 5.º año).

En la actualidad, considera que han aprendido a defender posturas personales, pero antes que todo, a exigir un buen trato como condición mínima para y en interacciones grupales. Con-

sideramos que este aprendizaje es imprescindible en futuros espacios laborales donde los psicólogos deben trabajar en equipos y con equipos.

“... es como que abris un montón la cabeza, un montón la mente, en un montón de aspectos...”

“... yo creo que eso quizás no es tan así en otras facultades, porque quizás como en otras facultades los profesores como son más homogéneos en cuanto a la formación, o en cuanto a las opiniones, y acá nosotros podemos tener polos totalmente opuestos, digamos en cuanto a los profes o en las materias digamos, y eso nos ayuda como a tener distintas posturas con respecto a ciertos temas y quedarnos con la que a nosotros nos parezca mejor...”

De la teoría a la práctica

La formación práctica ocupa un lugar central en los discursos de los estudiantes de todos los momentos de la carrera, por ser considerada insuficiente. Sobre el final de 5.º año cuentan que finalmente han podido articular teoría y práctica en materias de 5.º año¹⁰. Este aspecto formativo en terreno, posibilita transformar la mirada sobre la teoría, conectarla dialécticamente de modo tal de articularla en base a la experiencia con la población que expresa demandas o plantea dificultades. Han aprendido a elegir las materias electivas o los seminarios electivos más cercanos a sus intereses, aún esto mediado por las situaciones contextuales de selectividad.

“... no es lo mismo estar frente a un grupo de alumnos en una escuela o con un alumno que padece algún tipo de dificultad...”

En el área clínica consideran que las experiencias resultan insuficientes y la formación es básica, a tal punto que no es posible

¹⁰ Mencionan Orientación vocacional y Problemas de Aprendizaje. No se agregan otras por no haber aparecido en los discursos.

empezar a ejercer desde este campo. Afirman no saber qué hacer con un paciente en la práctica dado que implica mucha responsabilidad requiriendo un entrenamiento previo con supervisión. Esto resulta paradójico frente a la representación de predominancia con que llegan los alumnos al respecto del rol clínico.

“...Y lo que pasa es que no sé... digamos, yo creo que uno no se encuentra preparado para recibir a un paciente, a una persona apenas te recibís digamos, sin haber tenido experiencia en algo que se le parezca; entonces, sí podemos tener mucha formación teórica, toda la teoría en nuestra cabeza, pero eso no nos sirve de nada cuando tenemos a un primer paciente delante de nosotros...” (Grupo de discusión 5.º año).

En relación a la ética en la formación profesional exponen una visión crítica sobre los profesores que no acompañan este proceso con la seriedad y compromiso que merece. Las identificaciones con los profesores, son mayores en las materias o contextos donde realizan prácticas. Los alumnos consideran que en estos espacios se necesita más proximidad y dedicación por parte de los profesores, lo que no es generalizado. La ética, la honestidad y el respeto por el rol son esenciales.

“... Yo creo que también tiene que ver con la honestidad de cada uno; yo digamos, con lo que yo sé yo no me voy a poner a atender a un paciente porque digo este o se me va a matar o se me va a ir, no sé... no me siento preparada, y yo creo que ir a la práctica tiene que ver con un entrenamiento, porque vos podés tener todas las herramientas teóricas, conceptuales, pero a ver... ¿Qué hacés con todo eso? ¿Y cómo respondés, no?...” (Grupo de discusión 5.º año).

Cuando este tipo de aprendizajes no están mediatizados por la institución buscan referentes externos dado que consideran imprescindible el acompañamiento en ello. La falta de compromiso profesoral provoca decepciones.

Bibliografía

- ACHILI, E. (2005): *Investigar en Antropología social*, Laborde Editor, Rosario, Argentina.
- ACHILI, E. (2013): “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”, En: Elichiry, Nora (comp.): *Historia de la vida cotidiana en educación*, Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- ARDOINO, J. (2005): *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica*, Serie los Documentos, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- BENJAMIN, W. (2008): *El narrador*, Edición Metales Pesados, Santiago de Chile, Chile.
- BOURDIEU, P. (2007): *El sentido práctico*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- BOURDON, S. (2009): “Relaciones sociales y trayectorias biográficas: hacia un enfoque comprensivo de los modos de influencia”, *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. <<http://revista-redes.rediris.es>>
- CASILLAS, C. y Jácome, N. (2007): “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior, Estudios e Investigaciones*, México.
- DUBET, F. (2005): *Revista de investigación educativa*, n.º 1, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
- DUBET, F. (2010): *Sociología de la Experiencia*, Ed. Complutense, Madrid, España.
- ELIAS, N. (1990): *Compromiso y Distanciamiento. Ensayos de Sociología del conocimiento*, Ediciones Península, Barcelona, España.
- ERIKSON, E. (2008): *Infancia y Sociedad*, Ediciones Hormé, Buenos Aires, Argentina.
- ESTEBAN GUITART, M. (2009) “Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas”. *Fundamentos en Humanidades*. Año IX. N.º 2 (18)/2008. San Luis. Argentina.
- GONZÁLEZ REY, F. (2011): *El Sujeto y la subjetividad en la Psicología social. Un enfoque histórico-cultural*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- JAY, M. (2009): *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- MERCADO, R. (1999): “El ingreso universitario en perspectiva con el abandono de estudios”, *Tesis de Maestría en Investigación Educativa*, CEA, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Argentina.

- RIVAS FLORES, J. (2008): “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”, *Revista de Educación*. 353, septiembre-diciembre: 187-209.
- ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- VYGOTSKI, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ed. Crítica, Barcelona, España.

Acompañamiento tutorial en un PIT 14-17¹¹: implicancias en las trayectorias escolares de jóvenes

Mgter. Roxana Peralta

Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación llevada a cabo en el Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral (PIT 14-17), en la Provincia de Córdoba¹². En la misma nos interesó conocer cómo estaba funcionando el espacio de Tutorías y su implicancia en los procesos de inclusión y terminalidad de la escuela secundaria de jóvenes que asisten al Programa.

Para llevar a cabo la investigación, empleamos una metodología cualitativa y priorizamos un enfoque etnográfico para recolec-

¹¹ La sigla PIT 14-17 se corresponde a: Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral (en adelante PIT 14-17).

¹² Este artículo forma parte de la tesis de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica titulada: *“Docentes Tutores: la importancia de su rol y acompañamiento en la escolaridad de adolescentes y jóvenes. Propuesta de Asesoramiento e Intervención Pedagógica en un Programa de Inclusión / Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años”*. Cursada en la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba.

tar y analizar el material obtenido.

Nos abocamos a este programa ya que en las últimas décadas, diversos estudios (Terigi, 2009; Tenti Fanfani, 2004; Baquero, 2003) han abordado las problemáticas que se presentan para la permanencia y la terminalidad de la escuela secundaria por parte de adolescentes y jóvenes, reflejándose en los altos índices de deserción, repitencia, estudiantes con sobreedad en las aulas, y en los altos índices de estudiantes que terminan el cursado de las asignaturas del último año del secundario, pero no logran terminar de aprobar los diferentes espacios curriculares para efectivizar el egreso.

Y consideramos que en este contexto de emergencia sanitaria, declarado en marzo del 2020, esta problemática se ha profundizado por las condiciones frágiles en las que se están llevando adelante los procesos educativos.

El programa (PIT 14-17) que tomamos en esta investigación, surgió como respuesta a la necesidad de acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de jóvenes y sus trayectorias escolares que por diversas razones, quedan excluidos del sistema educativo.

Así, en esta investigación, observamos el espacio de tutorías que funciona dentro del programa como una instancia de acompañamiento a las trayectorias escolares y los itinerarios que van eligiendo estudiantes para avanzar en su escolaridad.

A partir de esta investigación realizada, encontramos tres núcleos problemáticos que expondremos en el presente artículo.

Breve contextualización del PIT (14-17) y caracterización de la población que asiste

El Programa PIT (14-17) se creó en el año 2010, por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y se enmarca en la Ley de Educación Nacional (26.206/06) y se constituye en una

propuesta educativa diferenciada que atiende –mediante diversas medidas educativas y sociales–, las dificultades que ponen en riesgo la escolarización secundaria. Fue una apuesta de inclusión del Gobierno de la Provincia de Córdoba¹³ que se creó con el fin de ofrecer alternativas de escolarización para jóvenes que, por diferentes motivos, no asisten de manera regular al nivel secundario.

Así, el Programa se propone asegurar el derecho a la educación de jóvenes que residan en la Provincia de Córdoba, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género, o lugar de procedencia; a la vez que garantiza trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplían las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela. (Documento Base).

La población destinataria del Programa son jóvenes cuya edad mínima es de 14 años cumplidos al 30 de junio del año correspondiente a cada ciclo lectivo y la edad máxima es de 17 años, también cumplidos al 30 de junio del año correspondiente a cada ciclo lectivo. Además, según el Documento Base, se requiere que los jóvenes tengan la escolaridad primaria completa y no haber estado matriculado durante el año inmediato anterior al ingreso al Programa. Así, un actor de la institución mencionaba:

Sobre las características de la población, podemos decir que son adolescentes y jóvenes provenientes de diferentes barrios, la mayoría de bajos recursos y cuyas trayectorias escolares están caracterizadas por procesos de deserción, repetición o discontinuidad, entre algunas problemáticas. En este punto, una docente comentó que la población es *“muy diversa”*. Hay estudiantes que provienen de sectores *“más bajos”*. Sin embargo, *“hay estudiantes de familias de clase media que por situaciones personales o por al-*

¹³ El Programa fue creado en el año 2010, durante la gestión del gobierno de Unión por Córdoba. Gobernador: Juan Schiaretti - Vicegobernador: Héctor Oscar Campana - Ministro de Educación: Walter Mario Grahovac - Secretaria de Educación: Delia María Provinciali - Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: Horacio Ademar Ferreyra.

gunos problemas en la escuela media, han dejado y también se han incorporado al programa” (Entrevista a docente y preceptor).

Respecto a las trayectorias académicas, el PIT (14-17) recibe estudiantes que comenzaron la escuela secundaria y no pudieron continuar, o que no son recibidos por algunas escuelas por *“problemas de conducta”*. También están aquellos estudiantes que repitieron dos veces el mismo año. Inclusive mencionan que hay una población de alumnos que *“nunca habían comenzado la escuela secundaria”* (Entrevista a preceptora).

Entre la diversidad de temáticas y problemáticas que atraviesan jóvenes en sus contextos, docentes y preceptores mencionaron: *“problemáticas familiares de cada uno de ellos, la situación económica”* (de hecho, muchos de ellos trabajan durante el día); *“situaciones de maternidad y paternidad tempranas”* (desde los 13 años), *“situaciones de violencia”* (muchos han sido judicializados, estuvieron en instituciones de encierro, fueron víctimas de situaciones de violencia) *“y consumo”*.

En cuanto a la incidencia de estas problemáticas en la posibilidad de continuidad de las trayectorias de la escuela secundaria por parte de jóvenes, tanto docentes como preceptores mencionaron que el PIT (14-17) *“tiende a considerar estas situaciones que obstaculizan el cursado con regularidad o la adecuación de modalidades evaluativas para que puedan avanzar en sus trayectorias”*. Sin embargo, pudimos observar que estas acciones quedan a voluntad del docente puesto que implica, en la mayoría de las veces, un trabajo extra.

Sobre trayectos formativos y tutorías

El Programa plantea modificaciones respecto a la manera en que se organiza el cursado. Así, los contenidos básicos requeridos para el secundario (en sus dos ciclos: Básico y Orientado), se

unifican en un *trayecto formativo integral*, atendiendo a las particularidades de los estudiantes, sus trayectorias previas y sus necesidades de formación.

Esta modalidad de trayecto, implica por parte de docentes una renovación de las estrategias, reformulación de las clases regulares y la incorporación de prácticas innovadoras orientadas a mejorar las condiciones para aprender, ya que esta modalidad conlleva la conformación de pluricursos (con estudiantes que están cursando diferentes niveles por asignatura) lo que comprende que el docente trabaje con modalidades diferenciadas en la selección y jerarquización de contenidos para los aprendizajes.

De la misma manera, implica la revisión de las condiciones y requisitos de evaluación, como así también la diversificación de los formatos de los distintos espacios (materia, taller, laboratorio, proyecto, seminario) y las estrategias de intervención (combinación de actividades y recursos). Todos estos logros se orientan a dinamizar el proceso de enseñanza y fortalecer las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. (Terigi, 2007).

El Documento Base prevé instancias vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para facilitar a los estudiantes el cursado de los espacios curriculares. Las mismas son:

- a. El asesoramiento por parte de la Coordinación Pedagógica para la organización del itinerario de cursado por parte del estudiante (tiempos, materiales de estudio).
- b. Tutorías, a cargo de los profesores de los distintos espacios curriculares que tienen como objetivo el abordaje de contenidos que generan mayores dificultades como un modo preventivo incluyendo a los estudiantes que presentan dificultades, pero también a aquellos que desean profundizar los conocimientos para afianzarlos.

Según el Documento Base, las Tutorías, están a cargo de los profesores de los distintos espacios curriculares obligatorios –excepto Educación Artística, Formación Corporal y Motriz y Ciu-

dadanía y Participación—, que extienden el trabajo escolar de los estudiantes durante el período de desarrollo de cada espacio.

El espacio de tutorías se plantea como preventivo y no remedial del aprendizaje, aunque cabe aclarar que dicho documento, no avanza en delimitar la forma de trabajo ni las acciones pedagógicas de las tutorías.

En este sentido, podemos recuperar la importancia de las tutorías que —como menciona Korinfeld (2015)— adquieren valor en la escena pedagógica, por su carácter transitorio, móvil, dinámico y situado de la función tutorial.

Núcleos problemáticos encontrados en las instancias de Tutorías dentro del Programa

A partir del trabajo de campo realizado en la institución, sistematizamos tres problemáticas encontradas durante la investigación, para el desarrollo de las tutorías. Y a continuación, las desarrollaremos y realizaremos un análisis de dichas problemáticas.

I Primer núcleo problemático: diferenciar/construir el rol de docentes tutores

En las observaciones realizadas evidenciamos la dificultad por parte de tutores, de encontrar una modalidad de abordaje que les permita trabajar con todo el grupo, pero que a la vez se diferencie del espacio clase que comúnmente dan y, a la vez, no vuelva a ser el trabajo individualizado sólo con estudiantes que presenta dificultades.

En este punto, el Documento Base, no da orientaciones específicas respecto al trabajo que tienen que hacer los tutores, de allí que cada PIT (14-17) organiza la modalidad en que los mismos acompañan los procesos y las trayectorias de sus estudiantes. Al

respecto, el coordinador mencionó:

“Antes el tutor se sentaba con el estudiante que tenía problemas, le revisaba la carpeta, le explicaba, pero eso es difícil de sostener porque por la diversidad de población que tenemos en el PIT y las dificultades que presentan, todos necesitarían apoyo (...) Por eso estamos intentando articular diferentes materias a través de proyectos integrados (Entrevista a Coordinador).

Como menciona Kantor (2002) a lo largo de los años, muchos proyectos de tutorías fueron generados y sostenidos como resultado de la convergencia de una serie de factores tales como el interés por desarrollar experiencias educativas diferentes, la necesidad de responder a problemas que no pueden ser atendidos a través del dictado de las asignaturas, la necesidad de acompañamientos más personalizados, etc. Y estos proyectos eran llevados a cabo y sostenidos por el trabajo voluntario de profesores y/o preceptores, los supervisores en las escuelas, los gabinetistas (psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales) y más recientemente otros actores como coordinadores de cursos. Los proyectos actuales en torno a tutorías, avanzan en abordar el acompañamiento entre pares como parte de la acción tutorial.

En este sentido, los proyectos tutoriales se han propuesto crear condiciones favorables para que el estudiantado tenga la posibilidad de aprovechar lo que la escuela le ofrece y permanezcan en las aulas aprendiendo lo que se define curricularmente que deba enseñarse.

Ahora bien, como venimos sosteniendo anteriormente, en este PIT (14-17), el grupo de tutores se encuentran trabajando en proyectos Integradores, es decir, docentes de diferentes asignaturas presentan un proyecto común, en un mismo espacio y tiempo áulico. Si bien dicha modalidad intenta ser superadora de una propuesta particularizada de acompañamiento tutorial, esto implica construir una nueva modalidad de trabajo. Al respecto

docentes tutores mencionaron:

“¡No sabemos bien qué hacer! Porque lo personalizado te das cuenta que no tiene mucho sentido, pero si organizamos proyectos o clases, a veces terminamos reproduciendo más de una clase común y el que tiene dificultades, las sigue teniendo igual” (Entrevista a docente Tutor).

Se deriva de lo anterior, la dificultad de tutores de encontrar una forma de trabajo posible, diferenciada del resto de los docentes. Al respecto mencionaban:

“Es muy difícil además articularnos nosotros los profes, en un proyecto común. (...) termina pasando que cada profe da un tema”. (Grupo focal)

“Tampoco sabemos bien qué tendría que hacer el Tutor en un Proyecto Integrado y que sea distinto a lo que hace cada uno de nosotros cuando dictamos una clase en la materia que damos” (Grupo focal).

La diversidad en la que cada docente tutor entiende su actividad, puede encontrarse en investigaciones anteriores. Al respecto, Yapur (2019) sostiene que la mayoría de los docentes tutores entrevistados destina sus horas de tutoría a actividades de refuerzo y apoyo, pero con criterios disímiles: hay quienes trabajan con estudiantes que presentan dificultades de comprensión del tema abordado en la clase regular, o quienes trabajan sólo con estudiantes del primer nivel. Hay docentes que liberan la asistencia a demanda de estudiantes y también docentes que utilizan modalidades diferentes a la clase de apoyo como el desarrollo de proyectos en el que las producciones son colectivas y sin diferenciación de actividades por nivel.

En este punto cabe aclarar que se espera que el espacio de tutorías genere propuestas de trabajo que sean inclusivas, no remediales. Que tengan el carácter de ser preventivas y que abarquen a todo el grupo de estudiantes (en diferentes trayectos, pero en un mismo curso). Sobre este punto consideramos que el desafío gira

en torno a contemplar diferentes actividades de aprendizaje para todo el estudiantado (y no sólo para estudiantes que presentan dificultades), por un lado. Y por otro, encontrar modos de participación y desarrollo de aprendizajes significativos por parte de estudiantes.

De esta manera, podríamos pensar que, comenzar a delimitar las acciones de docentes tutores, conlleva la necesidad de consolidar las tutorías como parte de un proyecto institucional, que incluya pero que a la vez trascienda el accionar de cada uno de ellos en particular.

II Segundo núcleo problemático: generar propuestas de acompañamiento tutorial en los Pluricurso

La problemática que desarrollamos en el apartado anterior sobre la dificultad de delimitar el rol de tutores diferenciado del resto de docentes con horas cátedras comunes, reaviva una tensión en relación a la complejidad que implica el armado de propuestas para los pluricursos y acompañar en la diversidad de itinerarios que va haciendo el estudiantado. En palabras de docentes: *“terminamos nivelando para abajo... y esto es también injusto para el que quiere superarse en la escuela”*. (Grupo focal).

La modalidad de pluricurso, parece romper con la gramática o las formas de lo escolar. Se entiende por “gramática” de la escolarización, a las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de enseñanza y aprendizaje. La idea de gramática de la escolaridad remite a un conjunto de reglas sobre la manera en que las escuelas, dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. (Tyack y Tobin, en Terigi 2011)

Tomando los aportes de Rockwell (en Ávila, 2007) podemos decir que la forma de lo escolar es la organización de tiempos,

espacios; la clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes; entre otros. Es decir, componentes duros, estables y fijos que estructuran la experiencia escolar, y que se sostienen en ciertas regularidades que han dado identidad a la escuela surgida en la modernidad; componentes que son, a la vez, producto instituido y condición instituyente cada vez que se funda una escuela en un contexto concreto.

En este sentido, todo el Programa en general y el pluricurso en particular, rompen con algunos de esos componentes duros instituidos. Al respecto, esta modalidad, la podemos entender como lo múltiple en la unidad mínima que conforma un establecimiento escolar (grado, sección, curso), definida por el agrupamiento estable de un número de estudiantes, durante un período determinado de tiempo y bajo la autoridad pedagógica de un docente. La lógica graduada de la escolarización tal como la conocemos prevé que cada sección escolar agrupa jóvenes que cursan un mismo nivel de la escolaridad y que tienen aproximadamente la misma edad. (Terigi, 2008, p. 18)

Ahora bien, esta modalidad trae desafíos en la experiencia de docentes y tutores (formados con la lógica tradicional de la escuela moderna). Al respecto, ellos mencionaron:

“Es muy difícil trabajar con los pluricursos (...) no estamos preparados para esto”. (Grupo focal)

“Yo vine reentusiasmado, con varias propuestas de hacer situaciones problemáticas, pero luego tuve que volver a la suma básica... imagínate, a ese nivel estamos” (Entrevista a docente).

Como sostiene Yapur (2019) el formato pluricurso –que podría denominarse como plurinivel– toma como antecedentes las experiencias educativas desarrolladas en las escuelas rurales. Este formato supone que un mismo docente se encuentra a cargo de la

enseñanza de espacios curriculares en diferentes años de estudio. Sin embargo, dicha modalidad presenta complejidades, puesto que implica:

Ensayar diferentes alternativas de organización de la enseñanza para las que han recurrido, por sobre todo, a la intuición ante la ausencia de orientaciones sobre el modo de implementación de esta modalidad, cuestión que se constituye en una de las principales limitaciones de esta propuesta (p. 151).

Así, los pluricursos rompen con la lógica organizacional gradual para dar lugar a secciones que agrupan a estudiantes en diferentes grados o niveles de su escolarización, (Terigi, 2011). Pero esto se complejiza cuando además, la lógica de gradualidad se produce en base a cada asignatura (pluri o multinivel) y a su vez, se combina con la ruptura de la lógica etaria, ya que –por la organización que permite el PIT (14-17)–, en un pluricurso pueden convivir estudiantes de diferentes edades que estén en diferentes niveles de una asignatura y producirse una nueva configuración (reconfiguración) cuando cambia la asignatura.

De esta manera, entendemos que la dificultad sigue siendo –aún en propuestas superadoras como el PIT (14-17)– tensionar la lógica escolar como el espacio en el que naturalmente se produce la apropiación de prácticas culturales específicas y el natural desarrollo del sujeto. Puesto que así, –desde una expectativa normalizada de ritmos homogéneos, también naturalizados de los procesos de desarrollo de los sujetos– emergen nociones como déficit, retraso, fracaso o desvío para quienes no pueden responder a tales ritmos “normales” del aprendizaje.

Desde los aportes de Comenio en su escrito sobre la Didáctica Magna, se planteaba la necesidad de un método homogéneo. Este método debía posibilitar el aprendizaje de todos –o de la gran mayoría– de los sujetos.

La homogeneidad, en la lógica escolar, parece partir, en

buena medida de la posibilidad de obtener logros relativamente homogéneos por medios homogéneos –por métodos relativamente únicos orientados por haber capturado la naturaleza del desarrollo o esencia humana–, habida cuenta de la diversidad relativa de los sujetos. (Baquero, 2001, p. 9)

Este análisis nos permite evidenciar que el PIT (14-17) también es novedoso para los docentes, quienes ante estas dificultades y ante la escasez de espacios o capacitaciones puntuales, terminan por reproducir las lógicas escolares tradicionales, conocidas por la escuela. De este modo, queda peligrosamente fuera de toda cuestión la propia lógica escolar, aún en la implementación de Programas (como el PIT 14-17) que fueron creados con una lógica que intenta superar y cuestionar, el método de la escolaridad moderna.

La tarea de tutores se dirime en este cruce complejo de encontrar formas de acompañamiento tutorial atendiendo a la diversidad de población que asiste al PIT (14-17), desnaturalizando las ideas de la homogeneidad en los ritmos y formas de aprendizaje. Y esto a la vez, va de la mano, con la necesidad de tensionar la supuesta normalidad o anormalidad cuando hablamos de procesos educativos.

Así, pensamos en la necesidad de trabajar para que tales estrategias se planteen con especial cuidado de no reforzar el estigma y la etiqueta casi inevitable que pesa sobre estudiantes que “han fracasado” en uno o sucesivos intentos por aprender. Etiquetas que, muchas veces, sin advertirlo, ordenan nuestras miradas en las aulas, en los equipos técnicos, en el espíritu de muchas iniciativas institucionales e instancias de políticas públicas. Las etiquetas, curiosamente, son muchas veces invisibles como el cristal de nuestras lentes, no las vemos a ellas, sino lo que nos dejan ver ellas. (Benasayag y Schmidt, 2010; Baquero, 2007)

En este sentido, recuperamos el lugar de las generaciones

adultas y la importancia de tutores en el acompañamiento no sólo de aprendizajes curriculares y en la construcción de herramientas para el sostenimiento de la asistencia a la escuela, sino también, en la apuesta subjetiva y la confianza sobre las posibilidades de aprender de estos jóvenes. El grupo de tutores son clave en el encuentro de nuevas significaciones y sentidos de los trayectos escolares de estudiantes, para la permanencia, continuidad y terminalidad de la escuela secundaria.

III Tercer núcleo problemático: el acompañamiento por parte de los docentes tutores en la permanencia de los jóvenes en el PIT (14-17)

Este tercer núcleo problemático, está relacionado con las dificultades que existen para que el estudiantado pueda asistir a la escuela con regularidad y avanzar en sus trayectorias, finalizando así la escuela secundaria. Y se sostiene que es una de las problemáticas que más preocupan, puesto que el objetivo del Programa es posibilitar la terminalidad del secundario.

Al respecto docentes tutores mencionaron: *“hay mucha inasistencia”* y *“muchos llamados de atención por la conducta”* (Entrevista a docentes). Aparentemente, esto termina siendo una de las causas principales por las cuales estudiantes no avanzan en sus itinerarios. Respecto a esto, un docente mencionó:

“(…) los viernes no cursa nadie prácticamente” (..) Nosotros somos flexibles si nos explican las situaciones por las cuales faltan, el problema es cuando directamente dejan de venir. O se ausentan por un mes y luego vuelven contando que estuvieron presos, o enfermos”. (Entrevista)

La problemática atraviesa a las tutorías, ya que entre las funciones de los tutores, se rescata la posibilidad de acompañar a sostener las trayectorias y la presencialidad por parte de adolescentes y jóvenes en la escuela, aunque esto finalmente recae en los

preceptores como una tarea administrativa.

Cuando avanzamos en la indagación sobre las posibles causas, los docentes van haciendo alusión a diferentes aspectos, todos ellos relacionados con el contexto donde viven estos jóvenes y más particularmente sus experiencias de pobreza, vulnerabilidad, desigualdad social, las situaciones familiares, socioeconómicas, los sectores marginados de donde provienen en contacto con la delincuencia, el abandono, la droga, la pobreza; factores que –en sus discursos–, terminan afectando el cursado. Al respecto, comentaron: *“faltan un poco porque desde el jueves comienzan el fin de semana, pero también es una realidad que muchos estudiantes trabajan los fines de semana”*. (Entrevista)

Otro docente tutor comentó: *“empiezan a faltar y a los días seguro nos llega la noticia de que cayeron presos, o internados con un coma alcohólico”*. (Entrevista)

El programa ha implementado diferentes estrategias para el seguimiento de las asistencias por parte de los estudiantes que van desde llamados telefónicos (cuando faltan más de dos días consecutivos) hasta contemplar las inasistencias frente a diferentes situaciones como judicialización, problemas de salud, embarazos, etc. En este punto, los preceptores han adquirido un papel fundamental.

Un tema que surge de lo planteado anteriormente, gira en torno al peso que les significa –tanto a estudiantes como a docentes– el contexto social, el barrio, la situación económica en la que viven. Por parte de los docentes, estos factores comienzan a ser la explicación de por qué los estudiantes no sostienen sus trayectorias o por qué se les dificulta aprender. Al respecto, como sostiene Baquero (2003), existe la sospecha sostenida en torno a las posibilidades y los límites de la acción educativa en relación a los adolescentes y jóvenes pertenecientes a los sectores más castigados por la pobreza y la exclusión. Esta sospecha persiste cuando se encuentran las razones del fracaso en el propio sujeto, y/o en las

condiciones de vida deficitarias que le provee su familia de origen, o su comunidad, su cultura, su etnia.

De esta manera, observamos algunas recurrencias por parte de los tutores como: *“la falta de interés”*; *“los chicos no están motivados”* (Entrevistas). De la mano de esta explicación, surge el poco interés que tienen para estudiar y el vaciamiento de sentidos para terminar el secundario:

“A los chicos no les interesa la escuela”; *“Hay falta de motivación... muchos piensan que no les sirve”*; *“Lo primero que me preguntan es para qué me sirve esto profe... y vos no sabés qué decirle porque en realidad vos estás preocupado para que aprenda a decir casa en inglés y él preocupado por lo que va a comer mañana”* (Grupo focal).

Otras de las explicaciones que los actores institucionales adjudican a las dificultades en el sostenimiento de las trayectorias escolares por parte de los jóvenes, giran en torno a la *“poca autonomía”* y lo difícil que resulta que sean *“responsables”*. Al respecto una docente comentó: *“Vienen acostumbrados a la escuela tradicional, a pasar de año, les cuesta entender que aquí les puede ir mal en una materia, pero continuar con el resto de los trayectos, ahí nomás sueltan todo”* (Entrevista a docente).

Sobre este punto, desde coordinación se recalcó: *“Yo en la entrevista que tengo con el chico, y los padres o familiares, explico cómo funciona el PIT. Pero después se olvidan, ya es responsabilidad de ellos”* (Entrevista).

Resulta un tema a trabajar entonces por parte de los tutores, la necesidad de generar propuestas que posibiliten a los estudiantes, encontrar sentidos a la experiencia escolar, articulando los saberes aprendidos con sus intereses, con la cotidianeidad de problemáticas y con las comunidades donde viven, sin que esto implique a la vez, una perspectiva reduccionista y aplicacionista del aprendizaje.

Trabajar en esta dirección implicaría correr el foco de la perspectiva del sujeto como portador del problema, o como alumno problemático, o el desplazamiento a las razones del fracaso hacia las condiciones sociales, económicas, culturales, familiares de los alumnos. Perspectivas que se acentúan más aún cuando el estudiante viene de trayectorias escolares “fracasadas” anteriores, puesto que se agrava la estigmatización y la exclusión que esto conlleva, tornándose difícil –por no decir imposible– una mirada habilitadora de lo que estos jóvenes pueden aprender en la escuela.

Reflexiones finales

A partir de la información recabada concluimos en la importancia que tienen los proyectos de acompañamiento tutorial, para el sostenimiento de las trayectorias escolares de estudiantes que asisten a este Programa.

Entendemos que fortalecer este trabajo implicaría generar espacios reflexivos en el trabajo cotidiano de docentes tutores. De esta manera, la intervención se constituye en una práctica educativa que busca comprender, hacer inteligible, la cotidianeidad institucional para que, por vía de la reflexión simbolizante, sean posibles los proyectos. En palabras de Garay (s/f):

(...) el sentido y valor de la intervención está en relación a los grupos y actores que dentro de la institución luchan y se enfrentan por intereses y posiciones que están anudadas al poder en su diversidad de contenidos y efectos; poder de dominio, poder hacer, poder de intervenir (Garay, s/f, p. 50).

En este sentido, este trabajo nos permitió recuperar cuatro aspectos significativos en relación a las tutorías para pensar su implicancia en el sostenimiento de las trayectorias de jóvenes.

En primer lugar, el **carácter inclusivo** de las tutorías, como espacios potentes para generar diferentes actividades de aprendi-

zaje para todos los estudiantes (y no sólo para los estudiantes que presentan dificultades).

En segundo lugar, el **carácter preventivo** de las tutorías, ya que admiten diferentes modos de trabajo para la participación y los aprendizajes por parte de estudiantes, corriendo el foco puesto en los déficits, para promover y fortalecer las potencialidades.

En tercer lugar, el **carácter participativo, social y cultural** de las tutorías, ya que posibilitan la apropiación de ideas, generación de proyectos, búsquedas de espacios, en donde los jóvenes puedan valorizar sus conocimientos, generar aprendizajes e ideas para los contextos donde viven y hacer uso de los recursos que están a su alcance. Esto deviene en la apropiación de la escuela, de los saberes que en ella circulan y, por ende, la construcción de un lugar en la cultura.

Por último, –y no por ello menos importante– recuperamos el **carácter subjetivante** del acompañamiento tutorial, ya que los tutores –en un trabajo colectivo–, son garantes de un lazo transgeneracional. Aquí se juega la transmisión: en el lazo intergeneracional, lazo entre los que ya no están y los que aún no han llegado, en palabras de Frigerio (2007). Lazos que permiten albergar lo distinto, lo nuevo; que alojan, dan hospitalidad, crean y generan sedimentos sólidos.

Bibliografía

- Ávila, O. S. (2010): “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). (2010). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Del Estante.
- BAQUERO, R. (2001): “La educabilidad bajo sospecha”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario Año IV, N° 9, 71-85. 2001. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, ISBN: 987-1081-37-5.
- BAQUERO, R. (2002): *Del experimento escolar a la experiencia educativa: La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional*.

- Perfiles Educativos [online]. 2002, vol. 24, n. 97-98, pp. 57-75. ISSN 0185-2698.
- BAQUERO, R. (2003): “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha”. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.). *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: CEM- Noveduc.
- BAQUERO, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004): “Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”. En *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Año 16, N° 168. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BAQUERO, R; Diker, G. y Frigerio, G. (comp.). (2007): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- BENASAYAG, M. y Schmit, G. (2010): *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- EZPELETA, J. y Rockwell, E. (1983): “Escuela y clases subalternas”. *Cuadernos Políticos*, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio-septiembre de 1983, pp. 70-80.
- GARAY, L. (s/f): “La Intervención Institucional en el Campo de la Educación. Ideas preliminares”. Material brindado en el marco del Seminario Análisis e Intervención Institucional en Micro contextos. Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Universidad Nacional de Córdoba, 2013.
- KANTOR, D. (2002): *La tutoría en los primeros años del nivel medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos*. Programa de Fortalecimiento Institucional de la escuela media de la ciudad de Buenos Aires. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Extraído el 10 de junio de 2019. Disponible en: http://fortalecimientoescuelamedia.buenosaires.gob.ar/file.php/1/Documentos_del_Programa/La_Tutoria_en_los_primeros_anos_del_nivel_Medio-2002.pdf.
- KORINFELD, D. (2015): “Tensiones y desafíos de las prácticas de tutoría”. En *Apuntes del “Encuentro sobre tutorías en la educación secundaria”*. Documento organizado por el Área de Investigación y Evaluación de Programas de DINIECE y la Red Federal de Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Argentina.
- PERALTA, R. (2019): “*Docentes Tutores: la importancia de su rol y acompañamiento en la escolaridad de adolescentes y jóvenes. Propuesta de Asesoramiento e Intervención Pedagógica en un Programa de Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes*”

- de 14 a 17 años”. Tesis de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Universidad Nacional de Córdoba.
- TENTI FANFANI, E. (2004): “Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”. *Novedades Educativas*, N° 168.
- TERIGI, F. (2007): *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Foro llevado a cabo en nombre de Fundación Santillana, Argentina.
- Extraído de <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
- TERIGI, F. (2008): *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Sede Académica Argentina.
- TERIGI, F. (2009): “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- TERIGI, F. (2011): “Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. Didáctica y Prácticas Docentes”. *Revista Quehacer Educativo*. UEPC. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>.
- TERIGI, F., Toscano, A., y Briscoli, B. (2012): *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares*. Buenos Aires. Disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2012/10/Terigi-Toscano-Briscoli-ISA.pdf.
- VANELLA, L. y Maldonado, M. (2013): *Educación en ciudades. Adolescentes y secundaria obligatoria. Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- YAPUR, J. (2019): *Nuevos formatos escolares e inclusión educativa. Un estudio sobre el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Tesis doctoral en proceso de publicación. Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos y leyes

Ley Nacional de Educación N° 26.206/06. República Argentina, Congreso de la Nación.

Documento Base Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años. Secretaría de Educación. Secretaría de promoción de igualdad y calidad educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba, Argentina.

¿Aprendizajes facilitados u obturados? La supervisión en la mira... Hacia un nuevo paradigma de covisión¹⁴

Alejandra Eloísa Iparraguirre

El presente artículo deriva de un aspecto profundizado en el análisis del Trabajo de Integración Final de la Carrera de Especialización en Psicología Educacional, de la Facultad de Psicología de la UNC en el año 2017. Siempre en el marco de los proyectos: “Desarrollo y aprendizaje en los nuevos contextos socioculturales. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI?” y “Experiencias Educativas y Aprendizajes en Contextos Tecno-culturales”. Aquel trabajo de integración final se focalizó en los aprendizajes que los alumnos construyen en los espacios de supervisión de prácticas de grado, posgrado o en el tramo final de la carrera.

El estudio se fundamentó en una perspectiva epistemológica compleja, el tipo de indagación fue exploratorio/descriptivo y para obtener datos se utilizaron metodologías cualitativas donde se concretaron 16 entrevistas y 19 autobiografías con estudiantes

¹⁴ Deluca, Mirta. “Reflexiones acerca del Espacio de Supervisión”. Revista H. Buenos Aires. 2002 (págs. 7-8).

y egresados de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) que fueron supervisados oportunamente en sus actividades prácticas. El objetivo estuvo centrado en profundizar en las características que presentaban estos aprendizajes en diversos espacios de supervisión/covisión.

En el desarrollo de aquel trabajo se analizaron tres ítems principales: definiciones sobre el término supervisión, su consecuente paradigma y posibles articulaciones con los espacios de aprendizajes. En el segundo ítem, que es el que desarrollaremos a continuación, se tomaron algunas situaciones particulares de aprendizaje que ponían en jaque estos espacios desde el aspecto ético y finalmente, en un tercer ítem se trabajaron experiencias positivas de aprendizajes en supervisión que nos permiten ir construyendo nuevas definiciones de la supervisión hacia la covisión¹⁵ y de lo que implica el aprendizaje en supervisión/covisión y que aportan a “reflexionar, mejorar y repensar estos espacios” (Maldonado, H. Iparraguirre, A. 2018)

¿Desvíos éticos en supervisión?

En los resultados obtenidos, mediante las entrevistas en profundidad realizadas con estudiantes, encontramos temáticas referidas a lo transferencial atravesadas por situaciones negativas que incluso hasta podrían llegar a nombrarse como “desvíos éticos” en la relación supervisado-supervisor. Indudablemente generaban “efectos” en los espacios de supervisión y en el aprendizaje que allí podían o no obtenerse:

“¿Su función no la cumplió! No digo que te estén encima o que te estén todo el tiempo retando, pero sí que te acompañen, que, así como yo tengo obligaciones ella también, sen-

¹⁵ Deluca, Mirta. “Reflexiones acerca del Espacio de Supervisión”. Revista H. Buenos Aires. 2002 (págs. 7-8).

tíamos que éramos una molestia para ella... ¡y ella pedía practicantes! ¿Para qué? ¿Si no nos quería ahí! ¿Le molestábamos, a veces nos ponía a acomodar archivos! Me llevaba a casa cajas de papeles para archivar de ella... he corregido parciales de sus alumnos y yo le decía a mis compañeros

¿Cómo puede ser que yo tenga que corregir cosas que no sé de qué están hablando, quién es el alumno...? pero ella como decía que no tenía tiempo para supervisar lo que íbamos haciendo en la práctica teníamos que ayudarla y nosotras ya no sabíamos si era parte de la práctica o no... éramos como sus secretarias... le pasábamos sus entrevistas... le pagábamos los impuestos... una vez tuvo que hacer una torta y nos mandó al súper a comprarle los ingredientes mientras ella nos leía lo que habíamos escrito.... (se ríe) Fue feo... Nos hacía que le lleváramos los zapatos al zapatero o pagarles las facturas... pero si no lo hacíamos ella no tenía tiempo para supervisarnos” (Entrevistas en profundidad. 2015).

También nos hablaron, en sus relatos en las entrevistas, de aspectos referidos a tareas que debería realizar un supervisor. Algunas/os estudiantes manifestaron:

“La tesis impresa me la corrigieron el día del examen... nunca tuve supervisión para que me la revisaran... yo pensaba que si yo había cumplido con todos los plazos ¿Por qué estaba pasando eso ahí en esa instancia? ¿Estas correcciones no podían estar haciéndomelas allí! Se hizo uso y abuso de poder.” (Entrevistas en profundidad. 2015).

“Al no darse la posibilidad de un diálogo... él arriba, nosotras abajo ¿era tan difícil poder hablar, opinar y saber qué debíamos modificar!... cuando le preguntábamos a veces nos miraba simplemente de arriba abajo como diciendo “eso es obvio!” (Entrevistas en profundidad. 2015).

Pudimos encontrar también datos que nos hablaban de cómo estas vivencias generaban una relación negativa hasta con la casa de estudios a la cual habían asistido las/os estudiantes que atravesaban por espacios poco constructivos de supervisión:

“Y bueno era como que había que ganarse derecho de piso!!! ...aprendimos a tolerar malos tratos, a tolerar injusticias, a tolerar que nos pisoteen y nosotras como unas pavas a no hablar porque teníamos miedo, vinimos acá a la facu a hablar, a preguntar qué se podía hacer y bueno los pasos legales... y bueno dijimos “ya está!” “quiero recibirme! ¡Si hago lío no me recibo más!” esa es la verdad... si te ponés en contra no te recibís más... y me fui tan enojada de la facu que no quise pisar nunca más por acá!”. (Entrevistas en profundidad. 2015).

“La relación con el supervisor fue nefasta porque para colmo nos fuimos dando cuenta con mi compañera que cuando yo llegaba temprano le sacaba el cuero a mi compañera conmigo y a la inversa... y como que un día nos insultamos entre nosotras, y como que nos dimos cuenta de que nos llenaba la cabeza una contra la otra... y en realidad no se dio cuenta que nosotras al ver eso nos fortalecimos mucho más como equipo... mi compañera terminó siendo mi supervisora y yo la de ella! Nos afianzamos como equipo, aprendimos a confiar en el criterio de una y de la otra y era como que nos mandábamos lo armado para que nos viéramos entre nosotras lo que íbamos haciendo... el laburo que tendría que haber hecho el supervisor lo hicimos entre nosotras con cada una de nosotras...” (Entrevistas en profundidad. 2015).

Y así, no podemos dejar de destacar lo que Bárbara Zas Ros expresa “la supervisión es ante todo una relación” (Zas Ros, B. 2004.) La relación que supone el encuentro supervisado-supervisor no es una situación de una persona frente a un personaje indefinido y neutral. Se trata más bien de una situación de

dos personas indefectiblemente ligadas y que en cierta manera se complementan en la labor que deberán llevar a cabo juntas. Mientras exista este espacio de supervisión/covisión, ambas partes están involucradas vincularmente en un mismo proceso dinámico y todo lo que de allí surja como aprendizaje tendrá que ver con los frutos que en ese vínculo se geste:

“No me olvido más el día que llegamos a supervisión y el profesor nos tiró el trabajo, (un borrador que habíamos empezado a escribir) en la mesa y nos dijo “esto no sirve, ¡no entendieron nada de lo que les expliqué... es horrible lo que escribieron!” se hizo un silencio tremendo... un dolor en el pecho... nos quitó la mirada y como que se había terminado todo... Una compañera dijo “bueno profesor... lo revisamos...” y salimos... yo me largué a llorar... y para colmo no había ni una sola sugerencia en el escrito... sólo esa sentencia “esto no sirve”.

... y ese modo en que nos trató... “yo no me animé a preguntarle más nada nunca...” (Entrevistas en profundidad. 2015).

Nos alerta lo que expresa la alumna *“yo no me animé a preguntarle más nada nunca...”*. Lo cual podría ser indicativo de un “síntoma en supervisión” y las defensas que se pueden generar en este espacio como lo es el silencio, el acallar a aquel con quien deberíamos poder dialogar y más específicamente en un espacio tan particular como lo es el de la supervisión. También aparecieron otras modalidades defensivas en relatos de estudiantes ante experiencias vividas negativamente por ellas/os en supervisión:

“... las supervisiones al final uno sentía como que no tenían sentido... nosotras nunca dejamos de ir, pero al último ya teníamos miedo de ir porque era como que todo siempre estaba mal... siempre era mal, mal, mal... y entonces era como que uno no quiere que estén como todo el tiempo retándola... ¡no pueden!... ¡no sirve esto que hicieron!... no pueden ver más allá! y entonces eso de ir a mostrarle

al otro para que te devuelva y te devuelva siempre todo mal es como que te frustraba... nosotras salíamos de cada supervisión frustradas... nos tiraba todo abajo y tampoco nos daba una mano porque nos decía 'yo no les puedo decir por dónde porque este es su trabajo, ¡pero no! ¡Así está mal!' ... entonces como que nos íbamos peor de lo que llegábamos...” (Entrevistas en profundidad. 2015).

“Fue horrible la experiencia! ¡Incluso en el momento del examen final! ¡La supervisora era parte del tribunal... una profesora mirando por la ventana! ¡Otra con el celular y otra de repente en medio de la exposición se levantó y se fue!... yo le hablaba a la nada misma y veía a mi familia del otro lado y pensaba '¡si supieran lo que está pasando acá adentro!' ¡me daba vergüenza ajena! ¡Y salí y todos 'ehhh' festejando y yo nada... y fue feo porque era mi recibida, yo me había preparado para presentar el examen y ¡encontrarme con toda la tesis rayada y además que ni te miraran cuando hablabas! ¡Con correcciones que no se hicieron en el espacio de supervisión... a mi tesis la odio... es una falta de respeto... me la tachonearon toda ahí! ¡Y en realidad para eso eran los espacios de supervisión! ¡No me pareció correcto que me tacharan el trabajo final... Salí con una bronca!... nos pusieron un 7 y nos dijeron que como era una práctica supervisada no podían poner menos de 7 pero que el trabajo no llegaba ni al 6... encima eso! Entonces como que duele esa actitud...” (Entrevistas en profundidad. 2015).

Antes de finalizar no podemos dejar de mencionar la importancia que tiene el cuidado por el otro en cualquier espacio de aprendizaje, pero también específicamente en esta modalidad que venimos estudiando. A partir de la investigación de Juan Carlos Weissmann en relación con la supervisión, como uno de los pilares fundamentales en la formación de los psicólogos y como uno de los puntales principales en los procesos de aprendizajes,

manifiesta “como punto destacable la relación de la supervisión con los fenómenos de transferencia y contratransferencia y el vínculo existente entre ambos”. (Weissmann, J. C. 2004). Indefectiblemente este vínculo atraviesa los aprendizajes que allí puedan obtenerse, una alumna explica algo en relación con ello:

“¿Aprendizajes claves que obtuve? (se ríe) fueron... ser autodidacta para solucionar problemas, tolerancia a la frustración, una vez llegué a casa y decía que quería renunciar y hacer tesis! ¡Que estaba cansada de maltratos, malas caras... siento que me esforcé un montón en mi carrera para poder acceder a una práctica y cuando lo tuve no lo pude disfrutar! ¡Todo era problema... entonces siento que sí!, aprendí tolerancia a la frustración, respetar a la autoridad y los abusos y aprender lo que yo no quiero ser el día de mañana, si yo algún día soy profe no quiero hacer eso... se ve que ella pensó que como a ella le costó todo tanto, ¡a nosotras nos tenía que costar así! Como muy egoísta ese pensamiento, muy errado, ¡porque cada uno forja y hace su historia como puede... y no nos dio la posibilidad tampoco entonces de demostrarle todo lo que sabíamos y podíamos seguir aprendiendo... ¡como que no! Le llevábamos planes nuevos y ella ‘no, no, no, ¡sigan con el autor tal!’ del año 1960! ¡Y al día de hoy hay investigaciones y autores nuevos, pero ella no quería que la sacáramos de lo que ella sabía y era como que ‘si no lo conozco entonces no!’, entonces aprendizajes en sí no, no tuve... (2015. Entrevistas en profundidad)

También, estudios actuales realizados por Álvarez y Saucedo indagaron la manera en que entienden la supervisión alumnos de la carrera de Psicología de México en función de la transferencia, la contratransferencia y las defensas. Además, indagaron acerca de la concepción de la supervisión, los beneficios y dificultades que se obtienen dentro de la misma y los problemas en la relación supervisado-supervisor, así como la forma en que se evalúa

el aprovechamiento alcanzado dentro de la supervisión para generar aprendizajes. Uno de los resultados obtenidos también estuvo relacionado con la importancia de la transferencia a la hora de generar un espacio de supervisión como proceso de aprendizaje. Ellos retoman a Ramos quien advierte que “la mala relación entre supervisado y supervisor, se verá reflejada en una mala relación interpersonal y reacciones contratransferenciales negativas, que afectarán el proceso de enseñanza adecuado” (Ramos, L. 2002).

“Tuvimos que ir a una metodóloga... tuvimos que pagarle para que nos ayudara porque el supervisor decía ‘yo de eso no entiendo nada’... y yo pensaba: ¡hiciste una tesis! ¡Sos doctor! ¡Tuviste que hacer programas! ¿Y no sabés nada de metodología?... no te pido que me hagas el trabajo, ¡pero sugerí!” (Entrevistas en profundidad. 2015).

“Teníamos supervisión grupal... a veces ante temas muy delicados simplemente nos miraba el profesor en supervisión y no nos decía nada... nos miraba y decía ‘bueno’... sentimos que le hablábamos a una pared, no nos sentimos acompañadas, tuvimos que resolver solas, hacer cosas a los ponchazos...” (Entrevistas en profundidad. 2015).

“¿Contenidos en supervisión?... nada... no teníamos nada... sólo el tema que el supervisor sabía y daba en clases, pero al pedirle material decía ‘eso no me corresponde’... nunca entendimos qué le correspondía... Por eso no sentimos que nos acompañara... ni en material ni en práctica en terreno. Me tuve que ir a sentar y buscar sola en la biblioteca desde cero digamos... ¿los roles?... era muy autoritario y nos desautorizaba frente a los chicos con los que estábamos trabajando...” (Entrevistas en profundidad. 2015).

“En el tramo final de la carrera transitamos el trabajar con un supervisor muy particular en su metodología, donde no creía en nuestras capacidades como alumnas. Críticas

y comentarios desafortunados constantemente y muy poco acompañamiento no sólo en la producción escrita, sino también en la institución en la cual se desarrollaba la práctica. Del malestar, enojo o frustración, se logró transformar dicha experiencia en algo positivo y de gran aprendizaje. Como profesionales de la salud, contribuyó a revalorizarnos, ¡creer en nuestra formación y materializarlo en logros concretos observados en las diversas devoluciones por parte del equipo de trabajo en la práctica... por parte del supervisor ¡nada!" (Autobiografías de aprendizaje. 2015).

En general, en la facultad de Psicología, las/os mismos docentes son quienes ejercen el trabajo de supervisar prácticas de estudiantes y es por esto por lo que creemos que podríamos asemejar a la situación de supervisión ciertos aportes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje a los que se dan entre un docente y sus estudiantes.

Recordemos que en las instituciones educativas los procesos de enseñanza-aprendizaje se fundan en la tríada educativa: sujeto del aprendizaje, sujeto de la enseñanza y objeto de conocimiento. Es esta una "relación intersubjetiva entre el docente (...) y el alumno, mediatizado por el conocimiento como objeto a descubrir" (Fornasari, M. 2011). En relación con lo antes mencionado, resulta relevante retomar los aportes de Sigmund Freud quien recuerda que:

"En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo" (Freud, S. 1921).

Es por esto que se considera al docente, y en nuestro caso en particular al docente que supervisa, como un potencial posibilitador de experiencias de aprendizaje, puesto que, como indica Merieu, P. "es el educador quien debe crear situaciones que favo-

rezcan la emergencia del deseo de aprender” (Merieu, P. 2007). Pero no sólo el deseo de aprender si no también la capacidad de responder por ese otro que desea aprender y/o necesita nuestra ayuda para comprender procesos de prácticas a supervisar.

Consideramos que este docente- supervisor/covisor debe responder al pedido manifiesto que se presente en supervisión, como lo dice Ianni quien afirma que “Escuchar comprensivamente al otro es acompañarlo en presencia a partir de la receptividad, apertura, reciprocidad y compromiso en la responsabilidad que se asume en la relación con él” (citado en Fornasari, M. 2012). Al respecto, resultan esclarecedores los aportes de Fornasari, quien plantea que “la idea de una ética universal tiene que ser definida por la capacidad de reconocimiento del otro” (Fornasari, M. 2008). Y es por esto por lo que hasta aquí algunas situaciones planteadas por las/os estudiantes anteriormente podrían llegar a encuadrarse en lo que se llama comúnmente abuso de poder o más profundamente como lo nombra Bourdieu, P. en relación con la violencia simbólica. Una alumna expresa algo al respecto de la relación asimétrica que se presenta entre supervisado-supervisor y la situación de desventaja en la que sentía que la posicionaba:

“Cuando no hay cuidado del otro hay mucha impotencia... Y como se juega el rol de estudiante ahí... y más previo a una nota, a un examen, uno no puede decir nada cuando está abajo... esa impotencia de cuando está arriba y cuando estás abajo...” (Entrevistas en profundidad. 2015).

“... yo sé de un caso de un grupo que en su escrito puso una broma escrita para sacarse la duda que tenía de que el supervisor no les leía el trabajo... y el supervisor, tal cual, no lo vio, no lo leyó... y nadie dijo nada, luego lo sacaron, pero ya sabían que la supervisora ese trabajo no lo había leído... es precioso... yo no sé si hubiese tenido el coraje para hacerlo... nuestro supervisor sí leía lo que hacíamos, sabía de lo que estaba hablando cuando nos hablaba de nuestro escrito... ¿pero ese grupo? En ese grupo se sintieron

re mal... se sintieron manoseadas... la supervisora venía se hacía la que había leído y hasta les decía a las alumnas: 'yo les piqué el boleto hace rato a Uds.!... ¡y la bronca era no poder decir nada! Sabiendo que la "súper"- "visora" estaba en "súper"- "falta" ... (pone entre comillas las palabras gestualmente con sus dedos). (Entrevistas en profundidad. 2015).

Tal vez profundizar en esta temática merecería una investigación aparte, pero consideramos importante retomar ideas centrales en relación a la violencia simbólica a fin de cerrar este apartado sin descuidar estas situaciones que necesariamente son un llamado de atención al modo en el cual se vienen trabajando en algunos espacios de supervisión e incluso en cuestiones básicas de encuadre como lo nombran otras expresiones de estudiantes:

"Los roles en supervisión desde mi experiencia personal... el rol de supervisora no estuvo bien definido... se dificultó porque la supervisora mezcló lo personal... esto de hacer apreciaciones personales con el grupo o comentarios que no vienen al caso, de decirle a un grupo que estaba un poco inseguro decirles ¡es que son demandantes!, hartantes!... para mí esos comentarios eran fuera de lugar, nosotras siempre respetamos horarios, lugares, no era que le hablábamos a las tres de la mañana, siempre tratábamos de mantener el encuadre, pero desde el otro lado no se mantenía porque no nos daba horarios fijos, lugares fijo no había, de un día para el otro te cambiaba el horario..." (Entrevistas en profundidad. 2015).

Resulta pertinente, entonces, retomar lo que Bourdieu, P. nos explica en relación a que las prácticas de la violencia simbólica son parte de estrategias construidas socialmente en el contexto de esquemas asimétricos de poder, caracterizados por "la reproducción de los roles sociales, estatus, género... como parte de una reproducción encubierta y sistemática" (Bourdieu, P. 2003). Esta

violencia simbólica se caracteriza por ser una violencia invisible, soterrada, subyacente, implícita o subterránea, “la cual esconde la matriz basal de las relaciones de fuerza que están bajo la relación en la cual se configura” (Bourdieu, P. 2003). Ejemplos claros los vemos cuando los alumnos expresan: “... y más previo a una nota, a un examen, uno no puede decir nada cuando está abajo”, “¿Si hago lío no me recibo más!...”, “...y la bronca era no poder decir nada! Sabiendo que la “súper”-“visora” estaba en “súper”-“falta” ...” (Entrevistas en profundidad. 2015).

La violencia simbólica está estrechamente ligada a otros conceptos de Bourdieu, P. como lo son lo que él llama *Habitus* e Incorporación. El *Habitus* es el proceso mediante el cual se desarrolla la reproducción cultural y la naturalización de determinados comportamientos y valores. Por otro lado la Incorporación es “el proceso por el que las relaciones simbólicas repercuten en efectos directos sobre el cuerpo de los sujetos sociales” (Bourdieu, P. 2003).

Bourdieu, P. nos habla de cómo naturalizamos e interiorizamos las relaciones de poder, convirtiéndolas así en evidentes e incuestionables, incluso para los sometidos. De esta manera aparece lo que él llama violencia simbólica, la cual no sólo está socialmente construida, sino que también nos determina los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar. Es llamativo ver cómo en el párrafo anterior en dos de las tres sentencias mencionadas por los alumnos aparece la siguiente declaración: “...uno no puede decir nada”, “...la bronca era no poder decir nada”, mostrando una casi incuestionable y naturalizada incorporación al decir de Bourdieu, P. Y como advierte “la violencia simbólica no es menos importante, real y efectiva que una violencia activa ya que no se trata de una violencia “espiritual” sino que también posee efectos reales sobre la persona” (Bourdieu, P. 1999).

Finalmente debemos tener en cuenta que el poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen, porque

contribuyen a establecerlo como tal. Según Foucault, no podemos hablar de relación de poder sin que exista una posibilidad de resistencia “...el subordinado no puede ser reducido a una total pasividad, sino que tiene la opción de buscar otras formas de responder...” (Foucault, M. 1986) “...el poder está en todas partes” decía Foucault, sólo debemos “hacer visible lo invisible” (Foucault, M. 1986).

Entonces, luego de analizar parte de lo obtenido en la investigación realizada junto con el acercamiento a material que nos permitió comprenderlo podríamos preguntarnos:

¿De qué manera se podría construir conjuntamente conocimiento sobre una práctica si es necesario “inspeccionar” la misma? ¿De qué manera se podría construir conjuntamente conocimiento sobre una práctica si existen preconceptos negativos sobre los conocimientos que el supervisado posee y trae? ¿De qué manera se podría construir conjuntamente conocimiento sobre una práctica si es un espacio donde existe violencia simbólica y no cuidado por el otro? ¿O si simplemente es tomado como un espacio donde existe un experto al cual se debe escuchar pasivamente?

Consideramos que se puede construir siempre que podamos iniciar una exploración singular sobre el proceso de construcción, de-construcción y reconstrucción de los espacios donde se supervisa/covisa junto a los componentes y características que la conforman.

Referencias y bibliografía consultada

- BOURDIEU, P. (2001): *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. Editorial Popular. España.
- FORNASARI, M. L. (2011): *Pedagogía y psicología: un encuentro enriquecedor del campo Educativo. Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo. Reflexiones y experiencias*. Córdoba: Editorial Brujas.
- FREUD, S. (1912): “Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico”.

- Obras Completas* Tomo II. Madrid, España, 1996: Ed. Biblioteca Nueva.
- GRINBERG, L. (1975): *La supervisión psicoanalítica*. Barcelona: Paidós.
- IPARRAGUIRRE, Alejandra E. (2016): Trabajo de Integración Final: “La construcción de aprendizaje en los procesos de supervisión”. Carrera de Especialidad en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UNC.
- LACAN, J. (1953): *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. Siglo XXI Editores.
- LARROSA, J. (2002): *Experiencia y pasión*. Barcelona: Editorial Laertes.
- LEJEUNE, P. (1994): *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul - Endymion.
- MALDONADO, H. Iparraguirre, A. (2018): *Supervisión y psicología. Multiplicando experiencias y reflexiones*. ALFEPSE Editorial.
- MEIRIEU, P. (2007): “Es responsabilidad del educador generar el deseo de aprender”. En: *Cuadernos de Pedagogía* N° 373. Barcelona, España: Gedisa.
- MORIN, E. (2001): *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa, España.
- RAMOS, L. y otros (2002): “Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance”. *American Psychological Association*, DOI: 10.1037/10735-7028.33.2.197.
- TORCOMIAN, C. (2008): “Una mirada psicoanalítica de la relación docente-alumno en el simposio de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo”. En *Estudios platónicos II* (pp. 257-281). Córdoba: Ediciones del Copista.
- YUNI, J. y Urbano, C. (2014): *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas. Córdoba.
- YUNI, J. y Urbano, C. (2005): *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica e investigación-acción*. Brujas. Córdoba.

Documentos en internet:

Ainhoa Berasaluze Correa y Miren Ariño Altuna. De la Supervisión Educativa a la Profesional. 2015. <http://revistas.ucm.es/index.php/cuts/article/download/42464/43071>. El Principio del Control en la Escuela Psicoanalítica. Consultado el 1 de julio de 2015. <http://www.wapol>.

- org/es/acercaamp/template.asp?archivo=escuela_una/documentos/comite/001.html.
- Emilia Malkorra Arsuaga. Febrero 2007. Sobre el control de casos. <http://www.foropsicoanaliticopaisvasco.org/archivos/textosforo/2013/emilia%20malkorra,%20sobre%20el%20control%20de%20casos,%20%20feb2007.pdf>
- Enrique Miranda Martín. La Supervisión Escolar y el Cambio Educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61art5.pdf>
- Estrategia Nacional para la Formación de Supervisores Escolares. Secretaría de Educación Pública de México. Cuaderno del Supervisor. <http://basica.sep.gob.mx/cuaderno%20del%20supervisor.pdf>
- Fátima Alemán. Efecto Subjetivo del Control. http://www.aplp.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=154
- Hernández, A. (2007): Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: un crisol para devenir. https://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-99982007000200005&lng=pt
- Hilda Karlen. Acerca de un Control o Supervisión. Consultado en 2015. <https://www.kennedy.edu.ar/docsdep18/letra%20anal%c3%adtica/karlen%20hilda/acerca%20de%20un%20control%20o%20supervisi%c3%b3n.pdf>
- María Cristina Del Villar. Del análisis de control al límite del propio análisis. Consultado el 1 de julio de 2015. http://www.efbaires.com.ar/files/texts/textoonline_701.pdf
- Mercedes Baudes de Moresco. El Análisis de Control del Psicoanálisis Posmoderno. Deconstrucción Clínica. 2015. <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=925>
- Mgter. Pilar Pozner. El Papel de la Supervisión en la Mejora de la Calidad de la Educación. Consultado el 1 de julio de 2015. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/webgrafiapostitulo/poznermii/pozner%20el%20papel%20de%20la%20supervision.pdf>
- Miriam Bercovich. La Supervisión. http://www.espaciopotencial.com.ar/elestudio/terc_anio/lasupervicion.html.
- Morma Méndez Vega. La Supervisión y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Primaria. 2015. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000046.pdf>.
- Palacios López, A. (2002): La supervisión en la enseñanza del psicoanálisis. México: Asociación Psicoanalítica Mexicana. Consultado marzo de 2016. <http://www.acheronta.org/acheronta28/saucedo.htm>
- Rendón Cardona, A.C.; Rendón Cardona P.A. 2015. La autobiografía como

metodología de enseñanza en el proceso investigativo. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6361/920R397.pdf?sequence=1>

Santamaría, F. A. (1984-1985): El uso y el abuso del poder en la formación psicoanalítica. México.

<http://www.eepsys.com/es/concepciones-estudiantes-de-psicologia-acerca-trabajo-de-supervision/>

Secretaría de Educación Pública. Orientaciones Técnicas para Fortalecer la Acción Académica de la Supervisión. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/orientaciones_tecnicas_supervision.pdf

Supervisión del Rendimiento en el Aprendizaje. http://www.unicef.org/spanish/education/index_achievement.html

Publicaciones en revistas:

Álvarez Bermúdez, Javier; Saucedo Pérez, César. (2012): “Concepciones de los estudiantes de psicología acerca del trabajo de supervisión. *EPSYS Revista de Psicología y Humanidades*.

BERMAN, A.; Tanenbaum, R. (2005): “Cuestiones éticas y legales en la supervisión de la psicoterapia”. *Revista de Toxicomanías*. 45, pp. 21-26.

BOLIVAR, A. (2002): “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1)

BOSWORTH, H. (2009): “The training analyst: analyst, teacher and mentor”. *Journal of Psychoanalytic Association*. Vol. 57, pp. 663. DOI: J0174555.

DELUCA, Mirta. “Reflexiones acerca del espacio de supervisión”. *Revista H*. Buenos Aires. 2002 (págs. 7-8).

ERAUSQUIN y otros (2002): “La psicología como profesión y como carrera: la mirada de los estudiantes desde el espacio de las prácticas. *X Anuario de Inv. Fac. de Psicología*. UBA. ISSN: 0329-5885. pp: 81-90.

GRINBERG, L. (1970): “Problemas de la supervisión en la educación psicoanalítica”. *Rev. de Psicoanálisis*.

LEITE, Analía E. “De qué se trata el aprendizaje en la universidad. Una mirada desde los estudiantes”. *Revista Nordeste*. Serie investigación y ensayos número 19. Cs. de la Educación. Facultad de Humanidades. Brasil.

LÓPEZ, Manuel Isaías. (1991): “El papel de la supervisión en el desarrollo

- de la identidad del psicoanalista”. México, julio- diciembre: *Asociación Psicoanalítica Mexicana*, A. C.
- OMAND, L. (2010): “What makes for good supervision and whose responsibility is it anyway?”. *Psychodynamic Practice*. Vol. 16, 4, pp. 377-392, DOI.
- WEISSMANN, J. C. (2004): “La transferencia y la contratransferencia en la supervisión psicoanalítica”. *Rev. de Psicoanálisis*, LXI, 3, 2004, págs. 755- 768.
- ZAS ROS, B. (2015): “La supervisión psicológica”. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba. *Revista Integración Académica en Psicología*, Volumen 3, número 9, septiembre-diciembre 2015.

Experiencias de aprendizaje en estudiantes universitarios en prácticas de escritorio: La investigación-acción en la virtualidad como otro campo de praxis

Lic. Pablo Peralta

Introducción

En el presente artículo se intenta realizar un acercamiento a uno de los temas que ha cobrado una notable importancia debido a la innovadora transformación en los métodos de aprendizaje-enseñanza desde los espacios institucionales destinados a la formación de profesionales en la actualidad.

Se pretende recolectar las experiencias que han tenido un grupo de estudiantes universitarios del último año de la carrera de Psicología, realizando prácticas en entornos virtuales, llamadas “Práctica de Escritorio” desde la Cátedra de Problemas de Aprendizajes - UNC, desde el año 2018 hasta 2020.

El nombre de estas prácticas, reside precisamente en que se basa en una modalidad de aprendizajes obtenidos mediante la realización de trabajos prácticos, investigaciones, pesquisas en la

internet, desarrollos de ensayos, entrevistas, simulacros de intervenciones, etc., a través de las TIC. Esto nos lleva a la imagen clásica de una computadora puesta sobre un escritorio, y enfrente de ella, sentada se encuentra una persona, que en este caso puntual, se trata del estudiante. Esta imagen quizás nos ayude con fines pedagógicos a distinguir este tipo de prácticas, de los trabajos en terreno que ofrece dicha cátedra. Entendiendo las prácticas de terreno, como aquel trabajo en campo realizado por los estudiantes con una carga mínima de 30 horas, en donde se realiza una labor preprofesional.

Por una parte, algunos de los grandes interrogantes que esto nos suscitan son si: ¿Las prácticas de escritorio –o bien llamadas también prácticas virtuales– son un campo apto y viable para la formación de futuros profesionales? ¿Cómo y cuándo sucede? ¿Qué características propias tienen las prácticas de escritorio? ¿Y cuáles son aquellas características que lo alejan de las prácticas convencionales en el terreno? Respuestas que trataremos de visualizar desenredando el entramado de las opiniones diversas y evaluaciones a dicha modalidad de los estudiantes que han participado de estas, sabiendo de antemano que no será una respuesta acabada ni definitiva, pero que produce un acercamiento a los nuevos avatares y cambios profundos que están sobreviniendo –e incluso podríamos decir que ya están– en la educación de la segunda década del siglo XXI. Por otro lado, el sistematizar las experiencias de estos estudiantes, creemos que nos permitirá visualizar qué sucede con el método de investigación-acción para lograr un aprendizaje en la virtualidad.

Para ello, primero haremos un breve pantallazo de algunas investigaciones que centran sus miradas en la implementación de las TIC en el ámbito educativo y luego nos adentraremos en analizar nuestra propia experiencia en base a la implementación de estrategias y TIC desde la cátedra.

Virtualidad en y para la Educación

Muchos cambios han sucedido en el mundo a mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI, muchos de ellos debido, por un lado, a los avances de la tecnología, dando lugar al surgimiento de las TIC, en gran medida gracias a la aparición de la “internet”, y por otro lado, a las distintas reformulaciones de modelos teóricos de diversos campos tanto de las ciencias exactas (física, química, matemática, ingeniería, etc.) como en las ciencias humanistas (arte, sociología, filosofía, psicología, etc.). Todo esto, inexorablemente ha producido una transformación en el sistema educativo, entre los que podemos mencionar el paso del paradigma tradicional de enseñanza al paradigma de la convivencia y democracia, o el paso de la modernidad a la posmodernidad de la enseñanza, resultado de los avances y transformaciones de tecnologías y métodos que se comenzaron a vivir, entre otras tantas que se podrían llegar a mencionar.

Ya en 1995, Seymour Papert, en su libro *La máquina de los niños*, escribía un capítulo al que llamó: “Replantarse la educación en la era de los ordenadores”. Este visionario pensador, ya nos advertía de la necesidad que iba a surgir de comenzar a hacer usos de los avances de la tecnología aplicados en el campo educacional, abriendo el abanico de herramientas y lugares de dónde obtener conocimientos, y ya no sólo que éstos queden supeditados a la figura del docente.

En la actualidad, las investigaciones y los escritos sobre el uso de las TIC en el ámbito educativo crecen en números, muchas de ellas poniendo de relieve la importancia y los beneficios que surgen de la implementación de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. En palabras de Lalueza L., Sánchez S. y Padrós M. (2016):

“Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), recientemente incorporadas a la escuela, tienen el

potencial de ser herramientas educativas que atiendan a la diversidad en contenidos y vías de acceso al conocimiento, y permiten la introducción de múltiples perspectivas respecto a los objetos de conocimiento.” (pág. 38)

Por su parte, Mercedes A. y Orrego C. (2013), realizan una investigación donde buscan identificar estrategias metodológicas relacionadas con la virtualidad para la formación profesional de estudiantes universitarios. En su escrito, establecen que la incorporación de las TIC en la enseñanza superior, es una realidad cada vez más extendida; y que el verdadero desafío de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Conocimiento (TICC) para el sistema educativo –las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes– va más allá de mejorar la estructura tecnológica, sino que se refieren a la utilización y apropiación pedagógica de los recursos para construir conocimiento.

Estos autores mencionan que el uso de las TIC tiene algunos beneficios tanto a la hora de investigar como a la hora de establecer el vínculo en la tríada docente-estudiante-conocimiento. En palabra de ellos:

“Desde el punto de vista de la investigación se cuenta en la red, con herramientas que permiten realizar consultas en bases de datos y bibliotecas digitales, analizar estados del arte de investigaciones, además de la comunicación e interacción con autores importantes y contacto con centros de investigación académicos y científicos. Desde el punto de vista del docente cambia de rol para convertirse en facilitador del aprendizaje mediado por las TIC, procurando que el estudiante sea cada vez más constructor de conocimiento y privilegiando el trabajo en equipo” (pág. 110)

A su vez, Martínez A. & Cols. (2015), lleva adelante la sistematización de experiencias de enseñanzas y aprendizajes a través de la virtualidad, a la cual titularon como “Buenas prácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”. En dicho artí-

culo, se plantean algunos conceptos interesantes, tales como el de “buenas prácticas en educación” y éstas, aplicadas a los “entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje –EVEA–”, y llegan a conclusiones que son de nuestro interés para el tema que venimos desarrollando.

De acuerdo a lo planteado por ellos, las buenas prácticas educativas son aquellas intervenciones que facilitan el desarrollo de los procesos de aprendizajes; y las buenas prácticas en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), son aquellos espacios de interacción y construcción socioculturales, mediados por las TIC, en donde los estudiantes socializan y se apropian de nuevos conocimientos, habilidades, valores, formas de comportamientos y experiencias. Pero nos advierten que, una buena práctica en los entornos virtuales, no puede limitarse al simple hecho de “agregar y/o utilizar” la tecnología, o incorporar los procesos virtuales como depositarios y documentos digitales, sino que implica flexibilizar la transmisión del conocimiento, admitir novedades e innovaciones educativas, y sobre todo, transformar los procesos de experiencias prácticas y de evaluación. Además de centrar al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, respetando el contexto de cada estudiante y las diversas formas de aprendizaje, aprovechando los diversos y vastos recursos disponibles en la web.

Vale la pena aclarar que las nuevas generaciones y los jóvenes de la actualidad, hacen uso cotidiano de estas nuevas tecnologías, muchas veces con propósitos recreativos y no meramente educativos, por lo que las TIC están en gran medida aceptadas y reconocidas por la sociedad, por lo que en ellas se encuentra una gran herramienta para potenciar y facilitar la transmisión y apropiación de conocimientos que el sistema educativo debe aprovechar. En palabras textuales de Martínez A. y cols. (2015):

“Las jóvenes generaciones de estudiantes, prácticamente de todas las edades, que hacen uso de las TIC en los entornos

no necesariamente institucionales, tales como el familiar o doméstico, donde prevalece el uso para la estructuración personal del tiempo y las actividades personales y/o de carácter lúdico, se incorporan con gran normalidad a redes sociales en línea, en principio sin ninguna pretensión de acceso al conocimiento, sino meramente para practicar relaciones de comunicación interpersonal con sus iguales o colectivos de afinidad.

El potencial de aprendizaje de estos recursos y la capacidad relacional aprendida que tienen los jóvenes estudiantes, puede y debe ser aprovechada a través de un cambio de perspectiva, a propuesta de la institución educativa, para orientar el uso de las redes sociales hacia la construcción colectiva y/o colaborativa del conocimiento”.

Las conclusiones obtenidas en su investigación para indagar si existen diferencias importantes en cuanto al rendimiento académico en las diferentes modalidades presencial / semi-presencial / a distancia (virtual) y que tan aceptadas están estas alternativas por parte de los estudiantes, nos dicen que no hubo una diferencia sustancial entre las modalidades y que los estudiantes se muestran complacidos y a gusto con la modalidad virtual:

“Permiten afirmar que no hubo un comportamiento sustancialmente diferente en el rendimiento académico de los estudiantes participantes en las diferentes modalidades y la diversidad de las tareas de aprendizaje propuestas, permitieron a los estudiantes realizar las selecciones en correspondencias con sus intereses y motivaciones, y a los profesores ir modificando las actividades en función de las preferencias de los estudiantes, ya sea para reforzarlas y en otros casos para modificarlas.

Al final del curso se aplicó una encuesta a los estudiantes participantes en la experiencia educativa, donde la mayoría de los estudiantes se mostraron complacidos con la forma de trabajo a distancia en la asignatura y las diferentes

posibilidades de selección en las actividades realizadas, esto avala la adaptación de los EVEA como buena práctica.”
(pág. 85)

Por otro lado, Acosta J., Leyva A. y Licea M. (2018), ponen de relieve que, en este último tiempo es notable el incremento que ha tenido el uso de las TIC en las propuestas de formación a nivel universitario, diciendo que la emergencia de la virtualidad como alternativa de formación, a partir de la suplencia o alternancia de los espacios físicos tradicionales por ambientes virtuales que no demandan la concurrencia física directa de sus actores y en los que se asume con flexibilidad su tiempo de participación, se impone a la realidad formativa de las universidades contemporáneas, y el reto está en aprovechar tales potencialidades que ello conlleva en función de complementar y consolidar sus procesos y funciones fundamentales.

Contextualización de las Prácticas de Escritorio

Vale la pena aclarar que el plan de estudios está en vías de transformación y adecuaciones a contenidos curriculares y modos de transmitirlos, pero hasta hace dos o tres años, la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNC, se regía con un plan de estudios de 1986, en el cual, eran muy pocas las cátedras que brindaban la posibilidad de un trabajo en campo o práctica en terreno. Desde la Cátedra Problemas de Aprendizaje, materia de quinto año de cursada de la Licenciatura en Psicología, se brinda la posibilidad al estudiante de realizar un trabajo en campo. Dichas prácticas de terreno tienen una carga mínima de treinta (30) horas y las mismas se llevan a cabo en diversas instituciones educativas de la ciudad capital y el interior de Córdoba, en sus respectivos turnos. En el programa vigente de dicha Cátedra (2019), hace alusión a la importancia que tienen

esta práctica, en palabras textuales como:

*“La principal actividad práctica que la cátedra propone a Ixs estudiantes cada año, se realiza en instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial con las que mantiene **convenio**. (Facultad de Psicología. UNC-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).*

*Para el desarrollo de estas actividades extraáulicas tienen que generar un **Proyecto de intervención** (Consiste en un trabajo de campo), esto es, diseñarlo y ejecutarlo durante el ciclo académico.*

*Los proyectos a elaborar podrán ser: a) De **investigación**, b) De **asistencia**, c) De **capacitación**, d) De carácter **mixto**.*

El cumplimiento de esta actividad será indispensable para la regularización de la materia. Para trabajar, conformarán pequeños equipos (grupos de 2 a 4 miembros).

*Lxs estudiantes tendrán, en la primera etapa del año, que realizar tareas diagnósticas apelando a: observaciones, entrevistas o administración de cuestionarios, etc. como base para **diseñar** los proyectos de intervención. En la segunda etapa, tendrán que **ejecutar** dichos proyectos.”*

Tal trabajo en campo está revestido de esa importancia debido a que en líneas generales, los procesos de aprendizaje-enseñanza sólo pueden comprenderse desde el Paradigma de la Complejidad que plantea Morin (2004); y es posicionándonos desde allí que una de las formas más efectivas para entender un recorte de la realidad y lo que en ella está sucediendo, es penetrar y establecer vínculos estrechos con ella. Es decir, quizás una de las mejores formas de entender un fenómeno en un proceso social, histórico, cultural, político y económico, es poder estudiarlo desde adentro, contemplando todos sus actores, interlocutores, dimensiones, in-

vestigando y haciendo praxis en ello. En palabras de Moreno Ciro (2002), cada contexto es único, más si se detiene la mirada en los procesos, por ello únicamente es posible la comprensión de los mismos si se los mira desde adentro, a partir de la comprensión de todos sus actores.

Por su parte, Martínez L. (2007), sostiene que el trabajo en campo permite estudiar una realidad, conocer sus necesidades y problematizarla. Entonces, la experiencia que obtenemos en el trabajo de campo, permite formarnos como profesionales. En otras palabras, es el estar inserto en el campo de trabajo, mediante un observar los distintos actos y relatos, costumbres y relaciones que suceden en la cotidianidad, lo que nos permite reconstruir todas estas dimensiones dinámicas, que interactúan entre sí y simultáneamente, para poder lograr una comprensión y definición de aquellas problemáticas que requieren ser investigadas y modificadas con diversas praxis.

Esa posibilidad de estar en el terreno de los fenómenos y procesos educativos, es lo valioso de estas prácticas que desde la cátedra de Problemas de Aprendizaje se le ofrece al estudiante de la Facultad de Psicología, además de su formación teórica y covisiones o sistema de tutorías, necesarias para realizar un correcto trabajo de campo.

Por un largo tiempo (durante casi todo el siglo XX), este tipo de prácticas “convencionales” o arraigadas en el paradigma tradicional de la formación universitaria que se basaba en el hacer experiencia en terreno, fue un método idóneo que ocupaba un lugar primordial en toda formación profesional.

Pero poco a poco, con la llegada de innumerable cantidad de cambios sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos, este método idóneo de formación en educación superior comenzó a ser cuestionado —o al menos, su indiscutida posición de único camino para lograr el objetivo de una apropiación de conocimientos e identidad profesional—, debido al emerger de di-

versas cantidades de métodos y estrategias para la formación; la introducción de las TIC en el campo de la educación; y los nuevos desafíos o limitaciones que en el sistema educativo comenzaban a hacerse visibles.

Algunos de esos desafíos que cobraron una vital importancia en el sistema educativo —en general, sin importar nivel—, tanto en miras de investigaciones como en prácticas e intervenciones de equipos técnicos profesionales, fueron los índices sobre el “Fracaso Escolar” y la “Deserción u Abandono”.

En este contexto, las prácticas en terreno que se ofrecían desde la cátedra como los problemas de aprendizaje, se topaban con una limitación que debía ser sorteada con rapidez: “La Inclusión”. Al ser condición necesaria para regularizar y poder aprobar la materia, muchos estudiantes inscriptos en la cátedra, por distintas razones —entre las que podríamos mencionar como principales los motivos laborales y los familiares a cargo— terminaban por abandonar el cursado de la misma.

Partiendo de estos problemas sociales, económicos, políticos y educativos concretamente, y frente a ellos, es que desde la Cátedra Problemas de Aprendizaje se habilita un espacio de praxis diferente en algunos aspectos al de las prácticas tradicionales, como alternativa y solución frente a la exclusión o abandono: las Prácticas de Escritorio.

Dichas prácticas otorgan la posibilidad de incluir aquellos estudiantes que con motivos justificados no pueden acceder a las prácticas en terreno, quedando de este modo, habilitado un espacio de prácticas para todos los estudiantes.

Es así, que estas prácticas, están basadas la posibilidad de que el estudiante pueda lograr un aprendizaje a través del uso de las TIC, en la realización de:

PRÁCTICAS DE ESCRITORIO

Trabajos prácticos

Este bloque estará conformado por la elaboración de cuatro (4) trabajos prácticos. Dos (2) de ellos serán seleccionados por la cátedra por tratarse de temáticas de vital importancia para la formación profesional del estudiante; y los dos (2) restantes podría elegirlos él mismo, a razón de su interés, del listado de trabajos prácticos dispuestos en el Aula Virtual.

Visionado de filmes / películas

Aquí, tendremos que ver al menos una (1) de las películas que figuran en el archivo de “películas sugeridas”, donde las temáticas y contextos de dichos filmes giran en torno al mundo de lo educativo (su sistema, sus problemas, etc.). Luego de visionar, deberá desarrollar un escrito en el que reflexione acerca de la problemática psicoeducativa que pudo observar durante el filme, y cómo daría una posible solución desde el rol profesional del psicólogo educativo.

Realización de entrevistas a diversos agentes del campo educativo

Parte importante de las prácticas convencionales en terreno brindadas por la cátedra, contempla el ingreso a un establecimiento educativo y la realización de entrevistas a los diversos agentes que allí se encuentran, para comprender su funcionamiento y poder implicarse en las diversas problemáticas psicoeducativas las cuales lo atraviesan, para luego proceder a la sistematización de dichas entrevistas, buscar información y poder llegar a concretar una intervención. Desde las prácticas de escritorio o prácticas virtuales, se mantiene en pie la propuesta que puedan a través de videollamadas o reuniones en distintas plataformas, para que los estudiantes puedan realizar dichas entrevistas a docentes, directivos, preceptores y todo aquel agente que forme parte de la institución que esté dispuesto a dar una entrevista.

<p>Pesquisa / búsqueda en la web de investigaciones en torno a problemáticas psicoeducativas</p>	<p>En este apartado de prácticas de escritorio, deberá realizar una pequeña investigación en la web sobre alguna problemática psicoeducativa actual que sea de su interés, y en lo posible, que haya podido ser visualizada en las entrevistas realizadas.</p> <p>Luego de buscar información de distintas fuentes (Google académico, revistas científicas, periódicos, blog, etc.), se procederá a desarrollar un escrito en el que debe quedar plasmada y explicada la problemática, para luego finalizar proponiendo al menos tres (3) intervenciones que el estudiante avanzado haría para solucionar dicha problemática, con la intencionalidad de comenzar a apropiarse del rol profesional del psicólogo en el área educacional.</p>
<p>Covisiones</p>	<p>Este espacio está pensado para no sólo apostar el protagonismo epistémico del estudiante y su autonomía, sino que también puedan contar con un espacio de supervisión/covisión con el fin de que todas las dudas, inquietudes, comentarios, descubrimientos, etc. que puedan surgir durante las prácticas puedan ser conversadas con algún docente de la cátedra, en pos de garantizar un aprendizaje significativo.</p>

Experiencias recolectadas de las Prácticas de Escritorio

Al finalizar el cursado de la materia, luego de haber atravesado y vivenciado la experiencia de las Prácticas de Escritorio, por medio de tres pequeños grupos focales (de cuatro integrantes cada uno) se buscó evaluar la estrategia implementada, habilitando la palabra a los estudiantes y posicionándolos como protagonistas, pudiendo así a su vez, recoger las diversas experiencias que han emergido.

Como sabemos, la experiencia y el camino recorrido están muy ligados a la individualidad y subjetividad de cada persona, por lo que evaluar la experiencia de las prácticas de escritorio de una manera absolutista y generalizable a todos, no era algo tan factible, ni fácil de lograr. Frente a lo cual, se optó por recurrir a que el estudiante en sus palabras basados en su propia experiencia, puedan transmitir sus juicios y opiniones respecto a las prácticas de escritorio.

Es así, que encontrábamos diversas opiniones a favor de la experiencia tales como:

“Estoy agradecida de la posibilidad brindada desde la cátedra al proponer el trabajo de esta manera alterna. Pude participar y continuar con el cursado gracias a ello. Por mi situación personal de trabajo y cuidado de personas a cargo, se me hacía imposible realizar las prácticas convencionales, pero con estas prácticas de escritorio, pude tener un poco de libertad en horarios para poder responder a las actividades, incluso les estoy hablando de hacer las actividades a la noche e incluso a la madrugada, debido a que era el único momento que tenía de tranquilidad en el día.”

“La comodidad de poder estar desde casa llevando adelante las prácticas, es algo que no ha tenido precio para mí, dado que en caso contrario, tendría que haber dejado el cursado de la materia, porque trabajo en dos lugares distintos, y en ninguno me iban a dar permiso para llevar adelante lo planteado desde la cátedra en las prácticas de terreno normales.”

“En mi caso me permitió manejar mis tiempos con un rango de mayor libertad, es decir pude utilizar el tiempo disponible en el día en seguir aprendiendo o hacer todo con más calma, lo cual cuando tenés hijos chicos, es un gran alivio.”

“Para mí, estuvo muy bueno el hecho de que este espacio facilita un montón la comunicación y mejora los tiempos de consultas, digo, no tenía que esperar una semana entera o el tiempo que fuese para sacarme la duda que tenía, hacer alguna pregunta o consulta, simplemente mandaba el email, y sabía que apenas podían me iban a responder. En ese sentido, me sentí muy acompañado y contenido por la cátedra.”

“En mi caso rescato que, primero podías organizarte como uno quisiera en la medida de las posibilidades, lo segundo es que estás en tu casa y contás con muchas comodidades (por ejemplo el no pasar frío o el estar con ropa cómoda) y lo último sería realizar trabajos con la compu, ya que es mucho más rápido y didáctico al escribir o producir los escritos que eran necesarios para los trabajos prácticos, visionados, etc.”

“Yo no les puedo explicar el crecimiento personal que estas prácticas virtuales me dejaron, desde el mínimo hecho de ponerme frente a cara de la tecnología con todas sus cosas, algunas de las que aún reniego por no saber usarlas del todo, hasta darme la oportunidad de apropiarme del rol en el campo de lo educacional. La verdad, que me “obligó” diría, a salir de mi zona de confort, y es allí donde crecí mucho, sobre todo en el uso de las TIC y cómo aplicarlas para el aprendizaje.”

“Yo por mi cuenta, catalogo esta experiencia de prácticas como una de las mejores experiencias vivenciadas en los espacios de formación práctica de la facultad, si bien considero que no he tenido muchos espacios de prácticas, esta propuesta me resultó sumamente interesante, entretenida y didáctica. También debo mencionar que de no haber estado esta alternativa, no hubiese sido posible mi pasar por la cátedra. Me llevo muchas cosas, pero entre las que más se destacan, fue el hecho de poder haber puesto mis saberes, capacidades y herramientas en el llevar a cabo cada propuesta del espacio. Creo que de cierta manera o en cierta forma, pude vivir lo que es ser un psicólogo educacional.”

“Yo la verdad no sentí el cambio de metodología, o sea, no lo sufrí. Estoy como acostumbrada a trabajar mucho en y desde la virtualidad, así que estaba bastante familiarizada con las herramientas, programas, conocimientos y demás. Me refiero a que pude hacer un camino de prácticas, las cuales me llenaron de encuentros y novedades, conocimientos y dudas, curiosidades e intereses, ganas de investigar por mi cuenta más allá de lo que se solicitaba como requisitos mínimos para cumplimentar y aprobar las prácticas. Me quedó mucho con esto de asumir el rol profesional, incluso desde la novedad de estos espacios virtuales, donde descubrí que hay un amplio campo de quehacer profesional desde allí. En definitiva, me sentí y me fue muy cómoda esta modalidad.”

Y la presencia de ciertos comentarios que ponían de relieve algunos aspectos limitantes de las prácticas de escritorio:

“Por otro lado, en lo personal, sufrí un poco la falta de presencialidad necesaria para la orientación de la realización de las actividades, en ese sentido, reconozco que me encuentro muy acostumbrada al hecho, podríamos decir de “que se te deje la actividad o lo que hay que hacer servido en bandeja”, y para mí estas prácticas requerían un cierto grado elevado de autonomía, a la hora de hacer las cosas, y al principio me costó adaptarme, pero después lo superé, incómoda si se quiere, pero no fue un impedimento totalizador.”

“A nivel general pienso que el estudiar mediante la virtualidad genera una brecha entre aquellos que pueden adquirir el mejor dispositivo y el mejor servicio de internet, y aquellos que no alcanzan a eso, inclusive que no tienen. En mi caso particular, vivo en el interior de la provincia, y el internet que allí llega no es de los mejores, de hecho, vive más cortado que lo que permanece estable, y eso en algunos trabajos, como el visionado de la película lejos de haber sido algo placentero.”

“En lo personal, lo único que no me terminó de cerrar de este espacio, fue el hecho de que se pierde la magia del contacto cara a cara, no sé, escucho a mis compañeros a veces cuando comparten experiencias de la práctica, el ir al colegio todos juntos, el contacto con el par, el intercambio, todo eso es como que siento que no lo pude vivir, es lo único que lamento de estas prácticas virtuales, lo demás me re sirvió y me alegro de haber podido hacerlas, dado que si no, tenía que dejar de cursar.”

“A mí, en particular, me deja una sensación de “no sé qué”... Es raro explicarlo, porque en sí, disfruté y aprendí mucho de las prácticas, pero hay algo que no termina de cerrarme, digo, no estoy convencida de repetir otra experiencia similar. Se me hizo extraño encontrarme de golpe con tanta “libertad” de qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo, por más que hayan estado los espacios de supervisión, y una continua disponibilidad en cuanto a la comunicación, evacuar dudas, y demás, donde los email eran respondidos con rapidez. Es decir, me costó mucho organizarme internamente para llevar adelante y cumplir con todo, por ahí prefiero la presencialidad que sé que me obliga y me pone límites en cuanto al hacer.”

Si bien, la diversidad de acontecimientos y detalles del proceso de aprendizaje que componen cada una de las experiencias son innumerables, podemos distinguir en líneas generales, que la mayoría de las experiencias recolectadas tienen ciertos puntos comunes.

Entre los que podemos dar mención a algunos de ellos, –vistos en términos positivos–, tales como: Inclusión / Comodidad y libertad de tiempos / Trabajar en pos de una mayor autonomía / Aprendizajes logrados / Apropiación del Rol profesional / Incorporación de herramientas tecnológicas (uso de TIC) entre otras. Mientras que también se pudo visualizar algunos puntos en común, vistos en términos negativos o limitantes de la experiencia, entre los que se encuentran por ejemplo: Dificultades y desigual-

dades en la conectividad / Adaptación de Actividades / Vínculo Docente-Estudiante-Institución.

Consideraciones finales

Algo que queda expuesto y se pone de relieve a partir de la recolección de estas experiencias, es la importancia del “sentirse incluido” en los procesos de aprendizaje-enseñanza, dado el pequeño recorte de realidad que se llevó adelante por medio de los grupos focales.

Es hartamente sabido que las emociones juegan un papel preponderante en el aprendizaje, pero en base a esta estrategia y experiencia concreta, podemos como cátedra, dimensionar y detenernos en este sentimiento de “inclusión” en las propuestas de formación práctica, en otras palabras, poder visualizar el papel en los procesos de aprendizaje del “sentirse parte”.

A raíz de lo expuesto anteriormente, también podemos inferir que la virtualidad en los procesos de aprendizaje, en la mayoría de los participantes estuvo asociada al placer que brindaba los sentimientos de “comodidad” y “autonomía”, los cuales fueron motores en gran medida de los conocimientos adquiridos por parte de los aprendientes.

Sí es verdad que, como todo cambio, es necesario adaptarse a ellos, incorporarlos día a día y asumir que habrá cosas que estén presentes de distintas maneras, transformadas. Entre ellos, en base a las experiencias recolectadas, denota la transformación en cuestiones referidas a la “vinculación” de los diversos agentes y componentes que conforman el sistema educativo en general, y en particular a este tipo de prácticas, porque para algunos fue más fácil de asimilar el cambio, mientras que para otros, presentaba cierto peso el no poder compartir algunos hitos de la práctica presencial (ej.: ingreso a la institución como grupo; llevar a cabo una

intervención concreta y no un mero simular o planificar la intervención solamente; etc.). Sin embargo, a pesar de las transformaciones, el hecho común que compartían todas las experiencias de los estudiantes, es que se ha aprendido, es decir, los conocimientos propuestos desde el espacio curricular se han dado, y no sólo ellos, sino que también a colación de estas prácticas de escritorio, en algunos casos, las novedades y con ella los conocimientos se produjeron también en otros ámbitos más allá de lo establecido en el espacio curricular o programa.

Por último, no podemos dejar de hacer mención que en cuanto a la luz arrojada de esta estrategia implementada por la cátedra, la virtualidad se torna necesaria en los espacios de formación, cuando esta herramienta es utilizada en pos de garantizar la inclusión y los procesos de aprendizajes.

Bibliografía

- ACOSTA, Jinmy Zambrano; Leyva, Amauris Laurencio y Milán Licea, María R. (2018): “La virtualidad como alternativa de formación universitaria”. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. IX, Número 2, 159-178, ISSN 2224-2643.
- ALBA, M. y Orrego, C. (2013): “Aprender haciendo en la virtualidad”. *Revista Ciencia y Poder Aéreo* - Edición N° 8 ISSN 1909-7050
- ANDREOZZI, M. (2011): “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario” [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- GARCÍA MARTÍNEZ, Andrés; Guerrero Proenza, Rey Segundo y Granados Romero, Jesús María (2015): “Buenas prácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”. *Revista Cubana de Educación Superior*, N° 3, pp. 76-88.
- GREENWOOD, Davydd J. (2000): “De la observación a la investigación participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas”. *Revista de Antropología Social*, N° 9, pp. 27-49.

- LALUEZA, J.L.; Sánchez-Busqués, S. y Padrós, M. (2016): “Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona”. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, N° 2, 33- 69. DOI10.1344/RIDAS2016.2.3
- MALDONADO, H. (2017): “Aprendizaje y complejidad”. En: *La Psicoeducación*. Córdoba, Argentina. Ed. Brujas.
- MALDONADO, H. (2017): “Maximizar el protagonismo epistemológico”. En: *La Psicoeducación*. Córdoba, Argentina. Ed. Brujas.
- MARTÍNEZ, Luis Alejandro. (2007): “La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación”. *Revista Perfiles Libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores*. pp. 73-80.
- MOREIRA-SEGURA, C; Delgadillo-Espinoza, B. (2014): “La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación”. *Tecnología en Marcha*. Vol. 28, N° 1, pp. 121-129.
- MORONI, Edith Azucena y Curtino, Beatriz Teresa (2005): “Investigación-participativa en el campo educativo: reflexiones en torno de una experiencia de aplicación”. *Revista Internacional de Estudios en Educación: Reflexiones*, N° 1, pp. 58-64.
- PAPERT, S. (1995): *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Ed. Paidós. Argentina.
- PAPERT, S. (1996): *La familia conectada*. Ed. Emecé, Buenos Aires. Argentina.
- SANGRÀ, Albert (2001): “Enseñar y aprender en la virtualidad”. *Revista Educar*, N° 28, pp. 117-131.
- SUÁREZ GUERRERO, Cristóbal (2004): “La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad”. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*. N° 24 pp. 5-10.

Ansiedad y motivación de patinadores artísticos argentinos y españoles en tiempos de pandemia¹⁶

Mgter. María Fernanda García

Directores:

Dr. Alberto Castillo Díaz y

Dra. Claudia Graciela Torcomian

Resumen

El presente trabajo se enmarca durante la pandemia de COVID-19 e intenta responder a la pregunta sobre ¿cómo interviene el contexto de Pandemia por COVID-19 en la motivación y ansiedad de patinadores artísticos sobre ruedas de Argentina y España? Para ello se busca describir la ansiedad y motivación de Patinadores Artísticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia de COVID-19. Se trabajó con una muestra de 230 patinadores artísticos federados, el 63.5 % (n=146) argentinos y el 36.5 % (n=84) españoles de edades comprendidas de 10 a 35 años de edad ($m=18.47$ $\sigma=4.701$). El diseño del estudio

¹⁶ Tesis de Maestría-Maestría Universitaria en Investigación en Educación Física y Salud –UCAM– Murcia, España.

es no experimental, descriptivo-correlacional de corte transversal. La muestra fue seleccionada desde el muestreo no probabilístico de bola de nieve. Y se aplicaron los cuestionarios de Escala de Motivación Deportiva (EMD) y el State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Éstos, y el correspondiente consentimiento informado, fueron difundidos por un link de Google Form mediante redes sociales o mensajería (Instagram, Gmail, Whatsapp). Entre los resultados más destacados, se observa cómo España ha mostrado una media de $m=25.06$ y Argentina $m=25,65$ en ansiedad-rasgo y, para ansiedad-estado, este último expuso una media de $m=28,45$, niveles más altos que los de España ($m=26,94$). Para motivación los patinadores españoles demostraron mayores puntajes que Argentina en todas las expresiones de la motivación, exceptuando en la variable de desmotivación donde Argentina se ubica por encima ($m=2,347$). De acuerdo al análisis, se entiende que es importante que en estos tiempos puedan todos los agentes involucrados percibir cierto control de lo que sucede. Alimentar el *feedback* positivo, mantener directivas claras y sostenidas por parte de las grandes instituciones, los clubes y los entrenadores en sus clases.

Palabras clave: patinaje artístico, motivación, ansiedad.

1. Introducción

El escenario a nivel mundial cambió sus directrices en diciembre de 2019 cuando en Wuhan, China se dieron a conocer los primeros casos registrados de COVID-19 con gran porcentaje de contagio y virulencia.

Las alarmas mundiales hicieron trascender la importancia de tomar medidas al respecto para cuidar, prevenir y proteger a la población. Sin embargo, el virus se dispersó con una velocidad mayor a la que la población y los gobiernos pudieran advertir.

La vida cotidiana de la población mundial se vio drásticamente modificada. Trabajo en casa, negocios cerrados, ventas masivas de mascarillas y gel desinfectante se volvieron temas de conversación como el clima o la política.

Lo cierto es que, independientemente de si se ubica en España o en Argentina, las dinámicas fueron similares en tanto el entramado contextual quedaba condicionado directamente al tenor del aumento o disminución de casos.

Claramente, este contexto comprometió a clubes, federaciones, academias, y demás, a tomar decisiones a contrarreloj para proteger a sus atletas, entrenadores y para adaptarse a las disposiciones del Estado.

Las puertas se cerraron, y se abrieron paso las clases *on line*, el aplazamiento y la suspensión de los torneos provinciales, nacionales e internacionales de modo indefinido y una pregunta dando vuelta ¿cuándo volvemos?

Todo este escenario resultó en cambios sobre las rutinas de los deportistas, en sus hábitos alimenticios, sus patrones de sueño (Pillay *et al.*, 2020) e impactó negativamente en las respuestas psicológicas de los atletas con una disminución significativa de los sentimientos de energía, necesitando mayor motivación para sentirse activos (Hammami *et al.*, 2020; Martínez-González *et al.*, 2021).

Y aquí una nueva consideración, cuando se inició la presencialidad (bajo coordenadas diferentes a lo presencial prepandemia) aparecieron nuevos escenarios que ubicaban a los sujetos en la incertidumbre y el desconcierto. En los clubes, no siempre eran los mismos quienes podían asistir, ya sea por presentar síntomas similares a COVID-19, contacto estrecho o por estar contagiados. Las lógicas grupales se definían en el día a día (por ausencia de los entrenadores o patinadores).

El aumento de la certeza hacia el futuro (independientemente de su naturaleza positiva o negativa) provee al sujeto de la capaci-

dad de control a una respuesta anticipatoria (Brooks *et al.*, 2020; Gr & Díaz, 1975).

La satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) de competencia, autonomía y vinculación fomenta buenos niveles de autodeterminación (Deci & Ryan, 2000). Esta situación obtura las tres necesidades y con ella la motivación (Lautenbach *et al.*, 2021). Un buen nivel con las NPB competenciales originan mayores niveles de autodeterminación y por consecuencia, patrones adaptativos para la práctica deportiva (Leyton-Román *et al.*, 2021).

Los patinadores artísticos pueden adaptar sus prácticas a espacios limitados para profundizar sobre la técnica en determinadas ejecuciones (trompos y giros con sus respectivas combinaciones). Sin embargo, el uso que hacen del espacio e inclusive del tipo de superficie sobre la que patinan, es de importancia. Lautenbach *et al.* (2021), exponen al respecto que delimitar estas posibilidades, lleva consigo la limitación de su sentimiento de competencia, sin mencionar que su práctica está sujeta a disposiciones externas restringiendo también su autonomía en cierto punto, al igual que las relaciones sociales con sus compañeros y entrenadores como lo hacían habitualmente.

Desde aquí que nos preguntamos, ¿cómo interviene el contexto de Pandemia por COVID-19 en la motivación y ansiedad de patinadores artísticos sobre ruedas de Argentina y España? El presente trabajo tiene como objetivo determinar y comparar los niveles de ansiedad y motivación entre atletas durante la pandemia por COVID-19. Para ello nos proponemos: (I) Analizar los niveles de ansiedad y motivación de patinadores artísticos sobre ruedas de acuerdo a su antigüedad en el deporte. (II) Identificar los niveles de ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en patinadores artísticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia por COVID-19. (III) Observar los niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación en patinadores artís-

ticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia por COVID-19.

2. Marco teórico

2.1 COVID-19. Efectos políticos y sociales para contextualizar

2.1.2 Situación en España

El 31 de enero España confirma su primer caso de COVID-19. Comienza a tomar medidas el Estado español de la mano del presidente Pedro Sánchez para aminorar riesgos y contagios. El 14 de marzo a las 00 horas y en virtud de lo expuesto por el Decreto 463/2020, se da inicio al estado de alarma y cuarentena nacional para la situación de gestión de crisis. (Real Decreto 463/2020).

El 28 de abril, y con la aprobación del Consejo de Ministros se anuncia por los medios el “Plan para la transición a una nueva normalidad” (2020), medida que consiste en la consolidación de cuatro fases (fase 0, fase 1, fase 2 y fase 3) con grados de libertad crecientes en función al avance del virus y la afectación económica del país.

Los medios de comunicación comenzaron a hacerse eco de las voces de las pequeñas y grandes empresas del deporte y sus usuarios “Manifestación de gimnasios en contra del cierre de sus locales” (*Metrópolis Abierta*, 2020), Indignación en los gimnasios de Barcelona: “La situación es peor que en marzo” (*Metrópolis Abierta*, 2020).

En materia de deportes y actividad física, las medidas obstaculizaban la libre circulación de las personas, los entrenamientos presenciales y grupales, y claramente, las aperturas o cierres de clubes, escuelas y demás instituciones deportivas quedaban a merced de las medidas que el Estado español o las Comunidades Autónomas proponían.

El Consejo Superior de Deportes (CSD) y su Grupo de Ta-

reas para el Impulso del Deporte (GTID) han llamado, desde el inicio, a la cooperación de todos los agentes implicados en el deporte dentro de España. Hasta la fecha, han dotado de una estructura regulatoria de emergencia para adecuar los cuidados, entrenamientos y competiciones a las demandas actuales.

La Real Federación Española de Patinaje (RFEP) adhiere a las disposiciones de CSD y acompañan con la publicación del “Protocolo Propio de Refuerzo RFEP” (RFEP, 2020). La finalidad última de cada uno de los protocolos es la misma, brindar un espacio y retorno seguro, buscando contener a todos los implicados y con el menor perjuicio económico posible.

2.1.3 Situación en Argentina

El primer caso registrado en Argentina fue el 3 de marzo de 2020, las alarmas sonaron y aunque aún no se anunciaba el estado de pandemia por la OMS, el Presidente de la Nación, Alberto Fernández, firmó el 12 de marzo de 2020 el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) DNU 260/2020 haciendo saber de la ampliación de Emergencia Sanitaria y las nuevas directrices para contener la enfermedad.

Bajo este marco legal, otras disposiciones importantes que acompañaban al primero se pusieron en vigencia. El Decreto 297/2020 publicado el 20 de marzo de 2020, establece el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) con una gran reducción de circulación y que tuvo prórrogas sucesivamente hasta el 7 de junio de 2020 (79 días de política de aislamiento prácticamente al 90 %) y el Decreto 520/2020 que dispone del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DiSPO), una medida más flexible para la restricción y que adopta una política de segmentación territorial.

En lo referente al ámbito deportivo y de las actividades físicas dentro del país, las disposiciones les afectaron directamente. Inicialmente se suspendieron las actividades y con el tiempo se

adaptaron a los entrenamientos *on line*.

El objetivo siempre fue un retorno progresivo, sin embargo, la afectación económica de los pequeños y grandes empresarios del deporte, como consecuencia del cese de actividades, comenzaron a presentarse. Es así como los medios de comunicación dan a conocer el malestar y preocupación de la comunidad del deporte, “Gimnasios de Córdoba acatarán las restricciones, pero claman por una pronta apertura” (*La Voz del Interior*, 2020), “Gimnasios elevaron un petitorio al COE para reabrir el 19 de octubre” (*La Voz*, 2020), “Gimnasios advierten de su situación crítica y algunos abrieron este lunes” (*La Voz del Interior*, 2020).

El marco regulatorio fue adaptándose a las condiciones de los tiempos y aparecen una serie de procedimientos, protocolos y demás documentos que acompañaban las disposiciones del Estado Argentino. Se encuentran por ejemplo, las “Recomendaciones para la vuelta a los entrenamientos deportivos en contexto de la pandemia” (Ministerio de Salud, 2020).

Claramente, este contexto forzó a clubes, federaciones, academias, etc. a tomar decisiones a contrarreloj para proteger a sus atletas, entrenadores y para adaptarse a las disposiciones del Estado. Las puertas se cerraron, y se abrieron paso las clases *on line*, el aplazamiento y suspensión de los torneos provinciales, nacionales e internacionales de modo indefinido y una pregunta dando vuelta ¿cuándo volvemos?

Por su parte, la Confederación Argentina de Patinaje (CAP) genera un documento llamado “Protocolo Institucional COVID-19” (CAP, 2020, p. 9) el cual establece algunos lineamientos introductorios y regulatorios para todas las actividades que son parte.

De repente los deportistas se encontraron con escenarios que distaban de la conocida normalidad, luego de marzo de 2020 la “sacada a pista” (momento donde los entrenadores acompañan a sus patinadores con un abrazo previo a la realización de sus pro-

gramas), ya no sería la misma.

Lo cierto es que, independientemente de si se ubica en España o en Argentina, las dinámicas, se podría decir, fueron similares en tanto el entramado contextual quedaba condicionado directamente al son del aumento o disminución de casos. Y aquí una nueva consideración, cuando inició la presencialidad (bajo coordenadas diferentes a lo presencial prepandemia) aparecieron nuevos escenarios que ubicaban a los sujetos en la incertidumbre y el desconcierto.

En los clubes, no siempre eran los mismos quienes podían asistir, ya sea por presentar síntomas similares a COVID-19, contacto estrecho o por estar contagiados. Las lógicas grupales se definían en el día a día (por ausencia de los entrenadores o patinadores). A su vez, se proponían fechas de torneos, lo cual presuponía una preparación técnica, táctica, física y mental de los patinadores, y luego se posponían las fechas, muchas veces cercanas al día de inicio, entre otras situaciones inesperadas pero que se ajustaban al marco regulatorio.

2.2 Ansiedad

2.2.1 Teoría de la Ansiedad Rasgo-Estado y su relación con lo incierto

El aumento de la certeza hacia el futuro (independientemente de su naturaleza positiva o negativa) provee al sujeto de la capacidad de control a una respuesta anticipatoria (Brooks *et al.*, 2020). Está claro que, bajo este contexto, las certezas no se habitan y se ve obstaculizada esta forma de ejercer el control provocando una preparación “difusa, psicológicamente costosa y de dudosa eficacia” (Brooks *et al.*, 2020).

Grupe & Nitschke (2014), en sintonía con Brooks (2020), advierten que el no poseer certezas sobre el devenir, y la incertidumbre añadida a ello, altera la capacidad del sujeto para aminorar el impacto, provocando ansiedad. Este fenómeno puede en-

tenderse como una fuente estresora que genera ansiedad, la cual es la resultante de la percepción de falta de control al no poder adaptarse a las demandas actuales que, a su vez son cambiantes, sumado a la imposibilidad de moverse en libertad y el autoaislamiento no voluntario (Halabchi *et al.*, 2020).

La Pandemia por COVID-19 con todos sus matices y con las características contextuales ya explicitadas anteriormente, podría considerarse como un fenómeno histórico, sin precedente donde el hombre se ha visto superado. Respecto a esto Torcomian y García (2021), lo definen como un “tsunami natural hiperpotente” consecuente de vulnerabilidad expresada como una herida narcisista, entendida ésta como configuración de identidad. En breves palabras es un escenario complejo considerado como amenazador.

Spielberger (1975) propuso la Teoría de la ansiedad estado-rasgo. La ansiedad-estado (A-E), es definida como un estado emocional inmediato, ocurre por combinación de tensión, presión y nerviosismo, pensamientos molestos y preocupaciones, todo ello en conjunto con cambios fisiológicos (reacciones cognitivas y fisiológicas de diversa índole), es susceptible de ser modificada y no se sostiene en el tiempo. La ansiedad-rasgo (A-R) en cambio, es parte de la personalidad del sujeto, son características estables, una disposición a la ansiedad, tal como referencian algunos estudios “los sujetos con alto grado de ansiedad-rasgo perciben un mayor rango de situaciones como amenazantes y están más predispuestos a sufrir ansiedad-estado de forma más frecuente o con mayor intensidad.” (Ries *et al.*, 2012). La diferencia radicará en qué tan efectivas sean la puesta en marcha de las habilidades para el afrontamiento.

La incertidumbre sobre una posible amenaza futura perturba nuestra capacidad para evitarla o mitigar su impacto negativo y, por tanto, provoca ansiedad (Grupe & Nitschke, 2014).

El control también puede considerarse como “la creencia de que uno tiene a su disposición una respuesta que puede influir en

la aversión a un acontecimiento” (Grupe & Nitschke, 2014). Por lo tanto, incluso cuando uno no puede evitar que se produzcan acontecimientos negativos, el aumento de la certeza sobre el futuro le proporciona a uno el control sobre las respuestas anticipatorias adaptativas que pueden mitigar el impacto negativo de estos acontecimientos. La incertidumbre, por el contrario, impide ejercer esta forma de control y conduce a una preparación diferente (Grupe & Nitschke, 2014).

2.2.2 Ansiedad y pandemia. Estudios

En el último año la ciencia ha derivado parte de sus esfuerzos al conocimiento científico enfocándose en la pandemia. Desde la óptica de la ansiedad, su dinámica y manifestaciones para esta etapa, encontramos la investigación realizada por Ruffault *et al.* (2020) con el objetivo de “explorar las diferencias en la ansiedad y la motivación autodeterminada para volver a hacer deporte según el género, la experiencia, el estado de entrenamiento antes y durante el confinamiento, y la disponibilidad de los atletas en el momento del confinamiento” (Ruffault *et al.*, 2020). La población estudiada constó de 759 deportistas representantes de más de 40 deportes. A nivel metodológico se ha utilizado una encuesta desde Limesurvey GmbH con un diseño correlacional y divulgado por diferentes redes sociales como Facebook, LinkedIn y Twitter para adecuarse a las normas de distanciamiento social. Además se aplicaron los cuestionario psicométricos TFAI-RETURN y el SMS-RETURN, versiones modificadas al contexto de confinamiento (con análisis factorial confirmatorio) del Inventario de Ansiedad de Tres Factores 2 (TFAI-2) y la Escala de Motivación Deportiva 2 (SMS-2). Los resultados de la investigación exponen que las mujeres, atletas más jóvenes y atletas que compiten en el más alto nivel, al igual que los atletas que no han tenido programa de entrenamiento durante el confinamiento presentaron los niveles más altos de ansiedad. En términos de ansiedad cognitiva,

los lesionados mostraron mayor ansiedad cognitiva que los no lesionados. Para la variable motivacional, los atletas de mayor edad, con más de 10 años de antigüedad en práctica y atletas sin programas de entrenamiento durante el confinamiento tenían una motivación más baja. Se observó una motivación más controlada en los atletas internacionales que en los nacionales o regionales, los atletas nacionales presentaron el mejor nivel de autodeterminación durante el confinamiento. Los internacionales muestran un perfil motivacional complejo con regulaciones controladas como autónomas controladas, están sujetos a fuerzas externas. Los participantes que registraban mayor nivel de ansiedad también registraron mayor puntuación de motivaciones controladas en consonancia con la Teoría de la Autodeterminación al indicar que hay una necesidad de volver al deporte para evitar las amenazas u obtener recompensas externas, esto se asocia con pensamiento anticipatorio generando ansiedad cognitiva. Quienes contaban con programas de entrenamiento estaban menos ansiosos con más control y más motivados intrínsecamente a hacer deporte después del período de reclusión. Mantener el contacto con otros deportistas, entrenadores, tener objetivos, etc. son condiciones ideales para confiar en la capacidad de volver a hacer deporte con una menor pérdida de rendimiento y por el placer de volver a practicar deporte y competir.

En sintonía con la investigación anterior se encuentra la investigación realizada por Clemente-Suárez *et al.* (2020), su objetivo se centró en:

Analizar el efecto del horario académico, el género, las percepciones individuales sobre la crisis de COVID-19 y el perfil psicológico (personalidad, percepción de soledad, inflexibilidad psicológica y ansiedad), en la percepción de amenaza personal y profesional de los atletas olímpicos y paralímpicos de cara a la Olimpiada de Tokio 2021 en la actual crisis de COVID-19 (Clemente-Suárez *et al.*, 2020, p. 2).

El estudio se focaliza en el análisis de 175 participantes, de los cuales 136 atletas son olímpicos (Gimnasia artística, Atletismo, Golf, Hockey, Judo, Natación, Triatlón, Voleibol, Lucha) y 39 paralímpicos (Atletismo, Baloncesto, Kayak, Ciclismo, Fútbol, Judo, Natación, Tenis de mesa, Taekwondo, Triatlón, Halterofilia). Metodológicamente se trabajó con un muestreo intencional de tipo opinión, además del consentimiento informado, se les solicitó completar algunos datos de información académica y deportiva y, posteriormente, se administró cuestionarios para determinar el perfil psicológico: Inventario de los Cinco Grandes de la Personalidad, la versión corta de la Escala de Soledad de la UCLA, Cuestionario de Aceptación y Acción-II, la forma corta del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). En materia de resultados, se encuentra que hubo un bajo impacto en la respuesta de la ansiedad de los atletas olímpicos y paralímpicos, bajos valores de inflexibilidad psicológica, soledad y alta puntuación en el factor de personalidad Conciencia, una alta percepción de alarma social, pero con una preocupación por la pandemia media, hubo un alto acuerdo sobre el hecho de suspender las Olimpiadas de Tokio y el confinamiento de los atletas de alto rendimiento. Los atletas con estudios universitarios presentaron menor acuerdo respecto al confinamiento (de los atletas de alto rendimiento) al igual que mayor inflexibilidad psicológica que los de sin estudios superiores. Los deportistas paralímpicos presentaron mayores puntuaciones respecto a que el confinamiento podría tener efectos en su rendimiento. Los análisis arrojaron una correlación significativa entre las personalidades de neuroticismo y el mayor impacto en el rendimiento, afectando de modo negativo sus rutinas de entrenamiento y sintiendo poco apoyo institucional. Quienes se encontraban con rasgo de apertura presentaron mayor percepción de control y cuidado personal, modos mucho más adaptativos que los de neuroticismo. Correlativamente, quienes presentaron un alto nivel de inflexibilidad psicológica son quienes

experimentaron mayores sentimientos negativos y pensaron que la cuarentena les afectaría más.

A su vez, se ha encontrado la investigación de Pluhar *et al.*, (2019) el cual tenía como objetivo “determinar si la proporción de atletas con diagnóstico de salud mental y las motivaciones de los atletas para jugar difieren entre los deportes de equipo y los deportes individuales”. El estudio fue transversal con población de niños y adolescentes atletas de un centro de prevención de lesiones deportivas, la población fue de 756 atletas (entre 6 y 18 años de edad). Los atletas realizaron una evaluación de prevención de lesiones (IPE) y se les indicó que se definan como practicante habitual y con preferencia de deporte individual o de equipo. Las razones para jugar se expresaron en las categorías de motivos de diversión (formar parte de un equipo, divertirse), razones orientadas a objetivos para jugar (por una beca, control de peso, lograr fuerza). El ejercicio en término de extenuación o moderado fue medido con la Escala de Valoración de la Actividad de Marx. Se consideró el Índice de Masa Corporal (IMC). Los análisis llevados a cabo por la investigación se realizaron con el software Stata® versión 14. Los resultados de esta investigación indican que quienes practican más deporte reportan mayor salud mental y menos reportes de diagnóstico de ansiedad o depresión, los deportes independientemente que se realicen individual o colectivamente tienen una incidencia positiva en la salud mental. Ahora bien, en comparación con los deportes colectivos, los individuales reportaron que sufrían ansiedad o depresión; sin embargo, mediante un análisis de regresión, la práctica de deporte individual no es un factor de riesgo *per se*. Quienes realizan deportes de equipo, se ejercitan con mayor frecuencia por fuera de los horarios regulares, por tanto, un horario equilibrado y una distribución de la energía entre múltiples actividades (el deporte más los entrenamientos extra) estimula la salud mental. A nivel motivacional, esta investigación detecta diferencias significativas referentes a la elección de

uno u otro tipo de deporte, los individuales registraron razones orientadas a la consecución de objetivos más que por diversión y al revés para con los colectivos (Pluhar *et al.*, 2019).

Dentro de las investigaciones en el marco de la pandemia, Brooks *et al.* (2020) en su artículo busca como objetivo el de hacer una “revisión de la evidencia sobre el impacto psicológico de la cuarentena para explorar sus probables efectos sobre la salud mental y el bienestar psicológico, y los factores que contribuyen a, o mitigan, estos efectos” (Brooks *et al.*, 2020). Se trabajó con 24 artículos que se consideraron relevantes para los objetivos de la revisión, las búsquedas se realizaron en MEDLINE, PsycINFO y Web OfScience mediante determinados criterios de exclusión/inclusión y combinando términos como “quarentine”, “patientisolation” (relacionados con la cuarentena); “psych” y “stigma” (para resultados psicológicos). Los estudios se hicieron en 10 países e incluían a personas con SARS (11 estudios), Ébola (5 estudios), la pandemia de gripe H1N1 de 2009 y 2010 (3 estudios), el síndrome respiratorio de Oriente Medio (2 estudios) y la gripe equina (1 estudio). Uno de estos estudios se refería tanto al H1N1 como al SARS. Los resultados refieren a la evidencia contundente de las diferentes investigaciones sobre el impacto negativo, amplio, sustancial y potencialmente duradero psicológico considerado a los afectados por el virus, síntomas de estrés postraumático, confusión e ira. Los factores causantes de estrés se relacionaban a la mayor duración de la cuarentena, temores referidos a la posibilidad de contagiarse o contagiar, frustración por las libertades limitadas, aburrimiento, entrega de suministros inadecuados e información cambiante y confusa por parte del Estado, pérdida financiera y las estigmatizaciones sociales por haber contraído el virus.

Específicamente de ansiedad, se han encontrado estudios que tenían por objetivo “comprobar la teoría de la interacción de Spielberger (1972) en el ámbito de la competición deportiva, analizando las relaciones entre ansiedad-estado y ansiedad-rasgo en la

competición, según las dimensiones somáticas y cognitivas de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado”. Participaron 135 deportistas de ambos sexos y con edades comprendidas entre 18 y 26 años de Luxemburgo y la muestra fue elegida al azar desde los listados del Comité Olympique et Sportif Luxembourgeois (COSL). Para el estudio se evaluó la ansiedad-rasgo competitiva mediante la versión alemana del WAI-T y para las mediciones de ansiedad-estado competitiva, el WAIS-S, completaron el cuestionario en dos ocasiones: cuatro días antes de la competición y el día de la competencia.

Según estos autores, se confirman las hipótesis de Spielberger en lo que refiere a la interacción dinámica entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado, esto lo vuelve aún más válido en lo referente a las competiciones deportivas, se sugiere la necesidad de separación de las dimensiones referido a los componentes somáticos y cognitivos de la ansiedad para ansiedad-rasgo competitiva y ansiedad-estado competitiva; tanto la ansiedad en su dimensión somática como la cognitiva de la ansiedad-rasgo competitiva son estables, pero la ansiedad-estado competitiva varía; hay un importante cambio en lo que refiere a la ansiedad-estado hasta 4 días antes de la competición y en el mismo día, independientemente de la variable género, ambos presentaron altos niveles de ansiedad-estado el día de la competencia. Las puntuaciones señalan que no existieron variaciones en la ansiedad-rasgo independientemente de que la competencia se acerque o no, la ansiedad-estado sufrió fluctuaciones, a su vez, la investigación sostiene que la ansiedad-rasgo predice la ansiedad-estado, presentando resultados donde el efecto de la ansiedad-rasgo es poco significativa sobre la ansiedad-estado 4 días antes de la competición (no tiene efecto la ansiedad-rasgo sobre la ansiedad-estado), y los coeficientes de regresión entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado son más altos el día de la competición en comparación a los 4 días antes, sobre todo en lo que refiere a la ansiedad somática. A medida que se acerca a la fecha de competir,

cada vez influye menos la ansiedad rasgo sobre la ansiedad-estado al momento de competir, la ansiedad-estado aumenta en personas más ansiosas, repercutiendo sobre todo en la dimensión somática de la ansiedad. La dimensión somática y la cognitiva de la ansiedad-rasgo competitiva permanece estable, pero la ansiedad-estado competitiva aumenta en la semana anterior a la competición, la somática varía más que la cognitiva a medida que más se acerca a la competencia. Coinciden con Spielberger el aumento de la ansiedad-estado depende de la ansiedad-rasgo, reflejando con mayor precisión en la dimensión somática, cuanto más marcada sea la ansiedad-rasgo competitiva, más pronto se percibirán las situaciones como amenazantes dando como consecuencia un aumento en la ansiedad-estado.

2.3 Motivación

2.3.1 Consideraciones teóricas sobre la motivación

Para poder comprender los fundamentos teóricos referidos a la motivación, se pensará desde la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000).

Según esta teoría los factores sociales influyen en la motivación a través de la consecución de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), que son autonomía, competencia y vinculación (Faye y Sharpe, 2008, como se citó en Stover *et al.*, 2017).

De acuerdo a qué tan satisfechas estén las NPB, favorecerán la existencia de diferentes tipos de motivación. La motivación intrínseca, que es el placer derivado de la ejecución, el disfrute, las actividades que se justifican por el mismo hecho de hacerlas, es el resultado de las tres NPB satisfechas. La motivación extrínseca, son comportamientos que se derivan como medio para la consecución de un fin y refiere a las necesidades de competencia y vinculación con mayor o menor grado de internalización. La motivación intrínseca para experimentar estímulos (nuevas y diferentes sensaciones, disfrutar, placer, relacionado con lo estético

y los sentidos) , conocer (placer por saber más, aprender y experimentar), conseguir cosas (conseguir maestría en algo, satisfacción por crear); motivación extrínseca dividida en una taxonomía de 4 componentes: regulación externa (regida por motivos estrictamente ajenos al sujeto), regulación identificada (se las identifica como importantes para la consecución de otros objetivos que son internos, pero este tipo de motivación sigue siendo externa), regulación introyectada (comienzan a entenderse pero siguen sin ser interiorizadas) y desmotivación es la conducta no regulada, errática entendida como una falta de propósito e intencionalidad y no satisface ninguna NPB (Deci & Ryan, 2000).

Sumando complejidad a la macroteoría de la motivación, se encuentra la Teoría de las orientaciones causales, esta postula que existen diferentes estímulos ambientales que son interpretados de diferentes maneras por los sujetos. Dichas interpretaciones tienen tres orientaciones causales, que pueden ser: autónomas, controladas o impersonales (Deci & Ryan, 2008).

La Teoría de la integración orgánica, explica que a mayor internalización de las actividades motivadas extrínsecamente, o sea, asimilando las regulaciones externas impuestas por la sociedad, hay una mayor probabilidad de inclinarse hacia la motivación intrínseca (sentido de sí mismo y condición más organizada y compleja). La dinámica de esta teoría sería: uno tiene la intención de vincularse (me uno a un equipo de fútbol por mis amigos), se desarrolla un sentimiento de competencia (comienzo a ser efectivo en la práctica de fútbol) y paralelamente, se accede a una mayor autonomía (juego al fútbol porque disfruto de él) (Deci & Ryan, 2000, 2008).

En estos tiempos, las grandes restricciones pueden afectar las necesidades psicológicas básicas, la autonomía puede verse obstaculizada ya que el Estado impone normativas sobre cuándo, dónde y con quién entrenar, verse, relacionarse; la relación con el entrenador y los compañeros se reconoce en nuevas formas de

encuentro (*online*) modificando la dinámica de vinculación y al no poder entrenar lo suficiente o específicamente lo que el deporte requiere, puede generar modificaciones en lo que concierne al sentirse competente, disminuyendo así, por todo esto, la motivación intrínseca potenciando el riesgo de desmotivación (Lautenbach *et al.*, 2021).

2.3.2 Motivación y pandemia. Antecedentes

Encontramos la investigación realizada por Marta Leyton-Román, Ricardo de la Vega y Ruth Jiménez-Castuera en el año 2020. Este estudio fue realizado con el fin de “determinar los niveles de motivación, satisfacción de necesidades psicológicas básicas, percepción de autoeficacia y compromiso con el deporte de las personas que practican actividad física, durante el encierro y la desescalada progresiva”. Estos autores se preguntan “¿cómo se puede mantener la motivación durante la situación de encierro?” (Leyton-Román *et al.*, 2021).

Dicho estudio trabajó con una muestra de 179 sujetos de entre 18 y 65 años de edad aplicando el Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ), la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Ejercicio (PNSE), la Escala de Autoeficacia en la Actividad Física y la escala de Compromiso Deportivo. La administración de los diferentes cuestionarios fue de acceso en línea desde Google Form y difundido a través de diferentes canales tal como WhatsApp, Facebook, Twitter y mail.

En materia de resultados, con respecto al primer objetivo, los participantes mostraron altos niveles de motivación autónoma hacia la práctica deportiva, esto lo relacionan con que, en concordancia con esta motivación, los participantes expusieron una alta conformidad respecto a sus Necesidades Psicológicas Básicas y ligeramente más altos los que compiten, por ello los autores concluyen que para poder nutrir una buena motivación es necesario estimular las NPB y desde aquí es importante que puedan

realizar ejercicios de forma correcta y efectiva, que hagan, que puedan elegir el tipo de ejercicio que quieran hacer y tener una buena relación con los demás a la hora de practicar el deporte. En autoeficacia y compromiso deportivo mostraron medias altas y para estos autores estos resultados son esperables de acuerdo a los altos niveles de motivación autónoma que se presentaron, ya que afecta a estas dos variables (autoeficacia y compromiso) estos autores exponen que los participantes ya practicaban actividad física bajo estas directrices así que se sostuvieron de la misma forma durante el confinamiento. Ya para el último objetivo que trataba la diferencia de género en tanto los hombres exponen diferencias significativas favorables en los niveles de motivación controlada y desmotivación, Necesidades Psicológicas Básicas de autonomía y en la percepción de eficacia. Ya en función al cuarto objetivo se demostró que la desmotivación y la competencia de las NPB predijeron la percepción de autoeficacia como el compromiso con la práctica deportiva, las personas que están más intrínsecamente motivadas para la práctica deportiva son quienes tienen mayor percepción de autoeficacia.

Encontramos también los trabajos de Martínez-González *et al.* (2021), su investigación tenía dos objetivos, por un lado “Examinar el efecto del bloqueo COVID-19 en los cambios en el bienestar eudaimónico (vitalidad subjetiva) y los motivos de meta (autónomo y controlado) de los atletas, comparando sus puntuaciones antes (T1) y durante el bloqueo (T2)”, y por otro “Estudiar el papel predictivo de la resiliencia respecto a los cambios en la vitalidad subjetiva T2 controlando por T1 y probar si los motivos de meta de los atletas sirven como mediadores de esta relación (T2 controlando por T1)”. La población con la que se trabajó fue con 127 deportistas de dos universidades valencianas diferentes (España) con edades que comprendían de 18 a 34 años y competían en el Campeonato Autonómico de Deporte Universitario (CADU). Para la variable de vitalidad subjetiva se

empleó la Escala de Vitalidad Subjetiva, para resiliencia la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), y para poder hacer una evaluación de los motivos que sostiene la lucha por la meta, los deportistas debieron calificar la medida en que se esforzaban de acuerdo a criterios extrínsecos, introyectados, identificados e intrínsecos con una escala tipo likert de 7 puntos donde 1 es nada y 7 mucho, los motivos autónomos se calcularon a partir de los intrínsecos e identificados y los controlados desde los introyectados y extrínsecos.

Respecto a los resultados se ha encontrado una disminución significativa en la vitalidad subjetiva como en los motivos de meta autónomos durante el encierro, poniéndolos en contraste con los resultados de las evaluaciones previas al encierro; sin embargo, no se mostraron cambios en los valores de las metas controladas. También se observó una disminución significativa en la búsqueda de objetivos autónomos respecto a las que informaron los atletas antes del bloqueo, no responden a las hipótesis planteadas por los autores, ya que los motivos de meta controlados no aumentaron desde antes del encierro hasta el mismo, en esta investigación, se creía que las restricciones de sus actividades y las disposiciones gubernamentales vieran sus objetivos regulados por factores externos pero no fue así, los hallazgos de la investigación demostraron que sus objetivos deportivos no estaban alimentados por razones controladas. Al parecer, en el período de restricciones, sus motivos para perseguir la meta eran menos intrínsecos e identificados, pero no por ello, más bajos en factores de tipo extrínsecos e identificados. Este estudio confirma que la resiliencia y los efectos que la misma tiene sobre los motivos de objetivos autónomos, predijo positivamente y de un modo significativo los cambios en la vitalidad subjetiva, lo que sugiere que los deportistas con mayor resiliencia mostrasen incrementos pronunciados en los motivos de meta autónoma a lo largo del tiempo y vitalidad, al revés los deportistas con menor resiliencia mostraron descensos notables

en los motivos de meta autónoma y menos vitalidad subjetiva a la largo del bloqueo apoyando los estudios previos sobre la importancia de la resiliencia como factor adaptativo en situaciones adversas y su contribución al bienestar, la resiliencia tampoco predijo cambios en los motivos de meta controlada. Puede haber buenos niveles de resiliencia y que a su vez estos sostengan las metas autónomas y ello no significará necesariamente una modificación de algún tipo bajo las metas controladas. Los deportistas con descenso en los motivos de meta controlada a lo largo del tiempo mostraron menor descenso en la vitalidad subjetiva, a menor meta controlada mayor vitalidad. Los motivos de meta autónomos median la relación entre resiliencia y vitalidad subjetiva (Martínez-González *et al.*, 2021).

Lautenbach *et al.* (2021) y su equipo se propusieron “identificar a los atletas que experimentaron un cambio en la motivación para hacer ejercicio debido a las restricciones”. Específicamente, la investigación buscó comprender con mayor precisión quiénes (es decir, las variables demográficas, de rasgos y estados psicológicos específicos del deporte) experimentaron un cambio en la motivación y también; explorar los problemas que experimentaron y lo que hicieron para ayudarse a sí mismos, el apoyo que recibieron de otros, el apoyo que echaron de menos y lo que esperaban después del cierre. El estudio fue realizado con un total de 95 atletas alemanes, se utilizó el software de encuesta llamado Unipark.

En término de resultados, se muestra que el 41 % de los atletas aficionados y recreativos no declararon ningún tipo de cambio en la motivación para hacer ejercicio durante las restricciones, mientras que el 35 % estar menos motivado y el 24 % informó de un aumento de la motivación para entrenar, no se encontraron diferencias respecto a la edad, tipo de deporte y número de competiciones al año, pero las diferencias significativas sí se encontraron en la distribución de género. En términos de edad no difiere en motivación, no se detectaron correlaciones significativas entre la

edad y el estrés percibido. Aparentemente los efectos de las restricciones sobre la motivación son independientes de la edad de los atletas y el tipo de deporte (individual o colectivo) no supone que afecte a la motivación para hacer ejercicio. No se detectó diferencia en tanto número de competiciones (Lautenbach *et al.*, 2021).

Sí se encontraron diferencias respecto a la distribución por sexo y las horas de entrenamiento antes del COVID-19, las atletas femeninas estaban menos motivadas, las mujeres encontraron mayor nivel de estrés y menos de relajación. Se presentaron diferencias respecto al estrés entre los aficionados a los entrenados y esto se sostiene, según los autores, porque los individuos mejores entrenados afrontan mejor el estrés gracias a la disponibilidad de mayores recursos psicofisiológicos, por ende los estresores externos como el bloqueo provocan menos estrés psicológico y fisiológico en los individuos mejor entrenados y desde aquí que se sostiene el bajo impacto en términos motivacionales (Lautenbach *et al.*, 2021).

En función a las diferencias de motivación respecto a las variables de rasgo psicológico, demuestran una forma de U invertida, descriptivamente los atletas amateurs y recreativos que no informaron ningún cambio en su motivación muestran altos valores referido a su identidad atlética, el compromiso, y sus objetivos, el afrontamiento orientado a la tarea. Estos deportistas han demostrado tener valores más bajos de ansiedad rasgo, postergación de entrenamiento y emocionalidad negativa; de acuerdo a esta investigación esta predisposición podría influir en los cambios motivacionales hacia una u otra dirección. Sostienen que la pandemia aumentó los niveles de estrés de los deportistas (Lautenbach *et al.*, 2021).

Los atletas con menor motivación mostraron mayores niveles de ira en comparación con los más motivados, la investigación también demostró que cuanto más tristes están los deportistas, menos relajados, más impotentes y más estresados se sienten. Los más motivados demostraron tener más relajación y felicidad que

los simplemente motivados, a su vez los que presentaron bajas en su motivación mostraron menos relajación para hacer ejercicio en comparación con los atletas que no experimentaron cambios en su motivación (Lautenbach *et al.*, 2021).

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Determinar y comparar los niveles de ansiedad y motivación entre los Patinadores Artísticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia por COVID-19.

3.2 Objetivos específicos

I. Analizar los niveles de ansiedad y motivación de patinadores artísticos sobre ruedas de acuerdo a su antigüedad en el deporte.

II. Identificar los niveles de ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en patinadores artísticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia por COVID-19.

III. Observar los niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación en patinadores artísticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia por COVID-19.

3.3 Hipótesis

H0= Los niveles de motivación y ansiedad no sufrirían variaciones según las diferencias entre países.

H1= Se observarían correlaciones positivas respecto a la Ansiedad-Rasgo Ansiedad-Estado y la desmotivación. A mayor Ansiedad-Rasgo/Ansiedad-Estado, más desmotivación.

H2= Habría niveles más altos de Motivación Extrínseca que de Motivación Intrínseca.

4. Método

4.1 Participantes

En el presente estudio se trabajó con una muestra de 230 patinadores artísticos federados. De dicha población, el 67.3 % (n=146) se reportaron como argentinos y el 36.5 % (n=84) españoles. La edad de los participantes está comprendida de 10 a 35 años de edad ($m=18.47$ $\sigma=4.701$) y representan las disciplinas de Figuras Obligatorias/Escuela, Libre individual, Danza individual, Pareja Libre, Show e Inline.

4.2 Diseño de Investigación

El desarrollo del presente trabajo se corresponde a un diseño no experimental, descriptivo-correlacional de corte transversal (durante la pandemia por COVID-19). La muestra fue seleccionada desde el muestreo no probabilístico de bola de nieve. Los datos iniciales previos a la investigación referido a “hace cuánto haces patinaje” y “categoría de la disciplina”, fueron revisados bajo el criterio de dos expertos (ambos técnicos de patín y exjugadores de selección). Los cuestionarios y el correspondiente consentimiento informados fueron difundidos por un link de Google Form mediante redes sociales o mensajería (Instagram, Gmail, Whatsapp).

4.3 Instrumentos

Escala de motivación deportiva (EMD). Dicho cuestionario fue desarrollado por Briere *et al.* (1995); Pelletier *et al.* (1995), se basa en los aportes de la teoría de la autodeterminación de Desi y Ryan (1985; 1991) pero en su desarrollo de la motivación intrínseca, dichos autores se sostienen en una perspectiva multidimensional, con una taxonomía tripartita de la motivación intrínseca (Vallerand *et al.*, 1992 y 1993) dividida en motivación intrínseca por conocer (la motivación por aprender a explorar e intentar

entender); la motivación intrínseca por conseguir cosas (por crear algo nuevo, ganar maestría); y la motivación intrínseca por estimulación (mediante experiencias estéticas por diversión y disfrute). A su vez, los estudios pilotos desarrollados para la EMD, mostraron que la motivación extrínseca regulada integrada no surgió como factor latente por lo que no fue incorporada a la escala. De este modo, se compone de 28 reactivos y 7 subescalas que miden 3 niveles de dimensiones intrínsecas (conocer, conseguir cosas y estimulación) 3 de motivación extrínseca (identificada, introyectada y externa) y una de desmotivación.

State Trait Anxiety Inventory (STAI). Cuestionario que mide ansiedad rasgo y ansiedad estado (Spielberger, Gorsuch y Luchene, 1970). Guillen-Riquelme y Buena-Casal (2011) realizan una revisión del STAI. Las escalas del STAI se componen de 20 ítems.

4.4 Procedimientos

Para llevar a cabo esta propuesta de trabajo, se elaboró un cuestionario de tipo Google Form para poder facilitar el acceso a todos los participantes. La decisión de utilizar este software de administración de encuestas que nos ofrece el paquete Google se fundamenta en la operatividad con la que esta plataforma nos permite llegar a los diferentes participantes independientemente de dónde se encuentren y la distribución del link que la misma plataforma genera, hacía posible que los diferentes participantes pudiesen compartir el enlace de acceso a aquellos quienes considerasen que cumplían con los criterios de inclusión (bola de nieve).

La encuesta constaba de una sección inicial con su correspondiente consentimiento informado y un apartado especial para la autorización de los menores de edad por parte de su padre, madre o tutor. La segunda sección comprendía aspectos de datos personales (menos su nombre y dirección de email ya que es completamente anónima; ni su género por las condiciones mencionadas en

los apartados anteriores). Las siguientes secciones ya involucraron la administración de los instrumentos en el siguiente orden:

- 1) Cuestionario STAI - Ansiedad Estado (A-E)
- 2) Cuestionario STAI - Ansiedad Estado (A-R)
- 3) Escala de Motivación Deportiva (SMS/EMD)

Para la distribución del enlace se optaron tres vías de comunicación; Whatsapp, mail e Instagram. Vale la pena aclarar que la mayoría que aceptó lo hizo desde la red social Instagram, luego la distribución por Whatsapp a entrenadores y patinadores y en último lugar, sin ningún tipo de respuesta por parte de los destinatarios, mail.

El cuestionario comenzó a compartirse y quedó a disposición desde el 13 de mayo de 2021 hasta el 13 de junio del mismo año.

4.5 Análisis estadístico

Inicialmente se realizó un análisis de frecuencias para poder tener conocimiento sobre las variables nominales y ordinales de edad, antigüedad en el deporte y lugar de procedencia.

Se realizó el análisis descriptivo de los datos explorando las variables de ansiedad rasgo, ansiedad estado, y las 7 subescalas de la motivación para calcular su media y desviación típica. A su vez se empleó un análisis descriptivo en tablas cruzadas para conocer los porcentajes de adolescentes y jóvenes según su lugar de procedencia.

Respecto a las pruebas de normalidad, el análisis que se aplicó para poder establecer su tipo de distribución (normal o no) de las variables ha sido el de Kolmogorov-Smirnov, atendiendo al número de participantes de la muestra (N=230).

Con lo anterior, se constata que todas las variables excepto una (ansiedad rasgo-Paramétrica) tenían una distribución no paramétrica. Desde aquí es que se hace una Prueba no paramétrica de K muestras independientes mediante el test H de Kruskal Wallis para comprobar si las diferencias existentes se consideran

significativas o no. De igual modo, que para la única variable Paramétrica, y con la misma intención, se utilizó las pruebas T para muestras relacionadas por edad y procedencia en función a la variable de ansiedad rasgo.

En los casos en que se ha visto que el análisis H de Kruskal Wallis es significativo, y que por ende grupos de pareja se diferencian significativamente, se realizó un análisis de U de Mann Witney (*post hoc*) comparando entre todas las combinaciones posibles de pares de grupos. A dichos análisis se les aplicó la corrección de Bonferroni.

Por último y para establecer las correlaciones existentes entre las variables y así responder a los objetivos y refutar o no las hipótesis, se utilizó las pruebas de correlación no paramétrica Rho de Spearman.

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo a través del programa estadístico SPSS en su versión 28.0.

5. Resultados

5.1 Niveles de ansiedad-rasgo y ansiedad-estado

De acuerdo al análisis descriptivo realizado para poder determinar la media estadística de los diferentes tipos de ansiedad, se puede decir que en la totalidad de la muestra, la media general para A-E ha sido de $m=25.43$ mientras que para A-R ha sido mayor con un $m=27.90$. Diferenciando entre países, España ha mostrado una media de $m=25.06$ y Argentina $m=25,65$ en A-R y una media de $m=28.45$ para Argentina y en España $m=26.94$ para A-E.

5.2 Niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación

Para poder establecer la media de las 7 subescalas de la motivación, se procedió a la realización del análisis descriptivo de las variables en cuestión.

Los resultados arrojaron que para MI para experimentar estimulación, la media ha sido de $m=5.84$, MI para conocer $m=5.54$, MI para conseguir cosas $m=5.76$, regulación identificada $m=4.35$, regulación introyectada $m=3.74$, regulación externa $m=3,11$, desmotivación $m=2.29$.

Considerando las medias de cada país, se observa cómo España tiene mayores puntajes que Argentina en todas las expresiones de la motivación, exceptuando en la variable de desmotivación donde Argentina se ubica por encima ($m=2,347$).

Tras la aplicación de la prueba Kolmogorov-Smirnov, para comprobar cómo se comportan los datos en función a su normalidad, se comprobó que los mismos no siguen una distribución normal ($p<0.05$) por ende, se consideró realizar análisis estadísticos no paramétricos; exceptuando la variable A-R la cual ha demostrado poseer una distribución normal ($p=0.076$).

El primer análisis de la U de Mann Whitney para comprobar si los cambios se deben a la variable independiente de “País”, se muestra una diferencia estadísticamente significativa que nos indica cómo España ha demostrado valores más altos que Argentina en lo que refiere MI para experimentar estimulación, conseguir cosas, regulación identificada y regulación introyectada ($p<0.05$).

En tanto la aplicación de la misma prueba (U de Mann Whitney) pero con respecto a la variable independiente de “Edad”, expone valores significativos en todas las variables con Significación asintótica (bilateral) ($p<0.05$).

Se observa de este modo que la franja etaria que va de 19 a 35 años tienen significativamente mayor A-E, MI para experimentar estimulación y conocer, al igual que en las dimensiones que atien-

den a la ME de regulación identificada, regulación introyectada que los de 10 a 18 años de edad.

Las Pruebas T para contemplar la única variable paramétrica de A-R, no demostró diferencias significativas en ninguno de los análisis sobre las variables independientes de “Edad” o “País”.

5.2 Niveles de ansiedad y motivación de patinadores artísticos según su antigüedad en la disciplina

Para poder evaluar las diferencias existentes en materia de ansiedad y motivación, pero de acuerdo a la antigüedad en la disciplina (años) de los deportistas del patinaje artístico sobre ruedas, se procedió a hacer la Prueba de Kruskal-Wallis para las variables no paramétricas y una ANOVA de 1 Factor para A-R, única variable en haber demostrado distribución normal.

Vale la pena destacar que anteriormente, en la preparación de la base de datos y para un mejor manejo de los mismos, se recodificaron en 4 diferentes variables. De 1 a 5 años de antigüedad se agruparon con el número 1; de 6 a 10 años con el número 2; de 11 a 15 años de antigüedad con el número 3; y por último, de 16 a 20 con el número 4.

La Prueba de Kruskal-Wallis expuso diferencias significativas ($p < 0.05$) en torno a la antigüedad para variables como la A-E, la MI para experimentar estimulación y la regulación introyectada, por tanto, se hizo un análisis por pares (U de Mann-Whitney) para determinar exactamente dónde se ubican, en pos de una mayor precisión, las diferencias significativas de acuerdo a la antigüedad. Las pruebas post-hoc indicaron que los patinadores con trayectoria deportiva de entre 16 a 20 años se encontraban con una A-E significativamente mayor a la de 6 a 15 años dentro del patín. La MI para experimentar estimulación nos indica una diferencia estadísticamente significativa en tanto los patinadores artísticos de entre 1 y 5 años de antigüedad exponen niveles más altos en esta variable que el resto de los deportistas del estudio.

A su vez, los deportistas que llevan de 6 a 10 años de trayectoria exponen menor nivel de este tipo de MI que los de 11 a 15 y de 16 a 20 años, sin encontrar diferencias significativas entre estos últimos dos.

Finalizando la prueba post hoc y en relación a la regulación introyectada para con el tiempo que llevan en la disciplina, U de Mann Whitney expone cómo los patinadores artísticos que recién inician (de 1 a 5 años), poseen niveles de esta variable significativamente mayores a los deportistas que tienen de 6 a 10 años y de 11 a 15, respectivamente. Aquellos deportistas que tienen entre 16 y 20 dentro del patín, tienen niveles de regulación introyectada mayores que los de 6 a 10 años.

5.3 Estudio de correlaciones para los diferentes niveles de motivación y los tipos de ansiedad

Para poder determinar la existencia o no de una correlación entre los niveles de ansiedad (en sus dos modalidades de rasgo y estado) y los niveles de motivación, se ha aplicado el análisis de correlación mediante las pruebas de Rho de Spearman.

Se han obtenido resultados estadísticamente significativos al nivel de confianza esperable ($p < 0.05$) para las variables de A-E y regulación introyectada ($p = 0,009$) y aún una más fuerte entre la primera indicada y la desmotivación ($p = 0,000$) y para esta última con A-R ($p = 0,002$).

El coeficiente de correlación es positivo, por ende las variables en cuestión se asocian positivamente. Desde aquí es que se puede afirmar que existe una relación directamente proporcional entre la A-E y la regulación introyectada; a su vez, cuando los niveles de A-E fluctúan, los de desmotivación también y viceversa de modo directo, pero sin presumir ningún tipo de relación causa efecto, solamente de correlación; por último, el mismo fenómeno sucede para con la A-E y la regulación introyectada en tanto una se modifique, la otra sufrirá cambios directamente proporcionales.

Ahora bien, no se puede afirmar que la magnitud de estas relaciones sea extremadamente fuerte, pero sí apreciables. En orden de mayor a menor correlación, encontramos que las más fuertes dentro de las expuestas es la de A-E y desmotivación ($r=0.346$); esta última con A-R ($r=0.205$) y por último, con el menor nivel de relevancia, la A-E con la regulación introyectada ($r=0.171$). También se ha mostrado una correlación significativa ($p=0.000$) entre las variables de A-R y A-E, siendo la misma positiva. En tanto aumenta o disminuye una, la otra también lo hará.

6. Discusión y conclusiones

La pandemia actual ha significado en la historia de la humanidad un pequeño paréntesis que quedará plasmado en el colectivo mundial.

Como fenómeno con magnitudes hasta el día de hoy inconmensurables, el COVID-19 propone un desafío a la hora de entender qué pasa, por qué pasa y cuáles son sus efectos en diferentes esferas.

Tal como se expone al principio del trabajo desarrollado, y apuntando a la población estudiada, Argentina y España tomaron medidas destinadas a proteger la población y evitar los contagios. Las principales entidades del patinaje no quedaron atrás, la Confederación Argentina de Patinaje (CAP) y la Real Federación Española de Patinaje (RFEP), acompañaron las medidas de cada Estado.

La “vorágine pandémica” atraviesa a la sociedad en su conjunto, las relaciones interpersonales y la cotidianidad donde se gestan, comenzaron a entenderse bajo nuevas reglas y pactos (implícitos y explícitos) que, como todo sistema complejo, tiene efectos en sus destinatarios.

Este tsunami hiperpotente como lo plantea la Dra. Claudia

Torcomian (Torcomian & García, 2021) ha sido el escenario donde se enmarca el presente trabajo, atendiendo a las necesidades de los patinadores artísticos sobre ruedas de España y Argentina sobre cómo ha sido el tránsito motivacional y en términos de ansiedad para ellos.

Este estudio ha buscado responder a la pregunta sobre ¿cómo interviene el contexto de pandemia por COVID-19 en la motivación y ansiedad de patinadores artísticos sobre ruedas de Argentina y España?

Se ha planteado como objetivo general determinar y comparar los niveles de ansiedad y motivación entre los patinadores artísticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia por COVID-19; en términos más específicos, lo que buscó la presente investigación fue; (i) analizar los niveles de ansiedad y motivación de patinadores artísticos sobre ruedas de acuerdo a su antigüedad en el deporte; (ii) identificar los niveles de ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en patinadores artísticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia por COVID-19 y; (iii) observar los niveles de Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y desmotivación en patinadores artísticos sobre ruedas de España y Argentina durante la pandemia por COVID-19.

A la hora de analizar los niveles de ansiedad-rasgo y ansiedad-estado, los datos han demostrado que hay un mayor nivel de ansiedad-rasgo en comparación con la ansiedad-estado. Independientemente de ello, la variable rasgo no ha demostrado tener efectos significativos en los posteriores análisis (exceptuando en las correlaciones finales) debido, probablemente, a que tal como lo expone Ries *et al.* (2012) es un rasgo estable de la personalidad que no sufre demasiadas modificaciones en el tiempo.

Los patinadores jóvenes de entre 19 y 35 años tienen significativamente mayor nivel de ansiedad-estado en una distancia importante y significativa de hasta 28.41 puntos en las diferencias de los rangos en comparación con los adolescentes de 10 a 18 años.

Estos datos se ubican en contraposición con los encontrados por Ruffault *et al.* (2020) que plantean la existencia de una correlación negativa entre edad y ansiedad (cognitiva).

Respecto a la antigüedad (i) los patinadores artísticos con mayor trayectoria (de 16 a 20 años) durante la pandemia, han transitado este tiempo con una carga de ansiedad-estado significativamente mayor que los que llevan entre 6 y 15 años. Nuestros resultados se contrastan con los de Ruffault *et al.* (2020) ya que según su investigación los deportistas con menos de 10 años en su práctica deportiva poseen niveles más altos de ansiedad que los de más de 10 años.

Para responder al próximo objetivo (ii) sobre determinar los niveles de motivación, se puede decir que los mayores puntajes (en función de la media) se presentaron para las variables de motivación intrínseca, seguidas de la motivación extrínseca y por último los patinadores han mostrado tener niveles bajos de desmotivación por el deporte en tiempos de pandemia.

En términos de franja etaria, los jóvenes de entre 19 y 35 años han demostrado tener una mayor motivación intrínseca para experimentar estímulos, conocer, regulación identificada y regulación introyectada que los de 10 a 18 años (adolescentes), en contraste con Lautenbach *et al.* (2021) la cual indicaba que la edad no influye en la motivación durante el COVID-19, nosotros encontramos diferencias significativas al respecto.

Los niveles de motivación sí han alcanzado diferencias entre los países de modo que, los patinadores españoles, han expuesto mayor puntaje para las variables de motivación intrínseca para experimentar estímulos, conseguir cosas y motivación extrínseca de tipo regulación identificada y regulación introyectada.

Otra conclusión de relevancia sobre la población de patinadores artísticos sobre ruedas, es que los recién iniciados (de 1 a 5 años) tienen una alta motivación interna para experimentar estimulación en comparación a los demás grupos en consonancia con

lo concluido por Ruffault *et al.* (2020); le siguen los patinadores de 11 a 15 y de 16 a 20 años (estos últimos incluso más próximos a los primeros –ver anexo); aquellos que tienen en el patinaje entre 6 y 10 años mostraron ser los patinadores con menor puntaje en este tipo de motivación. Para ser más esquemáticos en el interjuego de antigüedad y motivación, se puede decir que hace las veces de U invertida, en tanto, los de inicio de la carrera deportiva poseen una alta motivación intrínseca por experimentar estimulación, que bajar con los años subsiguientes y luego vuelve a subir para los de mayor antigüedad, claro que no hablamos de una línea temporal (longitudinal), sino entendiendo los diferentes años durante la pandemia. Para con la regulación introyectada hay una fuerte tendencia de los deportistas recién iniciados (1 a 5 años) por este tipo de motivación extrínseca, en comparación a los de 6 a 10 y 11 a 15 años; sin embargo, si comparamos los patinadores con más años dentro del patinaje (16 a 20) con los de 6 a 10, son los más viejos lo que tienen una motivación introyectada más fuerte (por 14.37 en la diferencia de los rangos), datos que van en la misma línea que los encontrados por Ruffault *et al.* (2020).

6.1 Contraste de las hipótesis formuladas con los resultados obtenidos

La primera hipótesis supone que los niveles de motivación y ansiedad no sufrirían variaciones según las diferencias entre países (h_0). A nivel de ansiedad se confirma que entre España y Argentina no hay diferencias que se consideren estadísticamente significativas; sin embargo, en términos de motivación, la diferencia entre países sí es una variable que influyó.

Los patinadores de España se han sentido más motivados a experimentar estimulación ($p_{exp.est}=0.003$), a conocer cosas ($p_{con.cosas}=0.001$) y también a tener conductas que tienden a la regulación identificada ($p_{reg.ident}=0.003$) e introyectada ($p_{reg.intro}=0.011$). Quizás estas diferencias, sólo es una nueva hipó-

tesis causal para futuras investigaciones, tengan que ver con las disposiciones gubernamentales en cada lugar y las condiciones en las que se encontraban en el momento en que fue tomada la prueba. Ambos países se encontraban con las propias restricciones de la pandemia, pero la diferencia radica en que, mientras España recién salía del confinamiento, en Argentina ya se contemplaba la opción de volver a fase 1. Más allá de eso, la motivación intrínseca por conocer, la regulación extrínseca y la desmotivación no se vieron modificadas de acuerdo al país de procedencia. Por tanto, la hipótesis inicial de nuestra investigación se confirma, pero parcialmente.

La hipótesis correlacional (H1) que, según expone, se observaron correlaciones positivas respecto a la ansiedad-rasgo / ansiedad-estado y la desmotivación. Se confirma dicha hipótesis.

En el análisis correlacional se observa una relación directa y significativa entre la ansiedad-estado ($r=0.346$) y la ansiedad-rasgo ($r=0.205$) para con la desmotivación. Esta relación, puede mantener vinculación con otra correlación que aparece en el análisis para ansiedad rasgo con ansiedad estado ($r=0,280$), algo esperable según la teoría (Ries *et al.* 2012).

Los sujetos con tendencia a ansiedad-rasgo elevada, tienen mayor probabilidad de considerar las situaciones como amenazantes y como consecuencia, aumentar sus niveles de ansiedad-estado. Posicionados desde aquí es que una buena preparación se ve obstaculizada debido a una escasa capacidad de control provocando una sensación desagradable (Brooks *et al.*, 2020).

En tiempos de pandemia, esta sensación se ve reflejada en la libertad limitada, los controles estrictos, el distanciamiento y la incertidumbre propia del contexto, interviniendo en las NPB (Leyton-Román *et al.*, 2021). Tal como nos indica la teoría, cuando no están suficientemente satisfechas dichas necesidades aparece la desmotivación (Deci & Ryan, 2000).

Para la hipótesis (H3) sobre que habría niveles más altos de

motivación extrínseca que de motivación intrínseca, se rechaza. La motivación intrínseca para experimentar estimulación ha sido la variable con mayor puntuación dentro de las variables motivacionales, va de la mano con los resultados de Martínez-González *et al.* (2021) entendiendo que las metas autónomas (intrínsecas) se situaban, en puntuación, por encima de las metas controladas (extrínsecas).

En la presente investigación, es probable que la motivación intrínseca destaque sobre la extrínseca ya que en el mes donde fueron enviados los cuestionarios (de mayo a junio), los patinadores se encontraban entrenando presencialmente, en pista; inclusive en España ya se estaban concretando algunas competiciones. Si bien estaban con limitaciones propias del contexto para evitar contagios, no estaban confinados en sí.

Las dos poblaciones venían de confinamientos previos, lo que indica que los patinadores ya conocían lo que implicaba el autoaislamiento. Cuando las NPB se coartan como sucedió en el confinamiento, las aperturas que estimulan el contacto, la relación y volver a la pista, han alimentado probablemente el reconectarse con los motivos internos de la práctica deportiva. Sería interesante para futuras investigaciones.

Este apartado no sólo tiene como intención “concluir” en función a los resultados obtenidos (siempre complejos y dinámicos), sino abrir nuevos interrogantes y preguntas, pensar en conjunto para construir de igual manera.

De acuerdo al análisis de la ansiedad y la motivación, es importante que en este tiempo puedan todos los agentes involucrados percibir cierto control de lo que sucede. Los entrenadores pueden proponer actividades dirigidas y bien organizadas que busquen no sólo la mejora técnica/táctica en sí, sino la conexión con el disfrute a partir del juego; plantear desafíos acordes a sus habilidades potenciará un sentido interno genuino. Alimentar el *feedback* positivo y constructivo cada vez que se amerite, man-

tener directivas claras y sostenidas por parte de las grandes instituciones, los clubes y los entrenadores en sus clases se vuelve fundamental; por ejemplo, proponiendo fechas de competición y protocolos de actuación claros.

Es importante que el vínculo deportista-entrenador sea de calidad y a su vez, prestar especial atención a aquellos deportistas que llevan más de 6 años dentro del patín y también a los que son mayores de edad.

Se vuelve necesario comprender que los aportes de este estudio tienen como finalidad un “más allá” de la práctica académica. Las investigaciones que se suscitan en el seno de la educación física y la salud tiene el potencial (más en la actualidad) de ser quienes con el conocimiento que emergen de sus procedimientos puedan vehicular prácticas del movimiento saludables.

7. Bibliografía

- BROOKS, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020): “The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence”. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- CASTILLO, P. (12 de octubre de 2020): Gimnasios advierten de su situación crítica y algunos abrieron este lunes. *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/gimnasios-advierten-de-su-situacion-critica-y-algunos-abrieron-este-lunes/>
- CASTILLO, P. (14 de octubre de 2020): Gimnasios elevaron un petitorio al COE para reabrir el 19 de octubre. *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/gimnasios-elevaron-un-petitorio-al-coe-para-reabrir-19-de-octubre/>
- CLEMENTE-SUÁREZ, V. J., Fuentes-García, J. P., de la Vega Marcos, R., & Martínez Patiño, M. J. (2020): “Modulators of the Personal and Professional Threat Perception of Olympic Athletes in the Actual COVID-19 Crisis”. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01985>

- CONFEDERACIÓN Argentina de Patinaje (2020): *Protocolo institucional - COVID-19*. Confederación Argentina de Patinaje CAP, <https://capatinoficial.com/noticias/2020/6/16/protocolo-covid-19-confederacion-argentina-de-patinaje>
- DECI, E. L. & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DECI, E. L., & Ryan, R. M. (2000): “La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. Teoría de la Autodeterminación”. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- DECI, E. L., & Ryan, R. M. (2008): “Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health”. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- DI FRONSO, S., Costa, S., Montesano, C., Gruttola, F. Di, Ciofi, G., Morgilli, L., Robazza, C., & Bertollo, M. (2020): “The effects of COVID-19 pandemic on perceived stress and psychobiosocial states in Italian athletes”. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1802612>
- Decreto 260/2020 [Ministerio de Justicia y Derechos Humanos]. DECNU-2020-260-APN-PTE – Coronavirus (COVID-19). Disposiciones. 12 de marzo de 2020.
- Decreto 297/2020 [Poder Ejecutivo Nacional]. DECNU-2020-297-APN-PTE – Disposiciones. 20 de marzo de 2020.
- Decreto 520/2020 [Presidencia de la Nación]. DECNU-2020-520-APN-PTE – Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Prórroga. 7 de junio de 2020.
- GRUPE, D. W., & Nitschke, J. B. (2014): *Uncertainty and anticipation in anxiety : an integrated neurobiological and psychological perspective*. June. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
- GUILLÉN-RIQUELME, A., & Buela-Casal, G. (2011): “Stai España Baremos”. *Psicothema*, 23, 510-515.
- GUILLÉM, A. (18 de julio de 2020): “Manifestación de gimnasios en contra del cierre de sus locales”. *Metrópoli Abierta*. https://www.metropoliabierta.com/el-pulso-de-la-ciudad/manifestacion-gimnasios_29489_102.html
- HALABCHI, F., Ahmadinrad, Z., & Selk-Gahaffari, M. (2020): “COVID-19 Epidemic: Exercise or Not to Exercise; That is the Question!”. *Asian J Sports Med*, 17-19. <https://doi.org/10.5812/asjasm.102630>. Editorial
- HAMMAMI, A., Harrabi, B., Mohr, M., & Krustup, P. (2020): “Physical

- activity and coronavirus disease 2019 (COVID-19): specific recommendations for home-based physical training”. *Managing Sport and Leisure*, 0(0), 1-6. <https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1757494>
- LAUTENBACH, F., Leisterer, S., Walter, N., Kronenberg, L., Manges, T., Leis, O., Pelikan, V., Gebhardt, S., & Elbe, A. M. (2021): “Amateur and Recreational Athletes’ Motivation to Exercise, Stress, and Coping During the Corona Crisis”. *Frontiers in Psychology*, 11(January), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611658>
- LEYTON-ROMÁN, M., de la Vega, R., & Jiménez-Castuera, R. (2021): “Motivation and Commitment to Sports Practice During the Lockdown Caused by COVID-19”. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 11). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.622595>
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, N., Atienza, F. L., Tomás, I., Duda, J. L., & Balaguer, I. (2021): “The Impact of Coronavirus Disease 2019 Lockdown on Athletes’ Subjective Vitality: The Protective Role of Resilience and Autonomous Goal Motives”. *Frontiers in Psychology*, 11(612825). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612825>
- METROPOLI (21 de julio de 2020): Indignación en los gimnasios de Barcelona: “La situación es peor que en marzo”. *Metrópoli Abierta*. [https://www.metropoliabierta.com/el-pulso-de-la-ciudad/gimnasios-barcelona-situacion-peor-marzo_29576_102.html#:~:text=%E2%80%9CCIERRE%20INDISCRIMINADO%E2%80%9D,Nataci%C3%B3%20Atl%C3%A8tic%20Barceloneta%20\(CNAB\)](https://www.metropoliabierta.com/el-pulso-de-la-ciudad/gimnasios-barcelona-situacion-peor-marzo_29576_102.html#:~:text=%E2%80%9CCIERRE%20INDISCRIMINADO%E2%80%9D,Nataci%C3%B3%20Atl%C3%A8tic%20Barceloneta%20(CNAB)).
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2020). Protocolo básico de actuación para la vuelta a los entrenamientos y el reinicio de las competiciones federadas y profesionales. Gobierno de España. <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2020/05/200507-protocolo-basico-deportistas.html>
- Ministerio Cultura y Deporte, Consejo Superior de Deportes (2020). Protocolo de actuación para la vuelta de competiciones oficiales de ámbito estatal y carácter no profesional (Temporada 2020-2021). Gobierno de España. <https://www.csd.gob.es/es/protocolo-de-actuacion-para-la-vuelta-de-las-competiciones-oficiales-de-ambito-estatal-y-caracter-no-profesional-20202021-0>
- Ministerio de Salud de Argentina. (2020). Recomendaciones para la vuelta a los entrenamientos deportivos en contexto de la pandemia. Gobierno de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/1_protocolo_basico_sanitario_de_entrenamientos_deportivos_final.pdf

- Ministerio de Sanidad. (2020). Plan para la transición hacia una nueva normalidad. Gobierno de España. <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2020/PlanTransicionNuevaNormalidad.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2020) Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>
- PEREYRA, R. (13 de octubre de 2020): Gimnasios de Córdoba acatarán las restricciones, pero claman por una pronta apertura. *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/gimnasios-de-cordoba-acataran-restricciones-pero-claman-por-una-pronta-apertura/>
- PILLAY, L., Christa, D. C., Rensburg, J. Van, Jansen, A., Rensburg, V., Ramagole, D. A., Holtzhausen, L., Dijkstra, H. P., & Cronje, T. (2020): “Nowhere to hide: The significant impact of coronavirus disease 2019 (COVID-19) measures on elite and semi-elite South African athletes”. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(7), 670-679. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2020.05.016>
- PLUHAR, E., McCracken, C., Griffith, K. L., Christino, M. A., Sugimoto, D., & Meehan III, W. P. (2019): “Sport Athletes May Be Less Likely To Suffer Anxiety or Depression than Individual Sport Athletes”. In ©Journal of Sports Science and Medicine (Vol. 18). <http://www.jssm.org>
- Real Decreto 463/2020 [Ministerio de la Presidencia]. Por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. 14 de mayo de 2020.
- Real Federación Española de Patinaje (2021). Protocolo-propio de refuerzo RFEP. Real Federación Española de Patinaje RFEP, https://fefp.es/admin/circulars/docs/Protocolo_RFEP_20_21.pdf
- RIES, F., Vázquez, C. C., del Carmen Campos Mesa, M., & Andrés, O. D. C. (2012): “Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas”. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 9-16. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000200002>
- RUFFAULT, A., Bernier, M., Fournier, J., & Hauw, N. (2020): “Anxiety and Motivation to Return to Sport During the French COVID-19 Lockdown”. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610882>
- SPIELBERGER, C. & Díaz, R. (1975): *Inventario de ansiedad, rasgo-estado IDARE*. México: Librería Interacadémica.

- STOVER, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Liporace Fernández, M. (2017): *Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. Resumen Introducción*.
- TORCOMIAN, C. G., & García, M. F. (2021): “La mirada a través del avatar. Fracturas, continuidades y creatividad en la educación del 2020”. *INFEIES - RM*, 3250(10), 45-78.
- VALLERAND, R. J. (1997): “Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation”. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29(C), 271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vicepresidencia Segunda del Gobierno y Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2020). Previsión orientativa para el levantamiento de las limitaciones de ámbito nacional establecidas en el estado de alarma. Gobierno de España. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/covid19/transicion/home.htm>

Territorios escolares: subjetividad y experiencia en virtualidad

Dra. Beltrán, Mariana; Lic. Ferreyra, Yanina;
Lic. Meyer Paz, María José; Prof. Villarreal, María Jimena
y Giménez Cáceres, Sofía.

Introducción

En el presente escrito realizamos una breve síntesis del trabajo desarrollado –y en desarrollo– por parte de nuestro equipo de investigación de la Cátedra de Psicología de las Adolescencias y Juventudes de la Facultad de Psicología de la UNC - Córdoba, Argentina. Asimismo, realizaremos un breve recorrido conceptual de las principales categorías abordadas en nuestras producciones escritas y plasmaremos aquí también, algunas conclusiones que hemos ido construyendo en los distintos tramos de la investigación en curso.

La investigación llevada a cabo por este equipo, se titula “Subjetividad estudiantil y territorios escolares. Una perspectiva interdisciplinaria de los procesos de identificación en escrituras de jóvenes en la escuela” avalado por Secyt 2020- 2021. La misma centró su interés en la configuración subjetiva de procesos de identificación de jóvenes, a partir del análisis de escrituras en un

contexto de virtualidad en escuelas –Aula virtual, foros– y redes sociales, de la ciudad de Córdoba.

Dicha investigación en curso, continúa un proceso de indagación iniciado por este equipo en la línea de un proyecto “FORMAR” (Res. 472/18) titulado: “Procesos de subjetivación y espacio escolar. Una perspectiva de los procesos de identificación en escrituras de adolescentes y jóvenes en el espacio escolar”. La misma centró su interés en la configuración subjetiva de procesos de identificación de jóvenes, a partir del análisis de escrituras en dos escuelas de la ciudad de Córdoba. Allí pudimos recuperar la importancia que hoy adquieren otros lenguajes y modos de participación social, cultural y política en el diálogo generacional, y en los aprendizajes de los y las estudiantes.

En continuidad con lo expresado anteriormente, y en el marco del Programa “Nuevas subjetividades infantojuveniles en contextos-tecnoculturales” dirigido por Claudia Torcomian, se considera que, ahondar en el conocimiento de las escrituras de las/os jóvenes y el valor representativo que las mismas tienen para los sujetos en la escuela, puede constituir un aporte para disminuir los niveles de violencia asociados a la problemática del distanciamiento generacional en el vínculo pedagógico y el distanciamiento socio-cultural. A su vez se pretende contribuir a atenuar el efecto paradójico en las instituciones escolares que conjuga la masificación con el aumento de la deserción de las/os estudiantes.

Respecto a la problemática identificada se enuncia: ¿Cómo se configura la subjetividad estudiantil en escrituras de jóvenes en diversos territorios escolares?

En este sentido del interrogante pudimos recuperar escritos y expresiones que dan cuenta en el análisis de escrituras de jóvenes en diversos territorios escolares –virtuales– que es factible reconocer y recuperar marcas de un proceso, en el que se despliegan modos de simbolización colectivos de expresión social y política en el espacio escolar, que son imprescindibles para garantizar su inclusión y permanencia en la educación secundaria.

El siguiente escrito se centrará en algunas de las producciones del equipo:

- Subjetividades juveniles en procesos virtuales de escolarización¹⁷
- Subjetividades Adolescentes: las identificaciones son políticas¹⁸
- Construcción del vínculo pedagógico en territorios escolares virtuales¹⁹
- Prácticas de escritura en escenarios virtuales y sus efectos en la subjetividad de las/os jóvenes²⁰.
- Procesos de acompañamiento virtual intergeneracional de escrituras de jóvenes estudiantes en tiempo de pandemia²¹.
- La comunicación y conectividad en una escuela secundaria en tiempos de pandemia²².
- Proyecto de extensión: En(trama)ndo Derechos: ESI, Juventudes y virtualidad²³.

¹⁷ Autoras: Dra. Beltrán, Mariana; Lic. Zorzi Ferrato, Ana; Lic. Meyer Paz, María José y Villarreal, María Jimena. Artículo presentado en el XII Congreso Internacional de investigación y práctica profesional. Noviembre 2020. Buenos Aires.

¹⁸ Autoras: Lic. Meyer Paz, María José y Villarreal, María Jimena. Artículo presentado en el Foro de Psicoanálisis. Buenos Aires. Noviembre 2019.

¹⁹ Autoras: Giménez Cáceres, Sofía y Mulatero, María Luz. Artículo presentado en: IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología, Ciencia y Profesión. Desafíos para la construcción de una psicología esencial. Noviembre 2020. Córdoba.

²⁰ Autoras: Lic. Esp. Saracho, Victoria; Lic. Meyer Paz, María José; Lic. DàPra, María Micaela y Villarreal, María Jimena. Artículo presentado en: IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología, Ciencia y Profesión. Desafíos para la construcción de una psicología esencial. Noviembre 2020. Córdoba.

²¹ Autoras: Dra. Beltrán, Mariana y Ferreyra, Yanina Maricel. Artículo presentado en el XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional. Noviembre 2020. Buenos Aires.

²² Autora: Lic. Zorzi Ferrato, Ana. Artículo presentado en el congreso: IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología, Ciencia y Profesión. Desafíos para la construcción de una psicología esencial. Noviembre 2020. Córdoba.

²³ Autoras: Lic. DàPra, María Micaela; Lic. González Rivero, Eliana Morena; Lic.

Como objetivos de la Investigación, nos propusimos indagar en la configuración subjetiva estudiantil en procesos de identificación presentes en escrituras de jóvenes de diversos territorios escolares. A su vez nos interesa, identificar los modos de participación estudiantil y sus implicancias en la continuidad de las trayectorias escolares.

Respecto a pensar las escuelas como territorios, encontramos coincidencia con las explicaciones de Oszlak (citado por Acevedo, Aquín y otras) quien señala “la estructura espacial tiende a reproducir y yuxtaponer a la estructura social”. El paradigma de la complejidad nos invita a pensar, que no hay actores, espacios o dinámicas aisladas y estáticas, sino que se constituyen como partes estructurales de un todo lo cual implica, reconocer las condiciones materiales de existencia, y analizar a su vez las especificidades de cada espacio; la historia, las interacciones, los conflictos particulares, etc.

De las distintas experiencias y escritos del equipo, recuperamos la importancia que hoy adquieren otros lenguajes y modos de participación social, cultural y política en el diálogo generacional, y en los aprendizajes de las/os estudiantes. Se considera que ahondar en el conocimiento de las escrituras de las/os jóvenes y el valor representativo que las mismas tienen para los sujetos en la escuela, puede constituir un aporte para disminuir los niveles de violencia asociados a las problemáticas emergentes de lo inter-generacional en el vínculo pedagógico y las diferencias socio-culturales. A su vez se pretende contribuir a atenuar el efecto paradójico en las instituciones escolares que conjuga la masificación con el aumento de la deserción de las/os estudiantes.

Meyer Paz, María José; Lic. Zurita, Vanina Elizabeth y Villarreal, María Jimena. Directora. Dra. Beltrán, Mariana y vicedirectora: Lic. Esp. Saracho, María Victoria.

Metodología cualitativa: Etnografía. Estudio comparativo de casos

Las distintas intervenciones se configuraron desde el enfoque de la metodología cualitativa, que busca posicionarse desde el punto de vista de los participantes para comprender los sentidos de sus acciones en el marco de las relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 1992). Se trabajará en la construcción y análisis de datos con la lógica del estudio de casos (Stake, 1998) para simbolizar/elaborar la información mediante un proceso temporal, comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Para ello, trabajaremos con cuatro escuelas, dos públicas y dos privadas de la ciudad de Córdoba, durante los ciclos lectivos 2020-2021. Por último, la perspectiva cualitativa del enfoque etnográfico posibilitará documentar lo no documentado, la observación directa de los procesos de trabajo grupal en la producción cultural de los escritos e indagar en el proceso de construcción de representaciones de sentido asociados a la participación social, cultural y política de los y las estudiantes.

Relevamiento de los materiales

El punto central serán las entrevistas y observaciones; recopilación de materiales escritos en los espacios virtuales. Respecto a las entrevistas, consideramos de alto valor como vía de acceso posible al conocimiento de los y las jóvenes. Las preguntas de las entrevistas posibilitarán la construcción de discursos que proporcionarán un conocimiento general del pensamiento y sentir de los y las jóvenes en la escuela y; profundizar en algún aspecto en particular que haya resultado significativo en la trama de su desarrollo.

Selección y análisis del material

Para comenzar la selección de materiales se priorizará aquellos en donde predomine la producción espontánea de los y las jóvenes en distintos territorios escolares (cuadernos, diarios, aulas, paredes, baños, bancos, ropa, útiles escolares, espacios virtuales tales como foros, aula virtual, mensajerías, etc.). Una vez recogido el material se realizará un proceso de selección, comparando las producciones escritas a partir de los siguientes criterios: 1-Su representatividad y valor testimonial. 2-La trayectoria y estabilidad en el tiempo de estas producciones escritas en las escuelas. 3-Su mayor riqueza cualitativa para el análisis. 4-Su potencialidad y riqueza para dar cuenta del trabajo identificatorio y de simbolización de los sujetos entrevistados.

Para el análisis, se intentará retomar las categorías sociales y analíticas provenientes del discurso de los y las estudiantes en diversos territorios escolares sociales; y al mismo tiempo, desde una perspectiva interdisciplinaria se intentará: 1-Describir y analizar el contexto situacional e institucional de las escrituras; 2-Analizar el trabajo identificatorio: Modalidades de simbolización; 3-Uso de las escrituras en diversos territorios escolares. 4-Comparación de las producciones atendiendo a su localización social, cultural y política en diversos territorios de interacción juvenil y su contextualización en instituciones de gestión estatal pública o privada. Estos niveles de análisis se profundizarán *a posteriori* ya que están sujetos a modificaciones que devienen de la construcción del objeto de análisis.

Marco teórico - Conceptualizaciones y virtualización del campo educativo

Antes de iniciar el recorrido categorial que proponemos para este escrito, es necesario realizar una breve referencia a la virtuali-

dad en la educación o mejor expresado la educación en la virtualidad de la urgencia pandémica. Los espacios virtuales están caracterizados por la inmediatez, el borramiento de espacios-tiempos, la condensación de información, entre otras. Consideramos pertinente tomar los aportes de Tomei (2014) para sintetizar algunas características en pos de pensar los escenarios virtuales en general:

Respecto a lo técnico y tecnológico, en cuanto a dispositivos, redes, plataformas, entre otros; Tomei (2014) señala que “Cada etapa en la innovación es contigua a la anterior y desaparecen las fases o transiciones. Más que ante cambios estamos ante mutaciones.” Por otro lado, la autora destaca que en “La distancia entre las generaciones se acortan y los mundos simbólicos de sujetos que se definirían dentro de una misma generación sólo se parecen en algunos aspectos. Se dislocan posiciones otrora organizadoras de la cotidianidad y de las relaciones intersubjetivas. Pero, los cambios afectan tanto a unos como a otros.” Por último, Tomei (2014) nos dice que otro de sus rasgos característicos es la “pulverización de los opuestos” en tanto que “Las fronteras o límites se vuelven himenoides, al punto de ser necesario crear nuevas nominaciones o categorías para dar cuenta de estos nuevos estados o fenómenos como son la exitimia, la no-presencia, el *reality show*, el *sextile*, los transgénicos, etc.”

Ahora bien, en relación a la educación en la virtualidad, encontramos estas características mencionadas en los párrafos anteriores que se complejizan —en tanto adquieren características específicas respecto a la obligatoriedad y los derechos que supone la educación— y toman una dinámica particular de vínculo y funcionamiento. En relación a ello, tomamos los aportes de Olivero *et al.* (2020) que reflexionan sobre la experiencia de la educación superior en la virtualidad, en tanto que “las relaciones mediadas por la tecnología, características de nuestra cultura, nos sumergen en tiempos de intermitencia y de inmediatez. (...) Este modo de habitar el tiempo social y de vincularnos a través de la tecnología se constituyó en una experiencia previa a la propuesta de una escuela a la distancia.”

De las reflexiones de las/os autores, encontramos interesante pensar cómo las dinámicas que en lo presencial eran de forma sincrónica, en esta virtualización de los espacios hubo una mixtura entre lo diacrónico y lo sincrónico. Generando allí, esperas, silencios, presencias de otras formas e incluso algunas ausencias. En estos sentidos, de presencia/ausencia nos interesa pensar sobre los aportes de Olivero *et al.* (2014) quien citando a Meirieu (2016) “entiende que el corazón del trabajo pedagógico es la dinámica del “trabajo con”. Agregan las/os autores, que este es un proceso que tiene que ver, con el movimiento hacia la emancipación. “Este proceso que se inicia con un mínimo reconocimiento del yo combina el apuntalamiento, que le proporciona un terreno estable para avanzar, con instancias en las que el alumno puede avanzar con sus propias fuerzas. Esto último resulta sumamente relevante para que el sujeto pueda reivindicarse como autor de su propio éxito apropiándose del conocimiento alcanzado”. Ello abre un sinnúmero de interrogantes a pensar en estos espacios virtuales, en cómo se configuran esos apuntalamientos, en las dinámicas de presencias/ausencias del otro, en lo sincrónico y diacrónico que supone la educación virtual.

En pos de reflexionar sobre dichos interrogantes y de recuperar algunas reflexiones que hemos ido construyendo en el devenir de nuestra investigación, en el apartado siguiente desarrollaremos nociones sobre juventudes y subjetividad, lo intergeneracional, la socialización y las prácticas de escrituras desplegadas en la virtualidad, constituyéndose en categorías que enlazan nuevos sentidos, transforman otros y generan mutaciones en el espacio virtual/real.

Las juventudes: subjetividades y recorridos transformadores

Comprendemos a la juventud desde dos dimensiones: como señala Beltrán (2018), la primera dimensión es la que considera

a las/os jóvenes “como agentes sociales” sumergidos dialécticamente en la urdimbre socio histórica y cultural coyuntural a sus existencias y que, a su vez, se ve entretejida por la confrontación generacional y los pasajes por las instituciones que, en suma, “lo constituyen como sujetos”, al decir de Beltrán (2018). Asimismo, como señala la autora, la otra dimensión a tener en cuenta es “... su condición de “juventud” en tanto construcción de un modo particular de subjetividad como emergente histórico, social, cultural, económico y político.

Desde los aportes de Grassi (2013) quien define a la(s) juventud(es) como un momento de transformación y cambios, en donde los nuevos elementos propios de esta etapa, los cambios corporales y de las historias personales (campo intrasubjetivo), los nuevos vínculos, grupos de pares (campo intersubjetivo) y la transmisión generacional de la vida psíquica (campo transubjetivo), necesitan ser incorporados y metabolizados. En relación a ello, Mariana Beltrán (2015) conceptualiza a la subjetividad como una construcción que se desarrolla en un proceso dialógico que calificamos como inter-subjetivo, en el eje de un sistema de relaciones socio-culturales interdependientes. La autora recupera a Norbert Elias (1991), quien se refiere a la constitución de la subjetividad en la configuración de las relaciones sociales.

En estos sentidos, consideramos que la subjetividad tiene que ver, entonces, con el modo en el que el sujeto hace experiencia de sí mismo, a partir de modos de actuar dentro de determinados territorios. Las redes sociales, es un nuevo territorio de la cultura que ha contribuido a pensar la identidad de los sujetos y de las juventudes específicamente en términos de multiplicidad (Cabrera, P. 2007).

Al decir de Denise Najmanovich (2005), “el ‘sujeto’ no ‘es’ sino que ‘adviene’ y ‘deviene’ en y por los intercambios sociales en los que participa y en cuyo ambiente está embebido (...) no nacemos ‘sujetos’, llegamos a serlo a partir de juegos sociales es-

pecíficos”. Asimismo, Bleichmar (2005) plantea que la subjetividad “remite al sujeto, a la posición del sujeto” y señala que la subjetividad es un producto histórico: “es efecto de determinadas variables históricas en el sentido de la historia social, que varía en las diferentes culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas histórico-políticos”. La autora comenta que en la actualidad “Sin duda hay cambios en la subjetividad, pero eso no quiere decir que cambien las condiciones de constitución psíquica. La producción de subjetividad alude a los modos históricos, sociales, políticos con los que se producen sujetos sociales” (Bleichmar, 2005, p. 142).

La subjetividad se afirma en las palabras, tiene una existencia dialógica que admite ser pensada como escritura marcada por una temporalidad que nos pone en un devenir constante. Lo que somos, o quiénes somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos, de aquellas construcciones narrativas en las que el yo es el autor y el narrador al mismo tiempo. De esta manera, el lenguaje resulta así una operación constitutiva en donde lo dicho no es mera proyección de subjetividad previa e idéntica a sí misma (Cabrera, P., 2007). Por el contrario, en el diálogo y la narración podemos capturarnos y descubrir lo que somos, pero no sólo en nuestras voces dominantes. También en las débiles en las que no se han dicho, en las que están aún por inventar (Percia, M., 2002, p. 94). Las narrativas producidas en las interacciones con y a través de las tecnologías digitales no son sólo un relato que dice que comunica sino una praxis que hace (Cabrera, P. 2007).

En la actualidad los borramientos que se dan en torno a los ámbitos de lo público/privado y endogámico/exogámico; desdibuja ciertos márgenes en los que hacen apoyatura los trabajos psíquicos propios de las juventudes. A su vez, se ve complejizar esta situación coyuntural por la exacerbada virtualidad. Añadiendo a ello, que en este contexto pandémico se pone de relieve una serie de desigualdades, como ya mencionamos que interceden en las

construcciones sociales, culturales, epocales y tensionan las posibilidades subjetivas.

Transformaciones del vínculo docente-estudiante en los escenarios virtuales

En el marco de la pandemia, los territorios escolares sufrieron un desplazamiento simbólico en lo espacial y temporal y en el año 2020 los procesos de enseñanza y aprendizaje comenzaron a realizarse de manera exclusiva en forma virtual. Nos interesa, entonces, abrir un campo de reflexiones respecto del papel de algunas identificaciones, en tanto inscripciones subjetivas, y como modos de habitar estos espacios simbólicos de transmisión de las escuelas, entramados con los modos colectivos de expresión afectiva, social y política de jóvenes.

Ante el repentino e inesperado aislamiento obligatorio generado por la pandemia, la educación virtual pasó a formar parte de la agenda educativa mundial. La educación remota exige conocimientos sobre el uso de tecnologías y un fuerte trabajo colaborativo entre los diferentes actores que intervienen en las instituciones. En las investigaciones realizadas se observó que los actores involucrados en las escuelas se encuentran parados en disímil posición de largada para afrontar el nuevo recorrido del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las diversas transformaciones que atravesamos como sociedad, se ven plasmadas en todos los campos, en especial el campo educativo. En este sentido, pensamos el vínculo educativo, en tanto vínculo social, no viene dado, ha de construirse y, supone al Otro, requiere un trabajo de transmisión por parte del docente y, un trabajo de apropiación y adquisición por parte de las/os estudiantes, posibilitando un lugar de encuentro dialécticamente transformador.

Al decir de Coriat (citado en Elgarte, 2009) el docente es el encargado de orientar su mensaje para que llegue a destino, por lo cual también depende del proceso de apropiación de las/os estudiantes. Asimismo, aludiendo a Freud (citado en Ramírez, 2011), el educador se convierte en una figura que desencadena efectos, permitiendo que las/os estudiantes lo ubiquen en un lugar de reconocimiento y admiración, cumpliendo la función del ideal del yo.

Estos procesos desarrollados en la relación docente-estudiante en el contexto de la virtualidad representan un desafío y una adaptación de ambas partes tanto a los dispositivos que van a hacer de vehículo de información como a poder lograr la construcción del vínculo a través de ellos. Esto último implica un trabajo de repensar el concepto de vínculo y de las formas de edificar el mismo, ya que comúnmente está asociado a estar presente, al encuentro.

¿Por qué hablar del vínculo? A partir de las experiencias de las que se construyen las producciones que dan lugar al presente escrito, es necesario destacar el lugar del vínculo en el proceso de aprendizaje. Además de los procesos de transmisión y apropiación, es importante que el estudiante se sienta acompañado ante los sentimientos de angustia, desconfianza e incertidumbre que puede generar la virtualidad (Moreno-Correa, 2020). Entonces, además de aprender a utilizar las plataformas virtuales, el desafío en este contexto, es llevar este vínculo tan arraigado a la presencialidad y a lo próximo a una situación que nos exige distancia para que se dé una continuidad en los procesos de transmisión-apropiación tan necesarios dentro del proceso de aprendizaje y del trabajo de enseñanza.

Dimensión intergeneracional y el vínculo en la escolaridad virtual

Adentrándonos en el estudio del valor subjetivante en la escritura, y siguiendo con el concepto de vínculo, nos interesa hacer

foco en la dimensión intergeneracional: el “entre” adolescentes y jóvenes estudiantes y adultos desarrollando el rol de preceptores y/o docentes de manera virtual en la escuela secundaria, a través de prácticas de escritura en plataformas virtuales donde se vuelcan procesos de socialización, diálogo y producción de discursos escolares como, por ejemplo, las aulas virtuales.

Debido al contexto atravesado por pandemia, ya no vemos a la escuela como antes. Esta institución ha sufrido complejas transformaciones, desde múltiples aristas, que no permiten pensarla como lo veníamos haciendo previamente. Una de las más notorias modificaciones es en las formas de regulación temporoespacial: la experiencia de encuentro con otros, tanto entre los mismos adolescentes con sus pares como entre adolescentes y adultos. Esta transición hacia nuevos modos de procesamiento, permanencia y cambio no son un fenómeno lineal, sino, que implica ciertas formas de movimiento en la significación abriendo la posibilidad de ser recreadas en el espacio escolar.

Este desplazamiento espacial y temporal desde la presencialidad a las lógicas de la virtualidad ofrece nuevas instancias de significación subjetiva entre adultos, educadores, y jóvenes estudiantes en espacios virtuales de socialización y acompañamiento. A partir de esto, nos interesa analizar, a través de algunos fragmentos de escrituras, la trayectoria educativa prevista por los docentes y preceptores para los estudiantes en los territorios virtuales previamente mencionados. En estos escritos, se hace evidente un proceso de distanciamiento intergeneracional que engendra fenómenos de violencia simbólica y de negación de la alteridad de ese otro sujeto adolescente de la escuela secundaria donde se realizaron los escritos analizados.

Así, la distancia intergeneracional que se produce entre los/as adultos/as en su condición de educadores y los/as jóvenes en su rol de estudiantes en los espacios del aula virtual tales como: foros, chats, mensajería interna, etc. ponen en evidencia procesos

de significación subjetiva en torno a las identificaciones entre pares y con los/as adultos/as dando cuenta de un malestar subjetivo presente en el desencuentro del diálogo intergeneracional.

El espacio que se dedica para la escritura, es un espacio de creación que hace del distanciamiento generacional un intervalo más estrecho. Al ser la escritura un acto de simbolización, desfavorece esa distancia. Actúa sobre ese “entre” del que veníamos hablando. Como consecuencia de ello, colabora a reducir los efectos de la violencia simbólica posibilitando la transmisión generacional, que incluye la articulación de acompañamiento del adulto y de la expresión plena de la voz del joven, y con esta también favorece la construcción del vínculo pedagógico.

La transmisión generacional es la que va a designar tanto procesos capaces de operar transferencias de organizaciones y contenidos psíquicos entre distintos sujetos y de una generación a otra, así como los efectos de dichas transferencias (Segoviano, 2009, p. 1).

Las/os adolescentes y jóvenes necesitan de sostén y acompañamiento para su armado subjetivo, y son las/os adultas/os, en tanto sostén, como una función social encarnada en diferentes sujetos que hospedan, asisten y acompañan el proceso de educación (docentes, preceptores). La construcción subjetiva se produce en ese entre del adolescente y joven con la/el adulta/o. Lo adulto como función, expresada en la responsabilidad de atenderlos y acompañarlos en la búsqueda de autonomía y en sus procesos de significación subjetiva. Las distancias generacionales con los adultos se resignifican y se modifican. (Rascovan, S. 2013)

La apropiación del espacio virtual produce una socialización necesaria para generar la inscripción subjetivante. Pensamos que estos espacios de escritura ofrecen una oportunidad que nos permite, como adultos, achicar la brecha generacional y el distanciamiento a partir del diálogo cultural.

Distancia Intergeneracional: socialización virtual y prácticas de escritura

Como equipo de investigación venimos desarrollando estudios de diferentes tipos de escrituras, en las cuales se recuperan procesos de identificación de jóvenes, en tanto inscripciones subjetivas, a partir del análisis de las mismas en escuelas de la ciudad de Córdoba. En este apartado, continuamos una línea del proyecto de investigación orientada al estudio del valor subjetivante de ciertas escrituras y su articulación con los procesos de transmisión generacional que acontecen en la educación secundaria.

En el contexto pandémico que atravesamos en el año 2020, se virtualizó el territorio escolar produciendo diferentes códigos de intercambio entre las/os estudiantes y entre las/os docentes, tomando dinámicas diferenciales y específicas que se daban dentro del campo educativo y en otros campos de socialización²⁴. Los espacios de socialización y acompañamiento ofrecen nuevas instancias de significación subjetiva entre adultos (educadores: docentes-preceptores) y jóvenes (estudiantes) que se ven plasmadas en distintas escrituras.

La distancia intergeneracional que se produce entre los/as adultos/as en su condición de educadores y los/as jóvenes en su rol de estudiantes en los espacios del aula virtual tales como: foros, chats, mensajería interna, etc.; ponen en evidencia procesos de significación subjetiva en torno a las identificaciones entre pares y con los adultos que dan cuenta de un malestar subjetivo presente en el desencuentro del diálogo intergeneracional. Para ello analizaremos específicamente, fragmentos del espacio de chat referidos a los accesos en el aula virtual, que eligen unos/as (adultos/

²⁴ Realizamos entrevistas a una joven escritora de 16 años, que conformaba parte de una Red de Escritoras Argentinas en el artículo “Prácticas de escritura en escenarios virtuales y sus efectos en la subjetividad de las/os jóvenes.” Dichas entrevistas nos permitieron conocer distintas formas de intercambio y socialización entre jóvenes mujeres, en la red social de Instagram.

educadores) y otros/as (jóvenes) para comunicarse, intercambiar, socializar en tiempos de la educación remota.

Se hace necesario conceptualizar ahora, aquello que entendemos por Prácticas de Escrituras, desde los planteos de Beltrán (2015), como el conjunto de reglas o relaciones que el discurso efectúa para nombrar, analizar, explicar y clasificar distintos objetos sociales y culturales. Siguiendo estos planteos de la autora, dichas prácticas no son exclusivas de los espacios escolares, sino también se manifiestan en otros ámbitos públicos como paredes, grafitis, redes sociales, entre otras.

En torno a lo anteriormente planteado, analizamos en las distintas experiencias, cuestiones que se generan en los espacios virtuales, debido al contexto pandémico ya mencionado. Nos encontramos con intercambios que cobran importancia ya que nos permiten observar cómo se va configurando la intersubjetividad en entornos virtuales, entendiendo que la misma se organiza desde la alteridad/otredad, como indica Rascovan (2013).

En esta misma línea, entendemos que este espacio virtual, o ciberespacio, como lo denomina Le Breton (1999) se convierte en un modo de existencia completo, portador de lenguajes, de culturas, de utopías. Desarrolla simultáneamente un mundo real e imaginario, que no existen sino a través de la colaboración de millones de sujetas/os conectadas/os y del entrecruzamiento de diálogos, de imágenes, de interrogaciones, de datos: mundo virtual del “entre nosotras/os”, que pone momentáneamente en contacto a sujetas/os alejados en el tiempo-espacio. Un mundo en el cual las fronteras se diluyen, el cuerpo se esfuma, y el Otro existe en la interfase de la comunicación, pero sin cuerpo, sin rostro, sin otra mirada que la de la pantalla.

Los intercambios en el espacio virtual, podrían constituirse en lo que Grassi (2013) denomina como registros intersubjetivos. Siguiendo los planteos de Beltrán (2015), entendemos que este tipo de escrituras son un espacio de diálogo intercultural abierto a

las diferencias y pluralidad. A su vez, consideramos nodal recuperar las ideas de las autoras Vilhena & Noves (2018) que, citando a Pierre Levy, señalan que la virtualidad está relacionada con la creatividad, donde el mundo virtual ofrece una experiencia de ser miradas/os y observadas/os.

Siguiendo las ideas de Weiss (2015) quien establece que la socialización es una integración de los jóvenes a los valores y normas adultas de una determinada sociedad, esto permite una identidad de las/os jóvenes que está atravesada por el contexto. En cambio, la sociabilidad es una asociación entre pares que está acompañada por sentimientos y satisfacción de compartir con ellas/os. En este sentido, podemos pensar como Sara al compartir en las redes que va desarrollando habilidades de sociabilidad en un marco que exige a su vez una socialización en tanto ciertas reglas que se deben cumplir para la publicación en Instagram.

En relación a lo anteriormente mencionado, entendemos a dichas redes como un espacio público-virtual, en donde se reproducen ciertas características del espacio presencial, en tanto campo inter y transubjetivo con distintas particularidades que implican la virtualidad. Asimismo, este espacio público virtual como tal, se constituye entonces en un espacio político, cultural y social en donde interjuegan dialécticamente la mirada de las/os otras/os, generando un espacio de socialización amplio, que puede devenir en un anonimato, o bien una personalización de dichos espacios.

Por su parte, la autora Adriana Yankelevich (2011) establece que las redes sociales modifican los vínculos interpersonales, donde los cuerpos ya no son el soporte del encuentro, sino que se realiza a través de un dispositivo. Es por ello, según la autora, que los vínculos íntimos son expuestos para ser validados o vislumbrados por un conjunto social uniforme, conformado por amigas/os que muchas veces no se han visto jamás, no se conocen en persona; esto, también produce encuentros con pseudoemocionalidad entre distintos jóvenes.

Por último, quisiéramos señalar que los dispositivos tecnológicos, como la computadora, tablets, celulares y el acceso a Internet, abren distintos espacios que generan una ruptura con la realidad, en tanto espacio/tiempo. El pensamiento filosófico de Deleuze nos permite comprender que lo virtual posee una realidad plena y que acarrea consecuencias en lo actual. Señalamos también que existen verdaderos efectos actuales, especialmente psíquicos, ligados a la relación del sujeto con lo virtual contemporáneo (Angélique Gozlan, 2016). Lo que nos invita a pensar, en cómo esta realidad virtual posee por tanto efectos subjetivantes desde las dimensiones intersubjetiva y transubjetiva, en ese intercambio con otros/as, poniendo en juego la dimensión intrasubjetiva.

Cabe preguntarnos entonces, qué de lo intrasubjetivo se juega en estos planos de lo intersubjetivo y lo transubjetivo. Tomamos la mirada de Beltrán (2015), quien desde las teorías psicoanalíticas de Freud, nos señala que las escrituras de las juventudes actuales son un modo de satisfacción pulsional socialmente aceptable.

Ahora bien, en relación a lo anteriormente planteado también tomamos los aportes de Bleichmar (2005) quien establece que la realidad exterior alude a procesos continuos que ejercen constantes estímulos discontinuos para el aparato anímico. Es decir, introduce estímulos que provocan desequilibrios que obligan a realizar un trabajo psíquico de ligazón y evacuación formando así el crecimiento psíquico.

En suma, en tiempos de pandemia por COVID-19 la escuela como la conocíamos antes ha sufrido complejas transformaciones –como venimos mencionando a lo largo de este escrito– desde múltiples aristas y principalmente en las formas de regulación temporoespacial en la experiencia de encuentro con otros (entre jóvenes, entre jóvenes y adultos). Este pasaje a nuevos modos de procesamiento, permanencia y cambio no resulta lineal, sino que queda asociado a formas de movimiento en la significación que tienen la posibilidad de ser recreadas en el espacio escolar.

Conclusión

El punto de partida de este proyecto, lo pensamos y construimos desde una multiplicidad de preguntas que emergieron en torno a las subjetividades de las/os jóvenes en el contexto actual virtualizado. La interpelación a diversas ideas deviene de reconocer que el abordaje de las juventudes actuales exige considerar un escenario ampliado de lo público y ciertos borramientos de los límites de lo público/privado. A su vez, consideramos que en este contexto los espacios exogámicos se ven restringidos y las redes sociales se constituyen, entonces, como una alternativa exogámica al aislamiento preventivo en el marco del COVID-19.

De cara al análisis planteado, y en torno a algunas nociones que detectamos de lo que implica el intercambio virtual. Destacamos que permite elegir qué mostrar, a quién, en dónde, cuándo y qué decir. Encontramos interesante pensar que estas microacciones subjetivizan a las/os jóvenes. En este sentido, la subjetividad se construye en una gran dimensión intersubjetiva, mucho mayor quizás que la que se da en la presencialidad, pero no podemos afirmar sobre lo real de ese encuentro intersubjetivo. Por lo que nos interroga sobre los efectos que esto tiene sobre las/os sujetas/os en sus subjetividades, en la socialización y en las relaciones intergeneracionales.

Nos surge pensar, entonces, que estos espacios de masividad intersubjetiva como lo son los territorios virtuales, propicia efectos subjetivantes en las/os jóvenes que desarrollan prácticas de escritura allí. Pensamos en relación a ello que este espacio virtual se configura como un resguardo psíquico y como una reserva exogámica en ese borramiento que se ha materializado en la actualidad.

Ahora bien, en cuanto al registro intrasubjetivo, consideramos que las/os jóvenes encuentran en el intercambio virtual un sostén identificadorio y a la vez un espacio de producción subjetiva. Un espacio en el cual en determinadas ocasiones se puede

plasmar lo que se siente, lo que se piensa, lo que emociona, que se vehiculiza en la escritura.

Bibliografía

- AQUÍN, N. (2015): “El territorio como espacio de producción y reproducción de la vida social. La nueva centralidad de los espacios territoriales en la disputa por los derechos”. En *Derechos Humanos y Sociales desde un enfoque territorial. El Territorio como espacio de disputa y construcción de ciudadanía y derechos humanos*, en prensa FCS UNC
Compiladora/organizadora: Mgter. Mariana Patricia Acevedo.
- BELTRÁN, Mariana (2015): *Graffitis y otras prácticas en el espacio público escolar*. 1ª Edición. Editorial Brujas.
- BELTRÁN, M. (2019): “Subjetividad estudiantil y territorios escolares. Una perspectiva interdisciplinaria de los procesos de identificación en escrituras de jóvenes en la escuela”. Proyecto de investigación Secyt.
- BLEICHMAR, S. (2005): *La subjetividad en riesgo*. 1ª Ed. Topia. Colección Psicoanálisis, sociedad y cultura. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1995): *Intervenciones políticas. Un sociólogo en la barricada*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- CABRERA, P. (2007): “Subjetividades en red”. En: Giaccaglia, M. (Comp.) *Sujetos y Subjetivación. Del tortuoso camino del universal a lo singular*. Paraná-Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- FORNASARI, M. (2020): “La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir”.
- GRASSI, A. (2013): “Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad”. En: Grassi A. y Córdova, N. Bs. As.: Entre ideas.
- LE BRETON, D. (1999): “Adiós al cuerpo”. Cap. 5 y 6. Recuperado el 08/10/2018 en http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/genero_y_critica_cultural/bibliografia_basica/David_Le_Breton_Adiós_al_Cuerpo.PDF
- MORENO-CORREA, S. (2020): “La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus”. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. Recuperado a partir de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/view/2290>
- NAJMANOVICH, D. (2005): *El juego de los vínculos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- PAULÍN, H., García Bastán, G., D'Aloisio, F., Carreras, R. y Arce Castello, V. (2017): "Jóvenes, Menosprecios y Reconocimientos en la Escuela y en el Barrio. Una Investigación Biográfica en Sectores Populares de la Ciudad de Córdoba". *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión"*, Vol. 3, N° 2, pp. 343-358.
- PERCIA, M. (2002): *Una subjetividad que se inventa*. Bs. As. Lugar editorial.
- PIOTTI, M.L. (2011): "Trabajo social en las estrategias con niñas/os y adolescentes". Recuperado de http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=630
- PLATERO, R. (2013): "Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional". *Encrucijadas*. Revista Crítica de Cs. Sociales || n° 5, pp. 44-52.
- RASCOVAN, S. (2013): "Entre adolescentes, jóvenes y adultos". Cap. I. En: Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. (coord.) (2013): *Entre Adolescentes y Adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- RASCOVAN <https://www.pagina12.com.ar/272944-tiempos-raros-entre-lo-social-y-lo-subjetivo>
- SEGOVIANO, M. (2009): "Transmisión Psíquica Escuela Francesa". *Revista Psicoanálisis & intersubjetividad*, (3). Recuperado de <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulop.asp?id=202&idioma=&idd=3>
- VILHENA, J & Novaes, J de Vilhena (2018): "Lugar y no lugar en el mundo virtual: Notas sobre creatividad y territorios de existencia en la red". *Tempo psicanal*, vol. 50, n. 2, pp. 143-161. ISSN 0101-4838.
- WEISS, E. (2015): "Más allá de la socialización y de la sociabilidad: Jóvenes y bachillerato en México". *Revista Educación e investigación*. Vol. 41. Universidad de San Pablo. Brasil.
- YANKELEVICH, A. (2011): "Psicoanálisis en tiempos de 140 caracteres. Impacto de la tecnología en el psiquismo y la práctica psicoanalítica". *Psicoanálisis* - Vol. XXXIII - N° 2 - pp. 369-376.

El vínculo familia–escuela en contexto de pandemia por COVID–19

Autoras:

Lestussi, Agostina & Pérez, María Monserrat

Directora:

Dra. Claudia Torcomian

Introducción

El presente estudio es resultado de una Práctica Supervisada en Investigación (PSI), en el marco de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y dirigido por la Dra. Claudia Torcomian. Dicho estudio, se inscribe en el proyecto de investigación “Experiencias educativas y aprendizajes en contextos tecno-culturales”, aprobado por la SECyT, UNC.

La investigación se produjo en el transcurso del “aislamiento social, preventivo y obligatorio”; medida tomada en los inicios de la pandemia por COVID-19. Al carecer las personas de inmunidad contra el novedoso virus, el aislamiento prometía ser la resolución provisoria y efectiva para preservar la vida de la comunidad. De esta manera, los sujetos se vieron obligados a recluirse en sus hogares y la posibilidad del encuentro se asumió en la virtualidad.

La situación pandémica no sólo interpelaba al mundo global, sino también a la institución escolar en particular. Esta última, debió revisar su dispositivo educativo para cumplir con dos grandes objetivos. Por un lado, dar continuidad al proceso y garantizar el desarrollo del aprendizaje; por otro lado, el objetivo se centraba en resguardar las funciones sociales de la institución, ofreciéndose como espacio de refugio en un contexto de incertidumbre, manteniendo la esperanza de remediar los males presentes.

Tales adecuaciones involucraron a toda la comunidad educativa: docentes, directivos, estudiantes y padres. Se asumió una “modalidad educativa en línea”²⁵, lo que implicaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje ahora estaría mediado por tecnologías digitales.

Debido a lo anterior, quedaron interpeladas las funciones históricamente asignadas a la familia y a la escuela, consecuentemente ha tambaleado el vínculo entre ellas. Se presentó el desafío de no sólo ofrecer una continuidad pedagógica sino también vincular. No se trata de transformaciones aisladas sino de configuraciones que responden a la multiplicidad de variables que conforman el entramado social y cultural.

Considerando dicho contexto, el objetivo se circunscribió a conocer la realidad de ese vínculo en pandemia, poder pesquisar las transformaciones ocurridas al interior del mismo y las valoraciones de los actores frente a las mismas. Específicamente, este estudio pretendió analizar el efecto de la coyuntura en el ámbito educativo de carácter público.

Con la intención de responder a los objetivos, se adoptó una metodología cualitativa de corte fenomenológico que permitiera

²⁵ Educación *on-line*, traducido por el grupo de investigación como “Educación en línea”, refiere a uno de los modelos formativos que propone el e-learning (aprendizaje electrónico). En este último, el proceso de enseñanza-aprendizaje es mediado por tecnologías digitales. En esta modalidad, cobra relevancia la interacción social que surge entre aprendientes y docentes mediante el uso de los recursos virtuales.

conocer la experiencia de los involucrados acerca de un fenómeno en común. El alcance exploratorio del estudio da cuenta de una problemática que no ha sido abordada previamente.

Llegado hasta aquí, cabe incluir en estas líneas el aporte de la presente investigación a la comunidad. Principalmente, lo que se pretende es visibilizar lo trascendental del vínculo familia-escuela, no sólo en el ámbito educativo sino también en la realidad social que convoca. Se considera así, que la construcción de un vínculo colaborativo, entre las instituciones mencionadas, es fundante para producir contextos óptimos de aprendizaje y de socialización.

Por otro lado, se debe considerar el aporte al ámbito psicoeducativo en general y al rol del psicólogo en particular. Es fundamental comprender el desafío de la práctica de los profesionales de la salud mental en el área educacional; son ellos, los que disponen de las herramientas tanto para acompañar los cambios necesarios, como para promover espacios de reflexión y de diálogo entre las partes. Se debe considerar al psicólogo, como aquel profesional clave en la dinámica institucional, capaz de promover las estrategias para la construcción de un vínculo saludable en la tríada docente-aprendiente-responsable de crianza.

Este contexto resulta determinante en el desarrollo de la convivencia escolar, la medida que en un principio se establecía como temporal probablemente traiga consecuencias definitivas en estas grandes instituciones sociales. De esta forma, es importante el compromiso que asuma la comunidad científica para habilitar nuevos interrogantes y ofrecer respuestas a los mismos, entendiendo que la realidad se trata de un continuo, nunca estable, y sujeto a un devenir impredecible.

Dadas estas condiciones, no es posible concebir la pandemia como un agente inocuo, sino más bien como un emergente a investigar, ya que irrumpe y genera nuevas condiciones que intervienen en los procesos vinculares. Más específicamente y anoticiados sobre el desafío a diario que implica la construcción de un vínculo entre familia y escuela, y las múltiples fluctuaciones que

han tenido lugar en el mismo a lo largo de su historia; la tarea se centra entonces en visibilizar las formas que adopta dicho vínculo en este contexto novedoso.

Antecedentes

A continuación, se presentarán algunos antecedentes, que funcionan a modo de base para construir conocimiento sobre la temática a investigar. Entendiendo que la situación de emergencia sanitaria actual es sumamente novedosa en la historia, se dificulta el encuentro de estudios previos con características similares al presente trabajo. Es por ello, que la intención se centra en poder detallar diferentes investigaciones relacionadas, que permitirán ir configurando un marco acerca de lo que ya se sabe respecto a pandemias, educación virtual y vínculo entre familia-escuela.

En primer lugar, Carbonetti (2010), en “Historia de una epidemia olvidada referida a la pandemia de gripe española en la Argentina (1918-1919)” y Ledermann (2003), al investigar “El hombre y sus epidemias a través de la historia”; informan sobre los modos de actuar social y estatal que tienden a repetirse ante situaciones semejantes. Comprendiendo a estos modos como “construcciones históricas”. De esta forma, se fundamenta que la medida asumida del “aislamiento” o “cuarentena” no sea nueva en el contexto de emergencia sanitaria actual, sino más bien, una medida que a lo largo de la historia ha permitido resolver efectivamente el desafío de una pandemia en la que la sociedad carece de inmunidad contra el virus que invade.

Por otro lado, Romero *et al.* (2009), con el estudio “Impacto Psicosocial de la Epidemia de Influenza A (H1N1) en Pacientes, Familiares de Pacientes y Personal de Salud del Distrito Federal”, exponen que el impacto de una epidemia no tan sólo recae en lo médico y sanitario, sino también debe considerarse el impacto

social y emocional de la misma. En concordancia con este antecedente, la presente práctica supervisada en investigación pretende echar luz sobre cómo las características asumidas por la educación en el transcurso de la pandemia, terminan por impactar indirectamente en el vínculo existente entre familias y escuelas.

En relación con lo anterior, Domínguez Martínez (2010), “La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia” brinda información acerca de las nuevas características y nuevos desafíos que impregnan hoy la relación familia-escuela, manifestando que la buena relación entre familia-escuela, basada en la cooperación y responsabilidad compartida, se convierte hoy en día en un pilar muy fuerte para la eficacia y respuestas positivas del desarrollo educativo y personal de los/las alumnos/as.

Finalmente, Cardona Ossa (2002), en “Tendencias Educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning - Elementos para la discusión”, permite conocer las implicancias de un modelo educativo virtual, estableciendo como uno de sus principales hallazgos la consideración de la tecnología como un medio para un fin y no un fin en sí mismo. Propone una metodología de enseñanza basada en el cultivo de la mente para la creatividad, donde el maestro se vuelve un facilitador de conocimientos y el aprendiente adquiere protagonismo y un rol activo en el proceso de adquisición de conocimientos.

Como ya ha sido mencionado, anteriormente fueron presentadas distintas investigaciones que han aportado conocimiento a la hora de delimitar un área temática para asumir el desafío de una investigación sin precedentes.

Referentes conceptuales

En el presente apartado se exponen ciertos conceptos teóricos, los cuales, mediante una minuciosa búsqueda bibliográfica,

fueron seleccionados para guiar el análisis de la investigación que convoca al equipo. Los mismos se dispondrán en subtítulos temáticos de referencia, que, conforme al avance del desarrollo, colaborarán en la complejización de la lectura.

Sociedad posmoderna

Con el objetivo de realizar una lectura fidedigna de los hechos que en la actualidad convocan a la sociedad, se recuperarán las ideas presentadas por Bauman en su obra *Modernidad Líquida* (2000). Esta última, permitirá hacer una recapitulación del devenir histórico socio-cultural y comprender la metáfora de la fluidez o liquidez que el autor establece, para aprehender la naturaleza de los tiempos que corren.

La edad moderna en su devenir se caracterizó por la presencia de ciertos sólidos o fuerzas, que bregaban por mantener el orden del sistema. Estas fuerzas, eran consideradas como normas referenciales que pautaban el camino a seguir por el ciudadano.

En la edad posmoderna se produce un proceso de “licuefacción”, en tanto derretimiento de aquellos sólidos que predominaban hasta entonces. Principalmente, el poder de disolución recae sobre la cohabitación social, en aquellas configuraciones y pautas de dependencia e interacción.

La posmodernidad trae entonces profundos cambios en la humanidad. El mayor peso se observa en la versión privatizada de la modernidad, donde la “individualización” pasa a ser la regla. Esto significa la ausencia de un proyecto identitario colectivo, que a la vez que restringe, posibilita un código de referencia. En contraposición, lo que tiene lugar a nivel social son proyectos individuales desligados de un horizonte común.

En relación a lo anterior, se desprende la necesidad de mencionar otra característica primordial que asume la cultura posmo-

derna. En ella, los sujetos miembros son considerados en calidad de “consumidores” y no de productores. Dicha consideración, se debe a que en la sociedad actual nada está predeterminado, por ello surgen “asesorías” destinadas a los sujetos para el logro de la buena vida, recetas con fecha de caducidad, que serán consumidas por la humanidad ante las múltiples ofertas en la carrera de consumo.

Por otra parte, en tiempos de “modernidad líquida” opera la “instantaneidad” como valor que impregna las subjetividades, las preferencias recaen sobre lo pequeño, liviano y portable, ya que esto promete mejora/progreso.

Entra en juego la tecnología como una de las herramientas de las que se vale el ser humano para sostener la reducción del tiempo, produciendo la instantaneidad. De esta manera, las relaciones interpersonales cada vez se encuentran más mediatizadas.

Ahora bien, en relación directa con las implicancias que trae la instantaneidad al mundo cotidiano, adquieren relevancia la presencia de proyectos a corto plazo por sobre los de largo plazo. Si de instantaneidad se trata, la tolerancia y la posibilidad de espera quedan relegadas y se ven socavados en tanto valores que no coinciden con lo volátil y superfluo de estos tiempos.

En ausencia de seguridad a largo plazo, la “gratificación instantánea” es la estrategia y con ello la sociedad regida por la estética del consumo, pero paradójicamente, esta gratificación no es verdaderamente gratificante, siempre se queda a mitad de camino ante la multiplicidad de ofertas en el mercado. En palabras de González (2019), vivimos consumidos por consumir.

Esta cultura del consumo se proclama en contra de la procrastinación, si la estrategia de vida, en palabras de Torcomian (2004), es la “ahoridad”, la posibilidad de toma de distancia para habilitar la reflexión queda anulada. De esta manera, Bauman afirma, que todo en el mundo se concibe como desechable, incluidos los seres humanos. Como consecuencia principal, los vínculos tienden a ser visualizados como objetos a ser consumidos, no producidos.

Subjetividad

Es apropiado citar a la psicoanalista argentina Bleichmar (2005) con su aporte acerca del “malestar sobrante”. En este caso, la autora permite circunscribir el análisis específicamente al contexto argentino.

En relación al devenir histórico argentino y sus consecuencias en la subjetividad humana, la autora propone el concepto teórico “malestar sobrante”. Este último refiere a aquella cuota de malestar extra que debe pagar la sociedad argentina.

Bleichmar en su libro *Subjetividad en riesgo* (2005), se propone definir la relación que mantiene el sujeto psíquico con la realidad, para abordar a partir de ello, los cambios en la subjetividad.

Entiende por subjetividad a la categoría filosófica que remite al sujeto. La define como producto histórico, no tan sólo en lo que refiere a los tiempos de constitución del psiquismo, sino también, como resultado de un contexto sociohistórico más amplio. Este último asume distintas características según el sistema político-social-cultural.

Un concepto vinculado a lo que se ha decidido denominar “subjetividades anudadas al devenir”, es el de “experiencia”. Hilar estos dos conceptos, subjetividad y experiencia, está a la orden de considerar la inscripción que deja la estructura social en lo singular de cada sujeto y de cómo conseguir acceso para evidenciar lo que resulta de ello.

La experiencia es concebida como una “síntesis fenomenológica” del acontecer subjetivo y social (Salguero Myers, 2016). Dicha autora, describe tres grandes enunciados de la experiencia en sí. En primera instancia, posiciona al sujeto como punto de inscripción de una realidad externa, sostiene que el sujeto es un territorio de paso, donde eso que pasa, no es inocuo y “le pasa al sujeto”, dejando huella. Ante esto, Scott (1992) afirma que es mediante este proceso que un sujeto ocupa un lugar en esa reali-

dad social, y es en esa experiencia donde se construye subjetividad para los seres sociales.

En segunda instancia, se menciona a la experiencia como síntesis situada, individual y social a la vez. No se habla de una experiencia generalizada y homogénea, sino que atravesada por la diversidad de vivencias ante un mismo acontecimiento, pero que a su vez cuenta con un carácter social, representante de lo colectivo. Sirve como una manera de hablar de lo que ocurrió, de establecer diferencias y similitudes (Scott, 1992). A considerar a la experiencia como un evento lingüístico, se accede a ella a través de la narrativa.

En tercera instancia, se considera la posibilidad de agencia que tiene el sujeto, es él quien imprime en la experiencia una interpretación única e irrepetible fijada y coherente con su realidad.

Enfoque histórico-cultural

La contemporaneidad, demanda lecturas holísticas ante las complejas problemáticas que acechan a la humanidad. Es por esto que ante la presencia de la magnitud del evento que irrumpe en la realidad actual, tal como lo es la pandemia por COVID-19, se requiere un modelo que supere una visión reduccionista.

Debe aclararse, que los aportes del enfoque histórico-cultural vigotskiano, sirven a esta investigación para una lectura más abarcativa de la educación en pandemia. Permite analizar el fenómeno social desde una mirada integral, comprendiendo así que las configuraciones vinculares y las subjetividades que de este contexto resulten serán reflejo del impacto de la realidad social ulterior.

Siguiendo a D'Angelo Hernández (2002), se propone el Paradigma de la Complejidad para la comprensión de las temáticas que hoy convocan a la sociedad. Este modelo, es el que ofrece elaboraciones integrales para abordar el entramado de factores que

configuran los hechos en general. De esta manera, dicho paradigma se direcciona hacia reconceptualizaciones amplificadoras de los temas centrales del desarrollo social y humano.

Asumiendo lo anterior y comprendiendo a la pandemia como un hecho social determinante y de amplio impacto en el correr del tiempo, adquiere relevancia un análisis desde este posicionamiento.

En palabras de D'Angelo Hernández (2002), el cimiento de este modelo integrador es el enfoque histórico-cultural vigotskiano. La perspectiva histórico-cultural, se ubica contra el culto a la objetividad, su premisa fundante establece que los aspectos constitutivos del desarrollo humano se conciben desde el carácter interaccional entre lo biológico y lo social. Más específicamente, el aporte fundamental de Vygotski, se centra en describir a lo biológico como la base que habilita al desarrollo, pero es finalmente el factor social lo que se considera como determinante para el desarrollo subjetivo.

La relación entre la objetividad y la subjetividad se resuelve mediante la definición de “intersubjetividad”, prometiéndole una solución dialéctica e interrelacional de las mutuas determinaciones entre ambas instancias. Se produce un movimiento bidireccional en el que los sujetos operan sobre la realidad, al mismo tiempo que ésta influye sobre ellos. De esta manera, con la percepción, interpretación y construcción significativa de los miembros se rescata un papel activo de los mismos, que habilita la comprensión y apropiación de la realidad social ulterior.

Es así, entonces, que desde el enfoque histórico-cultural se destaca una relación primordial entre los procesos socio-históricos-culturales y los procesos psicológicos para la comprensión del ser humano y su desarrollo subjetivo. Todo está teñido por lo social, cultural.

Un aporte necesario desde el enfoque histórico cultural, es el tipo de investigación que propone González Rey (2009), “Epis-

temología Cualitativa”. Destaca que la misma asume un carácter netamente constructivo e interpretativo del conocimiento. En ella, el valor del proceso de investigación está dado por el sentido singular que adquiere la producción de saberes relacionados con un investigador activamente implicado. Se apunta a la construcción de un modelo teórico que no se basa en resultados objetivos y mensurables, sino en la confluencia de múltiples datos empíricos que constituyen un momento de significación en la investigación.

De esta forma se puede pesquisar la complejidad de conceptos teóricos que carecen de expresión fija y a los cuales no se puede acceder en forma concreta. El modelo se compone de supuestos hipotéticos que tienen como objetivo hacer inteligible algo del fenómeno a estudiar. La producción de conocimiento resultante no podría ser concebida como una manifestación directa de aquella realidad.

Instituciones como cimiento de la comunidad

A la hora de abordar los procesos de subjetivación, el psicoanálisis propone una aproximación compleja que incluya, tanto la consideración de devenires históricos, culturales, económicos y políticos, como así también, los discursos de época, estrategias de crianzas, trayectorias e instituciones que atraviesan a los sujetos.

Las instituciones se conciben principalmente como productoras de subjetividad, más específicamente, generan fenómenos de identidad en los sujetos (Gentes, 2012). De allí la consideración de la idea de “producción de individuos”, la cual asume distintas características conforme a las transformaciones imperantes en la sociedad.

Los cambios que tienen lugar en la posmodernidad ponen en cuestión la efectividad de las instituciones modernas. Estas últimas, han perdido aquella potencia instituyente que las esta-

blecía como monopolio para la construcción de subjetividades y la transmisión cultural. En palabras de López Molina (2012), las instituciones enfrentan el debilitamiento de su función regulatoria; ante esto, se les presenta el desafío de reinventarse, sin la necesidad de asumir su muerte.

Gentes (2012) menciona este suceso como “instituciones estalladas” para reflejar el desfondamiento de sentido por el cual Estado, familia y escuela entre otros, se reproducen como si fueran los mismos, pero con prácticas y actores que hoy las hablan de distinto modo.

La familia y la escuela son los dos espacios institucionales, ámbitos de interacción, en los que se plasman las vidas concretas de los sujetos. Ninguno de ellos ha escapado de los torbellinos de las últimas décadas y tan profundas han sido sus mutaciones que prácticamente no se reconocen entre sí. Esto es importante, en tanto la acción de la escuela, debe dirigirse a trabajar con la realidad que hay, no con la que se imagina que hay, especialmente en relación con la familia. (Bleichmar, 2008, p. 10)

Como ya se ha mencionado anteriormente, la globalización y los cambios vertiginosos han transformado a los grupos humanos, las instituciones, las formas vinculares y subjetivas. Si bien se conserva, tal como señala Rojas (2011), el poder instituyente de la vincularidad en el devenir del sujeto, actualmente se visualizan ciertas transformaciones subjetivas en el desarrollo de los vínculos, especialmente familiares.

Teniendo en cuenta que tanto la familia como la escuela son dos instituciones claves para el desarrollo del sujeto, es en ellas donde se pueden observar más claramente las huellas que ha dejado un devenir histórico turbulento y trastabillante. Ahora bien, si de hablar de familia se trata, es necesario comenzar considerando la diferencia existente entre la concepción de la familia como institución y la familia como grupo, tal como lo propone González (2019).

En cuanto a la familia como institución, Cagigal de Gregorio (2007) señala lo fundamental de la misma en el desarrollo del individuo y en su socialización. Por un lado, se espera que la familia pueda satisfacer las necesidades básicas del niño; por otro lado, es pertinente reconocer a la familia como el primer espacio de socialización del sujeto, del cual se pretende que tenga lugar la transmisión de la cultura/valores, la construcción de autonomía e identidad y el establecimiento de normas que permitan la convivencia en sociedad.

Ahora bien, se sabe que la educación es una función humana y social mediante la cual se transmite y recrea la cultura, permite a los miembros de una comunidad apropiarse de la misma, desarrollarse y participar de la vida social, así como también recrearla. Los procesos educativos tienen lugar en diversos ámbitos de interacción social, la familia y la escuela, entre otras instituciones.

En la actualidad, han ocupado un importante lugar los medios masivos de comunicación al momento de la transmisión y participación de la cultura. En tiempos contemporáneos de alta tecnología, los jóvenes se van transformando, pero no así las instituciones educativas. Ante esto, la escuela debe defender su espacio, y ratificarse como aquella que no sólo imparte conocimientos sino también que produce subjetividad. Se debe tener en cuenta, que la escuela en tanto institución social clave, nunca permanece aislada al devenir histórico, cultural, social y epocal.

Vínculo familia-escuela

Teniendo presente que las dos instituciones mencionadas en apartados anteriores son las primordiales para la función socializadora del individuo, es inminente su necesaria articulación y su diálogo permanente sobre las tareas que las convocan. Si bien sus quehaceres frente al niño son diferentes, ambas comparten el mismo horizonte.

La relación familia-escuela ha ido asumiendo diversas características a lo largo del tiempo y la historia, dependiendo siempre de un contexto social más amplio que abraza y da lugar a ese vínculo. Es el contexto socio-histórico-cultural aquel terreno fértil en el que tienen posibilidad de germinar diversas modalidades de trabajo conjunto entre estas instituciones, y que a su vez, de la calidad que asuma tal vínculo, se podrán cosechar diversos frutos.

Anteriormente, se acostumbraba a concebir y estudiar el funcionamiento de la escuela y la familia en forma aislada, la distancia entre los mismos estaba fundamentada en la consideración de que cada una de ellas presentaba objetivos divergentes, por lo que sus funciones se encontraban bien diferenciadas (Pizarro Laborda; Santana López & Vial Lavín, 2013). En contraposición, en la actualidad, se comienza a considerar la relevancia de la *relación* familia-escuela, poniendo el acento en las influencias solapadas y la responsabilidad compartida de las mismas en la formación de sujetos. Consecuentemente, se redefine la relación familia-escuela valorizando un vínculo colaborativo (Maestre, 2009; citado en Pizarro Laborda *et al.*, 2013).

Cabe resaltar, la necesidad de una política educativa más amplia que fomente el vínculo colaborativo entre las dos instituciones, que reconozca la relevancia del esfuerzo mancomunado para finalmente obtener resultados efectivos.

El vínculo entre ambas instituciones se debe *construir*, es imprescindible que la familia sea aquella que confíe en la institución escolar, se implique en los procesos educativos y se interese por ofrecer el acompañamiento y sostén a la labor docente. Como así también, se reconoce la necesidad de que la institución escolar no sólo esté disponible para el diálogo, sino que a su vez lo promueva, convocando espacios que permitan a las familias correrse de la pasividad e involucrarse en esta tarea que se les presenta (Pizarro Laborda *et al.*, 2013).

Metodología

Para profundizar en el conocimiento de la educación en línea y sus vínculos, se aplicó una metodología de tipo cualitativa con diseño fenomenológico. Dicha metodología, concibe a la realidad como fenómeno social y asume una perspectiva constructivista. Es por lo anterior, que mediante el trabajo conjunto con la población participante, se pretendió construir conocimiento sobre el fenómeno a investigar, rechazando una concepción única y objetiva de la realidad. Fue útil entonces, acceder a la experiencia individual de los sujetos de la población en estudio, lo que permitió un acercamiento al fenómeno en común y a las resignificaciones del mismo. El proyecto es de alcance exploratorio, dado el poco conocimiento que se tiene sobre la situación extraordinaria que actualmente interpela a los sujetos.

El instrumento para acceder al registro de información y a la comprensión del fenómeno, fueron entrevistas en profundidad, dirigidas tanto a 6 docentes del nivel primario, como así también a 6 responsables parentales con niños en escolaridad primaria, pertenecientes a instituciones públicas de la ciudad de Córdoba. El equipo contó con la presencia de un informante clave inicial que facilitó el contacto con otros participantes a través de la técnica de bola de nieve.

Análisis

Se analizan en conjunto las experiencias relatadas por parte de padres y docentes, respecto a la vivencia de un vínculo familia-escuela atravesado por la medida del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Inmersos en una cultura posmoderna, donde la instantaneidad rige como filosofía, y los resultados inmediatos son los exi-

gidos, la posibilidad de toma de distancia para la reflexión queda anulada (Bauman, 2000). El contexto sanitario de emergencia que surge tras la pandemia por COVID-19, interpela a una sociedad con estas características. No hubo posibilidad de teorizar un plan guía para el accionar de la población educativa. Por el contrario, se reaccionó bajo estrategias provisionales y cortoplacistas.

La falta de una política más amplia que contemple accionares fundamentados en base a objetivos, generó rápidamente el agotamiento de los integrantes de la comunidad educativa. Esas medidas circunstanciales, poco planificadas, terminaron por impactar en un vínculo, con previas fisuras, entre familia y escuela.

El oxímoron “encuentros en tiempos de desencuentros” representa cómo, ante la renuncia inminente a la presencialidad escolar, padres y docentes debieron reconocerse recíprocamente como figuras esenciales para la educación integral de los menores. Para esta finalidad, tuvieron que atravesar un largo proceso impregnado de conflictivas constantes que desafiaban el vínculo.

Un nuevo pacto

Ahora bien, para poder reconocer las condiciones actuales del vínculo familia-escuela, es pertinente poder retomar un poco de su historia. Previamente, era aceptada de forma acrítica una división tajante de funciones. La familia era la encargada de necesidades biológicas/afectivas y de la formación en valores; mientras que la escuela estaba a cargo de lo académico e intelectual. Tal división, creaba un escenario de culpas y desvalorizaciones cruzadas cuando se analizaban los desarrollos alcanzados.

En ese contexto de responsabilidades asignadas, “fogoneado” por una sociedad posmoderna, se encontraba un vínculo familia-escuela listo para ser *consumido* (Bauman, 2000). La atención tendía a concentrarse en la satisfacción que esperaban del mismo,

cada cual atendiendo su juego, sin involucrarse lo suficiente. Hasta entonces, padres y docentes poco esfuerzo destinaban a la producción y construcción de un vínculo significativo entre ellos.

En el discurso docente se puede evidenciar lo antes mencionado, cuando en sus declaraciones decían *“Los niños son nuestros hasta fin de año, de los padres para toda la vida”* (RCC-D5), delimitando de forma contundente las incumbencias de la función docente. Esas representaciones propias de un contexto de responsabilidades asignadas, terminaron por condicionar la dinámica vincular entre las instituciones.

Actualmente, ante una situación novedosa en el contexto educativo a causa de la pandemia, surgió la posibilidad de vislumbrar nuevas condiciones en este vínculo. El fenómeno de *“la escuela en casa”* sentó las bases para repensar y resignificar el vínculo familia-escuela y la envergadura del mismo.

Evidencia de lo anterior, aporta la voz de una mamá entrevistada: *“Estábamos muy acostumbrados a que la educación sólo la dé la escuela... pero hay que entender que la educación también viene desde casa. Si entendemos eso, vamos a crear otro tipo de sociedad”* (RCC-RC4).

Con el traslado de la escuela al hogar, inmediatamente comenzaron a ser registrados vestigios de un lazo empobrecido. Frente a las diversas problemáticas surgidas en el curso de la escolaridad en casa, los responsables de crianza pudieron dar cuenta de lo que implica un involucramiento real, a la par de la institución escolar, en la educación integral de los niños.

“Creo que va a haber un cambio bien importante, no sé si va ser giro de 180°, pero creo que a partir de ahora, seguramente, la familia esté más presente” (RCC-RC2).

“Me parece que los padres tenemos que estar más incluidos en las escuelas, más allá de las reuniones, desde otro lado... desde la casa también podemos apoyar a ese niño o a ese docente que le tocó” (RCC-RC3).

De esta manera, los responsables de crianza comienzan a tener mayor registro sobre su influencia en la dinámica vincular entre familia y escuela. Es el puntapié inicial para gestar un nuevo pacto educativo entre las instituciones. Hasta entonces, el pacto tradicional basado en la confianza recíproca estaba desmoronado. Así lo confirmaba una de las madres entrevistadas: *“La escuela era un lugar de contención y de amor donde los padres llevaban a sus hijos con los ojos cerrados (...), todo eso se perdió en el camino”* (RCC-RC3).

En un escenario donde primaba la desconfianza, la oportunidad de un nuevo pacto educativo será para promover la construcción de un vínculo colaborativo entre ambas instituciones. Este último, hace referencia al reconocimiento de funciones y aportes que cada una puede realizar; como así también el involucramiento mutuo y necesario en la tarea de formar ciudadanos (Pizarro Laborda *et al.*, 2013).

Lo anterior sienta sus bases en el concepto teórico de un vínculo colaborativo entre familia y escuela, fundamentando la necesidad de un diálogo constante que permita la coordinación y complementación de las funciones. A partir de las verbalizaciones de los entrevistados, se logra evidenciar algunas de las condiciones que perciben como necesarias para gestar dicho vínculo.

En primer lugar, con los siguientes discursos, los enseñantes revelan la importancia que reviste el acceso a una formación docente actualizada y constante para promover el diálogo y encuentro con las familias. Al considerar que *“Hay maestras antiguas que son un peso para la escuela... porque no quieren saber nada con los padres”* (RCC-D1), reconocen a la formación como la herramienta principal, la cual les brindará los recursos suficientes y necesarios para dicho objetivo.

“La escuela siempre tiene que estar abierta a la familia, invitarla a participar y atraerla, hacerla parte del aprendizaje del niño... no se puede pensar la escuela sin la participación de la familia... El vínculo es fundamental” (RCC-D2).

“La escuela tiene que hacer lo que sea para que la familia sienta que es un miembro más, ésta tiene que estar comprometida con la escuela... pero como escuela, hay que facilitarles estas cosas” (RCC-D2).

Si de “atraer” a la familia se trata, las herramientas que pueda ofrecer la formación serán muy útiles. Es desde allí que habrá docentes disponibles a construir con la familia desde un lugar empático, cediendo omnipotencias y tejiendo puentes con la comunidad. Si esto sucediera, se lograría evitar situaciones conflictivas recurrentes.

Ejemplo de ellas, es la vivencia de una mamá en el transcurso de la escolaridad en línea cuando ofrece colaboración a los docentes, corriéndose del lugar que le asignaban las representaciones tradicionales: *“Empezamos a sugerirles ideas... al principio las tomaron mal... como que nos estábamos excediendo de nuestro papel”* (RCC-RC3). La vigencia de tales representaciones en lo escolar, fue la responsable de cierta cuota de malestar, pero a la vez, el cuestionamiento de ellas por parte de los responsables de crianza terminó por ser la fuerza de un cambio.

El trabajo con la familia hoy debe ser una prioridad institucional. Una formación docente coherente con las demandas del contexto sociocultural contemporáneo, será la que permita habilitar un espacio en el que sea posible la construcción conjunta con las familias, en lo que respecta en un sentido amplio, a la educación de los menores.

Ante la ausencia de ese espacio, en el transcurso de la escolaridad en línea, hubo tensiones que se manifestaron en quejas. Había docentes que reclamaban *“Los padres tienen que ser partícipes... yo te ayudo pero el hijo es tuyo”* (RCC-D1), a la par de responsables parentales que protestaban contra los maestros *“Correte del lugar que vos sabés, los padres también sabemos, son nuestros hijos”* (RCC-RC3). Paradojalmente, familia y escuela, a fin de cuentas, se exigían lo mismo.

Entonces la nueva condición para gestar el vínculo colaborativo antes mencionado, va de la mano con la percibida en primer lugar por los docentes. A una formación constante que habilite el espacio a las familias en la institución escolar, se le suma responsables de crianza lo suficientemente activos en la política escolar, capaces de apropiarse de aquel espacio.

El desafío estará en dar continuidad al fenómeno iniciado a partir de la escolaridad en línea, esto es, sostener en el tiempo el involucramiento de los padres en la educación de los menores; conformando un equipo entre familia y escuela que responda a las demandas contemporáneas de la infancia, poniendo el acento en el trabajo mancomunado para un objetivo en común. De ser así, estarían dadas las condiciones para que el nexo entre la familia y la escuela sea producido, no sólo consumido, desde el esfuerzo conjunto.

Familia como contexto

Anteriormente se introdujo lo trascendental que es incorporar a los padres a la dinámica institucional escolar. Si se reconoce a los responsables parentales como agentes esenciales en el trayecto escolar del niño, y se considera al *contexto* como el conjunto de circunstancias que rodean a una situación, la familia es parte del contexto mediato en donde tiene lugar el aprendizaje del niño. En el marco de “la escuela en casa”, esto se agudizó, siendo la familia el único contexto donde se concretizaba el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación a lo anterior, fueron los docentes los que registraron que quienes tenían, en gran parte, el poder de decisión para que el niño accediera, o no, al aprendizaje mediado por la tecnología, era la familia. En sus declaraciones decían:

“La familia si quiere te pone una pared en el medio... y no te

permite llegar al niño” (RCC-D5).

“A mí me importan los alumnos... los padres no me importan tanto... pero hoy también son prioridad para mí... porque sin ellos estoy chau” (RCC-D1).

“Hay padres que se levantan a las 8 de la mañana, los levantan temprano como si tuvieran escuela, han sido responsables” (RCC-D3).

Retomando la palabra docente, el significante “pared” da cuenta de la magnitud del hecho, ¿qué educación es posible entre muros? Más allá de que, en ciertos casos, la posibilidad de acceso a la tecnología limitaba la conectividad de los menores; en algunos otros y según la narrativa de los docentes, existían padres que influían en el abrir o cerrar las puertas al aprendizaje del niño.

El acceso al aprendizaje siempre ha estado multideterminado, numerosas son las variables intervinientes en dicho proceso. El entramado social, económico y cultural que conforma el contexto del niño, influyen en la calidad y los recursos educativos que él puede obtener. En esta oportunidad, al ser la pandemia un agente con efectos en lo familiar, el proceso de enseñanza-aprendizaje no quedó resguardado de las consecuencias que ello conlleva.

Según la población entrevistada, había mayoría de familias que denunciaban un cansancio en el ejercicio de sus funciones, condicionando la dinámica escolar. Se intensificó así, la influencia que tiene la familia en la actitud que el niño dispone hacia lo educativo. La experiencia escolar de los menores se vio teñida por las representaciones externas de los cuidadores, más aún si se tiene en cuenta que la población en estudio eran responsables de niños en escolaridad primaria, quienes dependen y aceptan acríticamente las creencias de los mayores significativos.

Una docente, percibiendo lo antes mencionado, verbalizaba: *“Los padres estaban cansados también, entonces vos tenías que remarla... remar a los padres para que manden las cosas y que los chicos trabajen”* (RCC-D4). Este pensamiento fue recurrente en el colectivo docente entrevistado. El tener que “remar” a los padres

implicaba doble esfuerzo por parte de los docentes, no sólo se trataba de trabajar para y con los alumnos, sino también trabajar para tener padres comprometidos y activos.

Se puede decir entonces que el “remar” a los padres tenía la intención de lograr prácticas educativas positivas. Finalmente, la efectiva colaboración entre familia y escuela será la que permita el apego del estudiante a la institución escolar, la motivación de aprender en el niño, el deseo de asistir al aula y la producción de aprendizajes significativos.

Concluyendo, se necesitan mayoría de padres que consideren ideas como las que comparte un referente, *“En la cabeza de los chicos hay tres autoridades: mamá, papá y maestra”* (RCC-RC1), para lograr enseñanza de calidad, confiando en el aporte que cada integrante de la comunidad educativa puede ofrecer, construyendo desde el esfuerzo conjunto y en la misma dirección, sin que haya necesidad de “remar” al otro.

Reconocimiento de funciones

Teniendo en cuenta que este estudio tiene por objeto conocer sobre los vínculos familia-escuela en las experiencias educativas virtuales, se encontró que el reconocimiento de la necesidad de cada término de la relación ha sido una dimensión central en los discursos.

Si bien los entrevistados relatan que hubo momentos de tensiones y conflictos en el transcurso de la escolaridad en línea, también fue recurrente escuchar en ellos una valoración positiva. La misma refería a los esfuerzos de cada una de las partes, para construir conjuntamente una modalidad escolar hasta entonces no experimentada.

A la par de responsables parentales que reconocían el empeño de los educadores: *“Le agradecí porque el esfuerzo de ella fue*

enorme por seguir acompañando a los chicos... ella siempre siguió con sus ganas de enseñar" (RCC-RC3); se encontraban docentes valorando la perseverancia y esfuerzo de cada familia: *"La familia se ha transformado en grandes maestros, yo los felicito y les agradezco"* (RCC-D6).

Incluso, el momento de escolaridad en línea ha sido útil para que la institución escolar comience a registrar necesidades y demandas de la familia, actuando en consecuencia de ello: *"Tuvinos que relajar un poco y dejar a la familia más tranquila... ¿Para qué llenarlos de actividades?... por eso ahora trabajamos en relajar, hacer actividades más entretenidas que los distraiga a los chicos un poco más..."* (RCC-D4).

Lo sucedido hasta aquí, genera cambios respecto a las consideraciones que recaían sobre el trabajo docente en la educación. Se sentaron las bases para comprender la especificidad de las funciones. En relación a ello, hubo responsables de crianza, quienes obligados a ponerle cuerpo al rol docente, expresaban reconocimiento a dicha función, retractándose de su antigua postura.

"Con esto nos dimos cuenta de lo que es enseñar, como padres tendríamos que empezar a participar mucho más" (RCC-RC4).

"Actualmente los padres estamos valorando mucho el trabajo docente, no es tan sólo estar frente a 30 chicos y enseñarles" (RCC-RC2).

Estos reconocimientos llegaban a los oídos de los docentes *"Los padres están cansados y ahora nos consideran... nos dicen: ¡Gracias por estar!"* (RCC-D5). A su vez, ellos también aportaban: *"Siempre se criticó al maestro que no hace nada, hoy quedó clarísimo que sin el maestro en el aula la cosa no funciona; y después para los maestros... que decían que los padres no sirven, hoy sin los padres tampoco podemos hacer nada"* (RCC-D1).

Poco a poco se sentaban las bases para un encuentro desde la paridad en toda la comunidad educativa. Cada entrevistado señaló en sus palabras una resignificación del lazo entre la institución escolar y familiar. A partir de vivenciar la escuela en el hogar, se

dio la oportunidad de mirar y reconocer al otro en su quehacer fundante. La educación en casa los ha obligado a conectarse entre ellos:

“Conectarnos para afianzar lazos ante las angustias de los chicos... y ser soporte de mamás que por momentos no podían explicar contenidos” (RCC D2).

“Nos unimos más a las familias, comenzamos a conocer su realidad detrás de las pantallas” (RCC-D3).

Finalmente, en la narrativa de los entrevistados se da cuenta que la experiencia de la educación en línea ha sido beneficiosa para lograr una resignificación del vínculo entre estas instituciones madres. Al respecto, la voz de una docente representa tal fenómeno:

“El vínculo con la familia en esta etapa de virtualidad se ha fortalecido” (RCC-D6).

Una sociedad educativa en construcción

Llegados al último apartado de este capítulo, comienza a estructurarse la noción de sociedad educativa, compuesta por familia y escuela en tanto socios en la crianza. Es importante transmitir, que el acento estará puesto en el trayecto hacia esa sociedad y no en el arribo final de la misma. Estando regulada por las demandas sociales, se encontrará siempre en vías de constitución.

El resultado no será acabado ni definitivo, sino justamente el trayecto, en donde irá respondiendo a conflictivas, tensiones y necesidades vigentes; propias del contexto socio-histórico-cultural en donde esté inmersa.

Dicho esto, para constituir una sociedad educativa, no sólo es necesaria una escuela que acompañe a ese objetivo, sino también responsables parentales implicados en la educación de sus hijos. Considerando que el nivel de participación del colectivo de padres siempre fue diverso en la institución educativa, en el curso de

la escolaridad en línea esto se hizo aún más explícito.

Hubo responsables parentales que afirmaban “*Hoy no sabría cómo comunicarme con el docente*” (RCC-RC1), a la par que se observaba a otros asumiendo una actitud más participativa: “*Empezó la guerra contra la escuela, empezamos a protestar (...) y recién al tiempo pudimos hablar desde la paridad*” (RCC-RC3). Si de construir una sociedad educativa se trata, se necesitarán más responsables parentales que adopten una postura similar al segundo discurso, implicándose en la política escolar.

Indefectiblemente, ante una mayor participación e involucramiento de las partes, empezarán a surgir los desacuerdos que harán circular conflictos en el entramado institucional. Allí será clave considerar el aporte de Maldonado (2017), quien expone que una *convivencia saludable* no está exenta de conflictos. Al ponerse el acento en los mismos y su posible resolución, se reivindica el diálogo entre las partes.

De esta manera, la existencia de desacuerdos será útil para construir propuestas superadoras en el abordaje de un proyecto educativo. Lo interesante será poder contar con docentes que se animen al desafío de trabajar con padres implicados, tal como lo hacía una docente entrevistada: “*Muchas maestras te van a decir que no hacen grupos de padres porque se arma lío... yo sí armo el grupo... y que se arme el lío que sea, ¿Sino cómo me vinculo yo?*” (RCC-D5).

En la edificación de una escolaridad en línea, se hizo necesario poder encarnar la *convivencia saludable* antes mencionada. La misma implicaba la tríada niños-docentes-padres, para una gestión áulica e institucional más democrática, cooperativa y consensuada. Si la idea original planteaba crear una escuela donde hay alumnos deseosos por ir a aprender, y docentes deseosos de estar y enseñar en ella, hoy se incorpora la idea de incluir a padres con el deseo de acompañar e involucrarse en la escolaridad de sus hijos.

Resultados

A causa de una pandemia que irrumpió en la sociedad y llevó forzosamente la escuela al hogar, es que los sujetos involucrados se vieron interpelados. Con ello, vivenciaron el desmantelamiento de algunas estructuras previas, las cuales funcionaban a modo de andamiaje en la comunidad educativa.

El presente estudio tuvo la intención de dar cuenta de cómo un evento sanitario e histórico, termina por impactar a nivel social y cultural. Frente a un encuentro humano ahora considerado como potencial arma de contagio, los sujetos se vieron obligados a experimentar el tejido social de manera diferente.

Específicamente, la escuela en tanto institución fundante de lo social se enfrentó a un reto sin precedentes. El desafío consistía en mantener activa su función más allá de una de sus condiciones primordiales, la presencialidad. De esta forma, la educación de los estudiantes cobró vida en la virtualidad.

Al proponerse con la escuela en casa, un ambiente de enseñanza diferente, padres y docentes se vieron afectados en sus funciones. En ese contexto, a la vez que la dinámica familiar y el quehacer del docente debían ajustarse a las nuevas condiciones, la frágil estructura que sostenía al vínculo entre ellos comenzaba a tambalearse.

Teniendo como objetivo esclarecer las vicisitudes del vínculo familia-escuela en condiciones de confinamiento, se decidió entrevistar tanto a responsables parentales como a docentes, para acceder desde lo particular a la experiencia colectiva. A su vez, se reconoce el papel activo del equipo investigador implicado a la hora de construir el conocimiento, por lo que las producciones resultantes de esta investigación deben ser consideradas interpretaciones críticas, históricas y políticas de la realidad estudiada.

Principales hallazgos

Realizando una lectura analítica del evento y los cambios acaecidos de la coyuntura, es posible destacar ciertos descubrimientos. Lo que en un principio fue experimentado como caótico y desmantelante en la comunidad educativa, al tiempo pudo ser abordado desde la resignificación. De la crisis surgieron oportunidades de cambio.

El sistema educativo antes pensado para asumirse en lo concreto del espacio, debió revisar las variables de su encuadre para realizar las transformaciones pertinentes. Las plataformas virtuales se convirtieron en el medio para la reproducción de lo escolar. Consecuentemente, las preguntas se abrían sobre el qué y el cómo lograr continuidad pedagógica en la educación en línea.

Si bien los cuestionamientos exigidos por el contexto eran arduos de resolver, aquellos destinados a la metodología para transmitir contenido presentaron una dificultad aún mayor. Se observó a docentes individualizados en sus estrategias para construir conocimiento mediado por pantallas. Quedando al descubierto la ausencia de una política más amplia que funcione en tanto sostén y guía reguladora, la cual permita homogeneizar los lineamientos de las prácticas educativas en pandemia.

Más allá de ello, lejos de confirmarse discursos previos que cuestionaban la fuerza de la institución escolar y anunciaban apocalípticamente su fin, la pandemia ha demostrado el valor de la misma. Actualmente, la escuela continúa siendo aquella institución que instaura sociedad y reproduce cultura, un agente social con función regulatoria. Aún promete el encuentro y ratifica el poder instituyente de la vincularidad en los sujetos.

A continuación, los hallazgos respecto a las experiencias singulares de cada uno de los actores involucrados, aportan mayor esclarecimiento a lo sucedido con el fenómeno de la escuela en casa.

Por un lado, se encontró un grupo de docentes agobiado de arbitrar los recursos para sostener la educación en pandemia. En su narrativa revelaban encontrarse bajo dos presiones. A la vez que debían responder a las directivas de sus autoridades, se encontraban con familias reclamando mayor acompañamiento. Ante estas demandas, el colectivo docente enfrentó la necesidad de compatibilizar las prácticas educativas con una mirada situada y comprensiva respecto a la familia y el aprendiente.

Por otro lado, los responsables parentales vivenciaron la educación en casa como desestructurante. Producto de la tercerización de la crianza, el confinamiento los encontró distanciados respecto al mundo escolar del niño, lo cual fue un factor agravante para responder efectivamente a las exigencias de la educación en línea.

Avanzado el año escolar y asimilando las reacomodaciones que se vieron forzados a realizar, los responsables parentales notaron la necesidad de ser agentes implicados en la educación de sus hijos. Aún más, el experimentar la función docente hasta entonces subestimada, les permitió valorar el quehacer del educador en el aula.

Desde la temática que convoca a este trabajo de investigación, es a partir de estos hechos que comienza a registrarse en la comunidad educativa la importancia de construir un vínculo colaborativo entre familia y escuela.

Estas instituciones se vieron “obligadas” a mirarse para acordar objetivos, poniendo en valor la función de cada una y respondiendo mutuamente a sus demandas. El vínculo entre ellas se convirtió en un desafío cotidiano, sirviéndose de la creatividad para sortear obstáculos, y así poder conquistar una articulación dinámica de funciones distintas dirigida a concretar una buena convivencia escolar.

Finalmente, en tiempos de desencuentros, cuando el aislamiento fue la medida establecida para hacer frente al evento sa-

nitario, se hizo posible el encuentro entre familia y escuela. Se reconoció la necesidad de construir puentes que apuntalen a las instituciones sobre un horizonte común.

Recapitulación

Llegado hasta aquí, realizando una lectura diacrónica de lo sucedido, se pueden identificar al menos tres momentos de la escuela en casa. En sus inicios el impacto de la pandemia no centraba su mirada en el proceso escolar. Padres y docentes vivenciaron las nuevas medidas escolares como una política que prometía ser provisoria y breve. Sin horarios y pautas escolares claras, se experimentó algo similar a un receso académico.

Poco a poco, se fue configurando una dinámica escolar que pretendía reproducir acríticamente en la virtualidad, las pautas escolares planificadas para la presencialidad, perdiendo de vista lo necesario de hacer lecturas situadas en un contexto diferente. En este sentido, se requerían abordajes situados y novedosos. Sin poder realizar los ajustes necesarios, la respuesta escolar fue de exceso frente al exceso y el living del hogar familiar se volvió el multi-espacio donde desbordaba lo doméstico, académico y laboral. La institución escolar comenzó a exigir un rendimiento académico equivalente al que se esperaba en el aula.

Posteriormente, registrando que la modalidad educativa con estas características no estaba siendo provechosa, y considerando que no iba a ser posible retornar a las condiciones convencionales del aula, surgió el nudo de la problemática.

Dicho cambio fue vivenciado negativamente, tanto por responsables parentales como por docentes. Se identificó en ellos un estado de sobremalestar generalizado. Emerge así una etapa de conflictos y demandas entre los agentes de la educación, quienes entre pugnas posibilitaron el inicio de debates fructíferos para

pensar una formación escolar diferente.

Al pasar el tiempo, las vivencias lograron armonizarse. Pudo reconocerse una comunidad educativa más consciente del desafío que implica educar en la contemporaneidad. Bien se sabe, que los cambios estructurales deben ser construidos en un continuo, por lo que la pandemia puede ser caracterizada como un hito que marca la historia de la institución educativa, la oportunidad para interpelar lo ya conocido e incitar un cambio hacia lo nuevo por conocer.

Señalamientos finales

En la investigación realizada, se hizo posible poner en palabras la trascendencia de una alianza entre familia y escuela, considerándose estos, dos agentes fundamentales en la formación subjetiva de niños y niñas. La investigación sobre este fenómeno en un contexto nunca antes vivido, brinda aportes inéditos a la psicología educacional.

El elemento disruptivo actual, fue la oportunidad para reflexionar qué proyecto educativo se quiere construir para un futuro. La comunidad educativa, empujada a reinventarse en el transcurso del confinamiento, habilitó el espacio para el ensayo y exploración de una normalidad provisoria en el mundo de la educación, para finalmente alcanzar una propuesta superadora pospandémica.

Con el fin de concretar esta educación y no dejarla en utopías, será sustancial el acompañamiento del Estado, tanto para el establecimiento de políticas más amplias que orienten prácticas educativas situadas al contexto, como así también para facilitar formación docente acorde a los nuevos objetivos. Por un lado, promover el protagonismo epistémico del estudiante, habilitando a la construcción conjunta del saber. Por otro lado, será funda-

mental contar con directivos y docentes capacitados para el manejo de la transferencia con las familias, reconociendo los efectos de ello para lograr una institución educativa como lugar de acogida, escucha y reconocimiento.

Bibliografía

- AREA, M. y Adell, J. (2009): “eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales”. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pp. 391-424.
- BAUMAN, Z. (2003^a ed.). (2000): *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- BLEICHMAR, S. (2005): *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Argentina: Topía Editorial.
- BLEICHMAR, S. (2008): *Violencia social, Violencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- CAGIGAL de Gregorio, V. (2007): “La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural”. En J. Garreta (Ed) *La relación familia-escuela*. Lleida, España: Universitat de Lleida.
- D’ANGELO HERNÁNDEZ O. (2003): “Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano. En una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria”. En *El enfoque histórico-cultural. Complejidad y transdisciplinareidad*. Simposio llevado a cabo en el Evento Hóminis. La Habana, Cuba.
- GENTES, G. (2012): “El psicólogo clínico en la función preventiva”. Ficha de cátedra Psicología Clínica. Universidad Nacional de Córdoba.
- GONZÁLEZ, L. (2019): *Volver a mirarnos: El reencuentro con nuestros hijos y alumnos en tiempos de urgencia y tecnología*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.
- LÓPEZ MOLINA, E. (2012): “Adolescencia/s y juventudes de hoy, Instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas”. En H. Ferreyra y S. Vidales (Ed.), *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- PIZARRO LABORDA, P.; Santana López, A. y Vial Lavín, B. “La participación

de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares”. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 2013, pp. 271-287. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>

ROJAS, M. C. (2011): “Familias: intervenciones en la diversidad”. En R. Gaspari, D. Waisbrot (Ed), *Familias y parejas. Psicoanálisis vínculos y subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Psicolibro Ediciones.

SALGUERO MYERS, K. (2016): “El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana”. En Álvarez, M. F. S. (Coord.). *Las ciencias sociales en América Latina y el Caribe, hoy: perspectivas, debates y agendas de investigación: Actas 2º Congreso AAS y 1º Jornadas de Sociología UNVM*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/5947>

SCOTT, J.W. (1992): “Experiencia”. En Butler J. & Scott J. W. (Ed), *Feminist Theorize the Political* (pp. 42-73). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

SISMONDI, A. y Torcomian C. (2004): *Culturas consumistas, procesos identitarios de niños y jóvenes: salud y aprendizaje*. Córdoba, Argentina.

AUTORAS

Mariana Beltrán:

Licenciada en Psicología, Doctora en Semiótica, Profesora titular de Psicología evolutiva de la Adolescencia y Juventud B y Profesora Adjunta en las prácticas preprofesionales del contexto educativo de la facultad de Psicología de la UNC y escribe en coautoría con Yanina Ferreyra profesora Asistente en Deontología y Ética profesional, María José Meyer Paz, María Jimena Villarreal y Sofía Gimenes Cáceres (profesores y adscriptas en la cátedra de Psicología Evolutiva de la Adolescencia y juventud)

Roxana Peralta:

Licenciada en Psicología, responsable académica del equipo de investigación, Magíster en investigación educativa con mención socioantropológica de la educación, especialista en gestión pedagógica, y Profesora Asistente en las prácticas preprofesionales de la facultad de Psicología de la UNC

Alejandra Iparraguirre:

Licenciada en especialista en psicología educacional y profesora Asistente en las prácticas preprofesionales contexto educativo de la facultad de Psicología de la UNC

María Fernanda García:

Licenciada en Psicología, Magister en Investigación en Educación Física y Salud, Adscripta en la Cátedra Problemas de Aprendizaje de la facultad de Psicología de la UNC

Pablo Peralta:

Licenciado en Psicología, y adscripto en la Cátedra Problemas de Aprendizaje de la Facultad de Psicología de la UNC

Agostina Lestussi y Monserrat Pérez:

Eran al momento de la elaboración del libro estudiantes de psicología que desarrollaban sus prácticas de investigación del tramo de egreso en nuestro proyecto de investigación y el Observatorio de Aprendizaje. Actualmente son licenciadas en Psicología.

Agradecimiento especial:

A *Silvia Paxote, Fernanda García y Fabián Fariña* por la sistematización de los trabajos del presente libro.

Experiencia, Aprendizaje y Subjetividad

Los textos que reúne este libro fueron escritos en momentos diferentes, sin embargo, mantienen un hilo conductor a través del estudio de las experiencias educativas y su relación con los aprendizajes en espacios formales e informales. En diferentes partes de su recorrido los autores, integrantes del equipo de investigación, comparten sus trabajos con las diversas poblaciones involucradas con el objetivo de mostrar la metodología de estudio que utilizamos para profundizar en el conocimiento de las experiencias educativas haciendo foco en las transformaciones culturales y las subjetividades. Cada trabajo, si bien está concluido, no termina con las preguntas. Su análisis es un nuevo desafío para seguir investigando.