



GACETA PSICOLÓGICA

EDUCACIÓN Y SUBJETIVIDAD

APRENDIZAJES Y CONFLICTOS EPOCALES:
TENSIONES, MALESTARES Y DESAFÍOS

GRECO
ADARO
GIRALDEZ
DECANDIA
VANNUCCI
RODRIGUEZ
VARELA
URANGA
SOPRANSI
FRANCHI
VOGLER
FRIERA
PIERRI
PINTOW
PALMA
PERAZZA
VÁZQUEZ
LENTA
BRAWER
LERNER
ROMANO
RODRIGUEZ
VILLANUEVA
HOLC
APPIANI

SUMARIO

DIRECTOR:
PABLO CASTILLO

CO-DIRECTORA:
JULIETA MEDICI

CORRECCIÓN:
LIC. MÓNICA FERNÁNDEZ

DISEÑO:
ANA URANGA B.

Presentación / **5**

POR MARCELO CLINGO

La escuela: conflictos y tensiones
entre cambios epocales y tecnológicos / **6**

POR PABLO CASTILLO Y JULIETA MEDICI

Procesos educativos en salud: malestares en un contexto
de estallido de sentidos / **10**

POR MARÍA CELESTE VANNUCCI Y XIMENA SOLEDAD VARELA

Algunas notas para pensar la escuela
post pandemia / **14**

POR ROXANA PERAZZA

Apostillas sobre la insatisfacción educativa / **21**

POR SILVIA ANDREA VÁZQUEZ

La nueva "normalidad" educativa / **23**

POR WASHINGTON URANGA

Intervenciones entre psicología y educación.

Tramas de confianza y autoridad / **26**

POR MARÍA BEATRIZ GRECO

A 10 años de la Ley de Convivencia Escolar y

a 40 años de democracia ininterrumpida

Defender lo que aprendimos / **29**

POR MARA BRAWER

Intersecciones entre género y trabajo: el impacto de la pandemia en la docencia
de nivel superior de profesorado / **34**

POR MALENA LENTA Y MARÍA BELÉN SOPRANSI

Las mujeres en la educación superior y los organismos de ciencia y técnica,
un camino largo y pedregoso / **44**

POR ANA M. FRANCHI

Tres tensiones en la formación de los trabajadores médiqes en el sistema de salud / **47**

POR KARINA A. FRIERA, CARLA PIERRI Y XIMENA S. VARELA

Arriesgarse a lo grupa / **51**

POR ELSA PINTOW Y GLORIA ROMANO

Volvé a la Escuela. Reflexiones a partir de una política pública / **53**

POR PATRICIA RODRIGUEZ

Las escuelas, escenario privilegiado para encontrarnos.

Un programa para las juventudes de la provincia de Buenos Aires:

“La salud es entre todas y todos” / **56**

POR SEBASTIÁN HOLC, FEDERICO APPIANI, SOFÍA DECANDIA Y MÓNICA FEUER

Pensando la inclusión de estudiantes con TEA en educación superior / **59**

POR LILIAN ADARO

Del vacío existencial a los autodiagnósticos “Chicos en banda” versión siglo XXI / **61**

POR MARINA LERNER

Un Colegio en el entramado comunitario / **64**

POR NATALIA PALMA

El trabajo y la formación en jaque / **66**

POR PATRICIA RODRIGUEZ

Hacia Sistemas Universitarios cada vez más convocantes / **68**

POR SORAYA GIRALDEZ

El consentimiento al saber en lo escolar / **70**

POR ROXANA VOGLER

Ataques, incertidumbres e inestabilidades / **72**

POR ERNESTO F. VILLANUEVA

Presentación

Por **Marcelo Clingo**

En tiempos de soledades y desencuentros, siempre nos parece una tarea necesaria propiciar ámbitos donde circule la palabra, ámbitos de reflexión compartida, ámbitos donde la palabra escrita y leída pueda ser revalorizada.

El escenario educativo es una constructo complejo donde se entrecruzan, instituciones, saberes, docentes, estudiantes, padres y madres, profesionales, el estado y el sector privado.

Múltiples malestares emergen, y en muchos casos se encarnan en síntomas y sufrimientos de las niñeces y las adolescencias.

La tarea de los y las colegas se multiplica en los diversos ámbitos educativos, convocados a intervenir en un sinnúmero de situaciones, que tensionan nuestro saber hacer y los alcances éticos de nuestras intervenciones.

Las tendencias de la época se dirigen, pretendidamente fundadas en la ciencia, a la búsqueda de la pronta clasificación. Los requerimientos de diagnósticos y conclusiones evaluativas definitivas, se vuelven exigencias del quehacer cotidiano.

Lo exigen las autoridades escolares, lo requieren los ámbitos judiciales, lo demandan las familias. La posibilidad que este tipo de posicionamiento concluya en estigmatización y segregación, está a unos pocos pasos. Las soluciones apresuradas, que de esta lógica devienen, propician la desestimación de la subjetividad.

Los textos que recorren las páginas que siguen, intentan revisitar estas cuestiones,

sosteniendo un posicionamiento ético claro en relación a pensar la tarea en el ámbito educativo, como un conjunto de acciones que procuran propiciar la dimensión subjetiva. No se trata de silenciar bajo el peso de un “diagnostico”, sino de hacer lugar a la palabra de las niñeces y las adolescencias sufrientes.

La intención de las autoras y los autores que aquí se reúnen, es procurar contribuir a poner en cuestión la lógica de configuración subjetiva que se deriva de la operación del capitalismo financiero actual, apropiándose del discurso científico. Estas nuevas subjetividades, así constituidas, encuentran cada vez menos lugar para sus decires y sus padeceres, y al no encofrar alojamiento, se deslizan por fuera del orden simbólico, de la regulación de la palabra y se presentan como empujes a las más variadas formas de la violencia. Los efectos de lo antes mencionado, se verifican en el continuo deterioro del lazo social.

Se avecinan tiempos donde parece prevalecer la lógica del sálvese quien pueda, del puro individualismo, la creencia de que es posible desplegar la propia satisfacción sin los demás.

La convicción de los y las que aquí nos reunimos es muy otra. Definida la educación como un derecho inalienable, todas las derivaciones de este principio rector, se ordenan en derredor de pensar el ámbito educativo como un lugar de inclusión social.

Bienvenidas, bienvenidos entonces a este nuevo encuentro ◉

La escuela: conflictos y tensiones entre cambios epocales y tecnológicos

Por **Pablo Castillo** y **Julieta Medici**

En la nueva temporada del “Juego del Calamar”, recientemente estrenada por Netflix, un participante dice “La solidaridad es un gesto de debilidad, la fortaleza está en saber manipular al otro”. Hay un cambio epocal que venimos sosteniendo desde los anteriores números de **Gaceta Psicológica**, que resuena en cada una de las dimensiones que abordamos. Quizás porque el modo en que lo imaginamos repica en los ecos de ese capitalismo industrial en el cual muchos y muchas crecimos, y que expresaba un ordenamiento interno y externo más o menos sólido. Eso no quiere decir que fuera justo. ¿Quién dijo que la vida debía ser justa? Pero se sostenía desde una arquitectura institucional que, más allá de que no estuviera exenta de conflictos y disputas, tenía un horizonte aún para aquellos que combatíamos sus ideas y conclusiones.

Todo cambio tecnológico impacta en nuestros modos de ser en el mundo, en

las formas de percibir y configurar nuestros modelos, quizás aun sin tenerlo demasiado preciso, en las pequeñas delicias cotidianas. Nos imaginamos el impacto de la imprenta. Y todo lo que expreso para esa modernidad naciente, tanto por lo bueno como por lo malo. Desde el momento en que la lectura dejó de ser paulatinamente un territorio reservado para las elites dominantes, hasta la consolidación de un iluminismo que reinstauró una forma de operar en la realidad que volvía a ordenar los actores sociales en las lógicas discriminativas previas, en reformatear ese adentro y ese afuera, esta vez teniendo como herramientas principales los avances tecnológicos. Pero también cómo se sentía ese impacto en la vida cotidiana. En algunos arquetipos prefigurados del lugar que los hombres imaginaban para *sus mujeres* (sobre todo en los sectores medios y medios-altos) con carreras y trabajos pensados prioritariamente

La escuela como institución, alcanzó su mayor esplendor en el siglo XX. Tanto configurada como un malentendido o como tecnología disciplinaria del trabajo (Foucault), cuyo objetivo era conformar una fuerza útil e imprimirle a esa función una cultura que permitiera su despliegue.

para ellas. Mientras la Academia Pitman en los sesenta preparaba a la mujer para que fuera una secretaria ejecutiva de alto nivel o una mecanógrafa que hacía la diferencia a la hora de ser interpelada por el mercado laboral, primero con la máquina de escribir eléctrica y la posibilidad de borrar los errores en el tipeo, sin tener necesidad de empezar de cero nuevamente, y luego con los procesadores de texto que nacieron de la mano de IBM en 1981 y que se extendieron con el desarrollo de las computadoras, se facilitó, por un lado, el trabajo de redacción y, por el otro, se neutralizó la importancia de esos saberes tan trabajosamente aprendidos, antes del desembarco de las nuevas tecnologías.. No solo significó un avance en facilitarnos la vida a un número mucho mayor de personas, sino también desalojaron de nuestras retinas esas ilusiones transitorias -con dejos de superioridad- a las que muchas familias y mujeres alimentaron,

repetiendo el dogma que transmitían desde las sagradas escrituras del patriarcado.

Así, la escuela como institución, alcanzó su mayor esplendor en el siglo XX. Tanto configurada como un malentendido o como tecnología disciplinaria del trabajo (Foucault), cuyo objetivo era conformar una fuerza útil e imprimirle a esa función una cultura que permitiera su despliegue.

Hoy el latiguillo de que el sistema educativo está en crisis es una muletilla que se repite a diario en la propia comunidad educativa. Y escala hasta hacerse carne en el sentido común, aunque, cuando profundizamos un poco, lo que aparece es que estamos lejos de tener un diagnóstico preciso y compartido. La pandemia aceleró estas viejas y nuevas contradicciones y el discurso mediático lo interpeló desde su propio juego de intereses, pero convengamos en que, con sus más y sus menos, era un discurso que, ya

Es un error pensar que el pasaje de un estadio a otro se produce de la noche a la mañana. No es que me dormí en las lógicas geográficas, espaciales y culturales del feudalismo y me desperté cambiando bonos en Walt Street.

con anterioridad, había permeado en amplias capas sociales.

La resistencia pos-pandemia de adolescentes que no quieren volver a la secundaria y el desgano que hace que docentes se ausenten sistemáticamente y hasta renuncien para trabajar de otra cosa, junto a la desorganización familiar que generan escuelas que aparecen cerradas y el desamparo que sienten docentes y estudiantes que insisten en sostener las cursadas formales (Silvia Vázquez) forman parte de un repertorio que se repite constantemente. Son estas y otras cuestiones las que nos remiten irremediabilmente a la melancolía de ese falso pasado mítico.

Aun con sus complejidades, la escuela sigue siendo en la actualidad un lugar (uno de los pocos) que busca atemperar las desigualdades sociales, pero esos significantes perdieron espesura, capacidad de transmisión, y se vuelven como una herramienta cada vez más inoperante para enfrentar el discurso neoliberal hegemónico.

Pensar la pedagogía desde el siglo XXI nos llevará a cuestionar el concepto de aprendizaje, de enseñanza reglada, pero también debemos ser cuidadosos. Las instituciones (aún aquellas que en nuestros imaginarios forman parte de nuestras

infancias y se nos presentan como queribles, no soportan nuevos interrogantes sin que se desmoronen como castillos de naipes). Cuanto peor, peor. Y el futuro cercano se nos precipita como un laberinto oscuro y poco creativo.

La educación y su modo polisémico de ser entendida está inscrita en un sistema particular de representaciones, sentidos y prácticas. Y se mueven en un complejo universo representado por fuerzas discursivas y no discursivas. Sus narraciones iluminan ciertos intereses mientras ocultan o reprimen otros. Las prácticas simbólicas siguen conservando y reproduciendo ciertas relaciones de dependencia y dominación.

Pero es un error pensar que el pasaje de un estadio a otro se produce de la noche a la mañana. No es que me dormí en las lógicas geográficas, espaciales y culturales del feudalismo y me desperté cambiando bonos en Walt Street. Y a veces suele ocurrir que los sedimentos de la historia son más potentes para confrontar con lo que no se quiere que para expresar hacia dónde se va. Quizás, aunque suene paradójico, en este contexto epocal en el que estamos y que es inevitable leerlo como una matrix poblada de palabras devaluadas y mercantilizadas pueda ocurrir que ciertos



A veces suele ocurrir que los sedimentos de la historia son más potentes para confrontar con lo que no se quiere que para expresar hacia dónde se va.

Vivimos sumergidos entre una profundización de las desigualdades sociales, el llame ya y el cambio permanente de una pantalla a otra en las redes.

significantes que hoy se leen como triunfadores queden atrapados en sus propias lógicas contemporáneas y se vayan disolviendo.

Estamos sumergidos entre las desigualdades sociales que profundizan, el llame ya y el cambio permanente de una pantalla a otra en las redes sociales. Mientras tanto, en medio de una globalización que sustituye a la nación

y un ciberespacio que reemplaza al suelo, la escuela como territorio geográfico y simbólico espera ser re-inscripta críticamente por esas nuevas lógicas híbridas que encarnan nuevas y viejas generaciones. En medio de este duelo social que estamos atravesando, les damos la bienvenida a un nuevo número de Gaceta Psicológica 🕒

Procesos educativos en salud: malestares en un contexto de estallido de sentidos

Por **María Celeste Vannucci** y **Ximena Soledad Varela**

Este trabajo se propone abordar la problemática de los sufrimientos *que emergen* en el campo de la salud en el marco de los procesos de educación de posgrado. Estos sufrimientos se recrudecen en el contexto contemporáneo, que podríamos caracterizar como marcado por la violencia estructural (Cragolini, 2021) y por las crisis del capitalismo globalizado y de los discursos desarrollistas.

La hipótesis es que esta realidad agujerea de formas inéditas los discursos del campo de la salud e interroga las experiencias formativas de posgrado, las cuales se vienen desacoplando respecto de los problemas actuales y las nuevas subjetividades de residentes y formadorxs.

El capitalismo fue un fenómeno global desde el principio, en tanto necesitó siempre de un centro y de una periferia para garantizar el predominio europeo en base a la extracción americana. Este alcance planetario de producción se vio acompañado por la construcción de la

Historia Universal del Capital, basada en la idea de un progreso que mira lo anterior como fases hacia él. Sin embargo, no todo fue progreso en el devenir del capitalismo y, desde la década del 90, se comenzó a hablar del calentamiento global como efecto del mismo proceso de acumulación, que devino en una lectura poscolonial de la historia (Chakrabarty, 2008).

Los discursos de la biomedicina, que se alinean bajo las expectativas de progreso, confían en los beneficios del capitalismo y tecnifican los procesos de formación en el contexto de un sistema atravesado por las lógicas económicas. Estas lógicas globalizadas se vuelven potenciadoras del “avance” del conocimiento y de la internacionalización de títulos e inserciones laborales, a escala global, de lxs profesionales en el llamado *mercado de la salud*.

La institución salud -moderna, occidental, cuya organización paradigmática es el hospital, supone ciertos modelos sanitarios que en el contexto actual no responden a las necesidades

de las personas en tanto impone disciplinamientos y controles, funcionando como dispositivo de biopoder (Foucault; 1963). Como parte de estos procesos, niega el carácter cultural de todo discurso en tanto práctica social, exigiendo a sujetos, grupos y comunidades una adecuación a sus lógicas y criterios, propios del Modelo Médico Hegemónico (Menendez; 2008).

Ahora, ¿podemos pensar estas colonizaciones, que desde una perspectiva intercultural exigen cierta “permeabilidad”, como fuentes de sufrimiento dentro del sistema de salud? ¿Sería posible pasar desde una adaptación del otro a mi cultura hacia un “estar expuesto” a su alteridad?

Consideramos que estos planteos se siguen realizando desde posicionamientos identitarios que refuerzan las lógicas de mismidad y calculabilidad propias de la subjetividad moderna, en tanto exigen a los equipos de salud desarrollar estrategias que integren distintos enfoques “abiertos a la diversidad”, propósito

frecuentemente en tensión con diferentes imperativos presentes en las políticas públicas; los cuales ellxs mismxs deben garantizar y que se basan en diagnósticos, no necesariamente participativos, respecto de lo que es mejor o lo que necesita una población. ¿Cómo sostener esta tensión desde adentro?

Estas nuevas lecturas nos invitan a revisar las perspectivas humanistas que nos configuran como sujetos modernos y a reconocer críticamente sus efectos en las prácticas formativas, así como también de prevención, promoción y atención dentro del sistema de salud. Sabernos parte y reproductorxs del logo-fono-falo-carno-hemato-homo-centrismo nos permite reconocer la violencia estructural de nuestra cultura, concibiendo la arquitectura de organización del mundo humano, no violenta por exceso sino porque *necesita* ser violenta para poder ordenar las distintas formas de vida en una escala jerárquica (Cragolini; 2021). Esta lógica de dominación se sostiene en elementos solidarios

Nos preguntamos, entonces, ¿cómo dar sentido a los sufrimientos en el marco de estallidos de sentidos?, ¿por qué pretender hacerlo, acaso?, ¿cómo abordar los sufrimientos en el campo de la salud si entendemos al sujeto como sin fundamento, como apertura al mundo? ¿cómo entender las experiencias de sufrimiento en los procesos educativos en salud, desde esta óptica?

entre sí como son el sexismo, el racismo y el especismo; una cultura fundada en la idea de domesticación de la animalidad.

Es claro cómo el discurso de la medicina basada en la evidencia se sostiene aún hoy en las ideas de utilización de animales y humanos, en la necesidad de experimentar para luego poder validar tratamientos en nombre de la ciencia.

Sostenemos que las subjetividades que circulan en el campo de la salud, subjetividades modernas, identitarias, sufrientes, no pueden sino reproducir lógicas violentas en sus prácticas cotidianas y que, por ello, resulta necesario resquebrajar sus fundamentos y su relación con la diferencia, de manera de comenzar a construir nuevas significaciones, inestables, provisionales, que puedan pensar nuevos modos de colectivizar, de pensar lo común, de *hospitalidad* en clave de incondicionalidad.

¿Qué dinámicas se observan en las prácticas de formación en salud que responden a esta lógica virilizada, antropocéntrica?, ¿qué relaciones podemos establecer entre este funcionamiento y los sufrimientos que emergen?

Podemos hipotetizar que esta cultura sostenida en una violencia estructural promueve mecanismos de crueldad

disimulada o negada dentro del sistema de salud, los cuales generan distintos males en estudiantes, residentes, formadorxs. Como sostiene Cragnolini retomando a Nietzsche, la conservación de la vida para el existente humano supone mecanismos tanatológicos que matan lo vital, lo animal, a costa de lo espiritual, de esas "necesidades superiores" que requieren de sacrificios, disciplinamiento y sometimiento de los animales. Consideramos que esa **relación violenta con la otredad** atraviesa la heterogeneidad de procesos de formación dentro del sistema de salud y justifica dinámicas interpersonales e institucionales que obturan la potencia creadora, crítica y pulsante de los sujetos que allí enseñan y aprenden.

Nancy (2017), alejándose de miradas sustancialistas, entiende al sujeto como algo inestable, como un *estar expuesto a*:

El sujeto es la suposición pura, en tanto que la suposición pura se abre sobre su propia negatividad de suposición. Y, al mismo tiempo, ese sentido acabado del sujeto se corresponde, por cierto, al estallido de sentidos

del sujeto en tanto sujetos como facultades hay o en tantos sujetos como instancia de existencia hay en el mundo de la experiencia (Nancy; 2017:49).

En línea con estos planteos, Derrida sostiene que el inconsciente no es la experiencia del sentido, de la presencia; no es el núcleo de algo que podría salir a la superficie: "yo sigo siendo la corteza de un núcleo inaccesible" (1987 [2017]:163). Entonces, lo propio de ese núcleo es la no-presencia absoluta, aquello que supera el límite del sentido. En este punto, el núcleo es impresentable, intocable, no significable.

Nos preguntamos, entonces, ¿cómo dar sentido a los sufrimientos en el marco de estallidos de sentidos?, ¿por qué pretender hacerlo, acaso?, ¿cómo abordar los sufrimientos en el campo de la salud si entendemos al sujeto como sin fundamento, como apertura al mundo? ¿cómo entender las experiencias de sufrimiento en los procesos educativos en salud, desde esta óptica?

Retomando estos posicionamientos, consideramos que no es posible la presentificación de los dolores, malestares, sufrimientos que circulan en el campo de la salud, y esta imposibilidad complejiza, justamente, cualquier intento por significarlo, por recortarlo desde la razón, por elaborarlo, individual o colectivamente.

Hacerlo, supondría una transmutación, remitirse a una fuente pre-originaria, pre-semántica del sentido (Derrida;1987 [2017]).

¿Es concebible respetar al otro en tanto otro en la formación, en la atención en salud, si entendemos que vivimos en una sociedad sostenida en la *violencia estructural*, cuya condición de posibilidad es, justamente, el sujeto moderno? ☹

Bibliografía:

- Chakrabarty, D. (2008). Las dos historias del capital. En *Al margen de Europa* (pp. 81-112). Tusquets.
- Cragolini, M. B. (2021). Vivir de la sangre de otro: la violencia estructural en el tratamiento de humanos y de animales. Vera Cartonera.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Editorial de La flor.
- Derrida, J. (2017). Yo-El psicoanálisis. En *Psyché. Invenciones del otro* (pp. 153-167), La Cebra.
- Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). Fondo de Cultura Económica.
- Menéndez E. (2008). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. En Spinelli H. (comp.), *Salud Colectiva: Cultura, instituciones y subjetividad: epidemiología, gestión, y políticas*. Lugar Editorial.
- Nancy, J-L. (2014). "Alguien". En *¿Un sujeto?* (pp. 51-82). La Cebra.

Roxana Perazza, Silvia Vázquez y Washington Uranga analizan las transformaciones que sufrió el sistema educativo en los últimos tiempos. ¿Qué papel cumplió la pandemia en la aceleración de esos cambios? ¿Cómo se reconfiguraron enigmas e interrogantes que ya se venían expresando por fuera de las viejas narrativas? ¿Qué papel jugaron para construir las nuevas subjetividades las redes sociales e internet? *La nueva normalidad educativa* como la denomina Uranga presenta más preguntas que respuestas y eso también es una marca de época.

Algunas notas para pensar la escuela post pandemia

Por **Roxana Perazza**

A modo de introducción

Sin duda alguna, la historia educativa de nuestro país nos ha enseñado que no existen fórmulas eficaces y rápidas para abordar la complejidad presente en los sistemas escolares. Dichos discursos resultan atractivos para ciertos grupos, pero falaces a la hora de pensar seriamente la educación pública.

La mejora de la enseñanza no se reduce a una fórmula que combina de modo desigual e incierto variables como la responsabilidad, la planificación, la voluntad, la vocación o el compromiso y los conocimientos de los docentes, por un lado, y por el otro, deposita en el Estado sólo la provisión de recursos materiales. Esta

supuesta “división injusta de competencias” entre lo que debe garantizar el Estado y lo que deben asegurar la escuela y los maestros son los pilares constitutivos de discursos que no ponen bajo cuestionamiento las responsabilidades de los diversos sectores involucrados, en especial de los estados. Estos son enunciados que tienden a reducir el lugar del Estado en la cuestión educativa.

En plena pandemia, a pocos días del inicio del ciclo escolar, en los de garantizar la continuidad pedagógica, esta “distribución” entre las responsabilidades de los gobiernos y las de las escuelas y docentes amenazó con instalarse casi sin ningún análisis. Una vez que se decretó la

ASPO, ante la suspensión de la presencialidad, el gobierno nacional comenzó a desarrollar una serie de propuestas para apoyar los diversos espacios de enseñanza y, al mismo tiempo, un número significativo de provincias desarrollaron plataformas y materiales propios o fortalecieron los que ya se habían producido. Sin embargo, las propuestas de trabajo en las plataformas y/o en soporte papel eran solo un aspecto de la cuestión, a pesar de que las mismas se focalizaban en el trabajo "virtual" / remoto entre maestras/os y estudiantes.

Entre otras tareas, las escuelas, las/os docentes, debían garantizar la distribución semanal de bolsones de alimentos para aquellas familias que los necesitaban. A la excepcionalidad e incertidumbre que presentaba la situación en general se le sumaba la educativa.

En el presente artículo, nos proponemos repasar, a grandes rasgos, algunas de las distintas escenas que se construyeron a partir del cierre de las escuelas frente a la necesidad de implementar algún tipo de modalidad que pudiera sostener un espacio de enseñanza y de aprendizaje. Luego, se mencionarán un conjunto de aspectos que, tras el paso de la pandemia, están presentes en la vida cotidiana de las instituciones escolares y que podrían constituir

una invitación para poner el foco sobre algunas cuestiones del formato escuela tal como lo conocemos.

La necesidad de estar conectados

Durante la implementación del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)¹, uno de los aspectos que se puso sobre la mesa fueron las enormes desigualdades sociales respecto de la conectividad digital.

La conectividad, el acceso a internet, la disponibilidad de un dispositivo, se tornaron en las condiciones materiales básicas en tiempos de la pandemia. Estas cuestiones también mostraron la distribución desigual en el territorio. Si tomamos en cuenta la escala nacional y ponemos la lupa en el mapa en clave conectividad de acuerdo al estudio citado, hubo avances significativos entre el 2013 y 2021..." (en el 2013) unas seis jurisdicciones tenían menos del 50% de la matrícula, asistiendo a escuelas con algún tipo de conectividad: Santiago del Estero (33,3%), Formosa (36,5%), Misiones (43,5%), Jujuy (44,1%), Chaco (49,3%) y Catamarca

(49,6%). En el año 2021, todas las provincias incrementaron su conectividad y quedaron sólo cinco provincias por debajo del 80%

de la matrícula con conectividad: Santiago del Estero (64,9%), Tucumán (70,9%), Chaco (75%), Catamarca (75,9%) y Jujuy (76,7%)". (Montes, 2023, p.5)².

Esta información da cuenta de los cambios que se produjeron en esta área que, sin duda, la pandemia aceleró. La necesidad de contar con estos resortes fue imprescindible para garantizar la continuidad pedagógica de chicos y chicas, aunque llegaron en distintos tiempos.

De la mano de lo anterior está el acceso a un dispositivo. Un dato ilustrativo se presenta al comparar las diferencias entre aquellas/os alumnas/os que concurrían a las escuelas de gestión estatal y los que lo hacían a las de gestión privada. Un informe del INDEC señala que "entre los hogares con niños y niñas en el nivel primario del sector público, el 46,6% contaba con al menos un equipo informático (PC de escritorio, notebook, notebook o Tablet); y el 74,6% tenía conexión a internet. Por su parte, en los hogares con niños y niñas en el nivel primario del sector privado, estos porcentajes ascendían al 85,9% y 96,9%, respectivamente. (INDEC, 2021, p. 26)⁶.

Con respecto a las propuestas virtuales, éstas se consideraron un requisito necesario, aunque no suficiente a la hora de la tan mentada continuidad pedagógica. Hubo desarrollos jurisdiccionales que se articularon de manera distinta con la propuesta nacional. Como afirman Di Piero y Miño Chiappino,⁷ las jurisdicciones que desde los inicios de la pandemia habían desplegado propuestas virtuales y plataformas con mayores grados de fortaleza organizacional y complejidad en los medios de enseñanza

y aprendizaje, contenidos y formatos, disponían también de la elaboración de un plan pedagógico diseñado por el gobierno provincial con un grado mayor de autonomía con respecto a la propuesta nacional "Seguimos Educando". Al mismo tiempo, aquellas que disponían de formatos y plataformas más complejas tenían una posibilidad mayor de organizar las clases, contenidos y actividades educativas, asemejándose a la organización curricular en años y ciclos lectivos, es decir, a la organización y contenidos curriculares propuestas en el modo presencial. (pag.150.2021).

Como ya se sabe, el equipamiento y la conectividad en el hogar, así como la cantidad de niñas y niños que comparten un dispositivo fueron, también, condiciones que facilitaban o no la realización de actividades remotas, así como la frecuencia en la comunicación con las/os docentes.

En otras palabras, estas cuestiones se resolvieron de manera disímil en cada provincia y al interior de cada una de ellas. Y, a la vez, en cada escuela, como era de esperar, los modos de organizar la comunicación familias- escuela adquirieron caracteres específicos.

La colaboración entre las familias y las/os maestras/os fue crucial para poder sostener el acompañamiento a las hijas/os que, la mayor parte de las madres / padres, tuvieron que asumir. Las comunicaciones entre las familias y los maestros fueron, en general, fluidas y sistemáticas. Esto produjo, también, que las/os docentes extendieran su jornada laboral. La mayoría de las madres y de los padres se desocupaban por la noche y esa era la hora establecida para las consultas.

Escuelas abiertas, otras/ as chicas/os, nuevos problemas y otros retos

A partir de los últimos meses lectivos del 2020, a nivel nacional se fomentó un proceso de apertura de las puertas de las escuelas. Cada jurisdicción definió distintas modalidades a implementar. Burbujas, grupos de niñas y niños que se turnaban el día y el horario para comenzar a acercarse a las aulas y conocer a la maestra o el maestro y a sus compañeras/os.

A medida que las campañas de vacunación avanzaban, en algunas provincias se propiciaba la apertura de escuelas. Algunas de ellas se encontraban más preocupadas por conseguir un título significativo en la primera plana de los medios de comunicación que por garantizar las condiciones materiales básicas para un retorno seguro a las escuelas. A esta situación se sumó la organización de algunas/os madres y padres que demandaban la apertura de las aulas. A través de las distintas redes sociales, estas familias hicieron pública su voz: solicitaban la necesidad de apertura de las escuelas para todas y todos los estudiantes.

En estos inicios, en las instituciones escolares se pusieron de manifiesto las distintas formas de vincularse que cada maestra/o entabló con sus alumnas/os y con sus familias y, sobre todo, en el interior de cada escuela quedaron explícitas las formas que adquirió el trabajo de las/os docentes. Con el riesgo que implica generalizar, podemos afirmar que en el interior de cada escuela hubo cambios en los modos de planificar, el trabajo colaborativo entre pares, entre docentes de un mismo ciclo o los que compartían una sala o un grado, o incluso se han

establecido modos de trabajo en red entre docentes que compartían un mismo grado, pero pertenecían a distintas escuelas. Primó la idea de que el trabajo colectivo era una posibilidad concreta, una alternativa válida para poder planificar y pensar propuestas de enseñanza frente a una situación inédita y angustiante.

A grandes rasgos, podríamos decir que las propuestas de trabajo escolar estuvieron configuradas a partir de múltiples factores: como ya se mencionó, el acceso a internet y a un dispositivo (tanto por parte de las/os estudiantes como por las/os docentes), el acompañamiento de los gobiernos tanto a nivel nacional como a nivel jurisdiccional a los sistemas escolares varió según la jurisdicción y también los desarrollos previos de políticas provinciales tendientes a reforzar los aprendizajes.

Sin embargo, vale la pena detenerse a reflexionar acerca de un hecho novedoso a tener en cuenta en relación a lo sucedido durante los últimos años: el espacio escolar fue revalorizado por la sociedad, se ponderó el lugar de la escuela en la vida cotidiana de las/os niñas/os y de las familias. Pareciera que se arribó a cierto consenso sobre la función de la institución escolar al no reducirla a la transmisión de contenidos, sino que se comprendió su lugar significativo a la hora de construir lazos sociales. También, como institución de cuidado de niñas, niños y adolescentes, al ocupar un espacio fundamental en el acompañamiento de los aprendizajes. Otro aspecto que se suma al anterior fue algún movimiento que se produjo sobre la mirada del trabajo de enseñar. Algunos padres y madres han comenzado a observar con *otros ojos* a las/os docentes y sus prácticas al comprender que

es preciso disponer de un conjunto de saberes y conocimientos específicos a la hora de enseñar. Es decir, el hecho de "haber pasado" por la escuela no brinda herramientas necesarias para enseñar.

Desde hace décadas, la docencia está sometida a una mirada crítica por parte de la sociedad y, de distintas formas, algunos gobiernos la han fortalecido. Aquella valorización del maestro, de la misión social otorgada y de las características de la tarea de enseñar son cuestiones que han quedado en el pasado. La figura del docente es puesta bajo la lupa, con su palabra desautorizada, definidos como empleados públicos, las/os maestras/os, se estima que no cumplen como corresponde/ como se espera de su trabajo. Con cierta melancolía, se apela a la "falta" de vocación y se evoca a aquellos otros tiempos donde habían otro "tipo" de maestras. Este no reconocimiento de la tarea de enseñar ha puesto en jaque la autoridad docente, se cuestiona la calidad de sus enseñanzas y, en muchas ocasiones, las relaciones conflictivas, los desacuerdos entre las familias y los docentes se resuelven por medio de la vía judicial. Esta falta de reconocimiento genera malestar alrededor del trabajo docente.

Se le suma a esta situación la presencia de algunas posiciones que impugnan la validez de sus saberes, comparándolos con aquellos disponibles en la web e incluso han imaginado la opción de que podrían ser "reemplazados" por diversas pantallas o, también, es posible identificar voces que propician el homescholling³.

Estas y otras posiciones siguen presentes, aunque las primeras han perdido rigurosidad.

Al mismo tiempo, el sector docente convive con dos enunciados contradictorios y simultáneos: por un lado, se advierten aquellos que resaltan el valor de la educación para un país y la misión de la tarea de enseñar y, por el otro, las remuneraciones salariales están siempre alejadas de las expectativas y demandas del sector y resultan ser la traducción más concreta de una sociedad que les ha perdido el respeto y la valorización.

Dicho en otras palabras, la educación remota que primó en la pandemia también expuso el trabajo realizado por las y los docentes, un trabajo que excedía la jornada laboral establecida, en las pantallas y ayudó a revisar, parcialmente, los posicionamientos de la sociedad. Al mismo tiempo, posibilitó, en el interior del sistema, propiciar otras prácticas de enseñanza, que ponen en suspenso otras y, al recibir a los niños y las niñas en las escuelas, quedó plasmada la diversidad en los trayectos de aprendizaje de cada uno de ella/os. La tan mentada heterogeneidad en las aulas fue una escena difícil de ocultar que, a la vez, obligó (y aún continúa obligando) a las/os docentes a revisar las prácticas de la enseñanza, las planificaciones y los criterios de acreditación de los aprendizajes.

Para seguir pensando

En los inicios del confinamiento por la pandemia a nivel mundial, algunos pensadores con distintos posicionamientos (Yuval Harari⁴, Zizek,⁵ entre otros) señalaron que una vez que hubieran finalizado esos tiempos nada iba a ser como antes y que las sociedades capitalistas, modernas y desiguales podrían tomar lo atravesado por los habitantes de este mundo



como una oportunidad para repensar los vínculos, las responsabilidades de cada sector en la cuestión común, el impacto de las economías en las vidas y las posibilidades de imaginar otros futuros.

En esa misma sintonía, desde algunos sectores del ámbito educativo sostuvieron que lo ocurrido durante la pandemia en el sistema escolar podría constituirse como un punto de partida para discutir y poner bajo la lupa el formato escolar único y también buscar y explorar en las prácticas en las experiencias acumuladas insumos para pensar la enseñanza.

No sabemos si esto será posible; pareciera que imaginar y trabajar por un mundo habitable para todas/os se presenta como una posibilidad cada vez más lejana.

En el ámbito educativo, podemos afirmar que la escuela ya no es la misma. Un número significativo de situaciones de

desigualdades que no se reducen a la brecha digital, son motivo suficiente para apostar a la creatividad asegurando que la diversidad de modalidades educativas no vaya de la mano de menor calidad. El riesgo que se corre es hacer como si nada hubiera pasado, dar rápidamente vuelta la hoja y “seguir para adelante”. Pero en el camino se diluyen los saberes, las experiencias y los aprendizajes acumulados. Volver a pensar la escuela, “reiniciarla”, no implica, de ningún modo, empezar de cero. Más allá de que eso resultaría impracticable, sí se podría promover el armado de escenarios que habiliten el análisis y estudio sobre otros formatos escolares, la convivencia de diversas modalidades de enseñanza, la revisión crítica sobre los modos de evaluar y acreditar los aprendizajes y poner en la mesa de discusión pública algunos asuntos comunes como la formación de las

y los futuras/os docentes, la carrera docente y la educación secundaria.

Y, por último, es necesario comenzar a desarmar aquellos enunciados que tienden a reforzar el lugar prioritario que tiene la educación en las políticas públicas. Estos son efectistas y simples. Si bien la escuela ocupa un lugar significativo en la vida de cada una/ a (como pareciera que lo reforzó lo vivido), la experiencia indica que la escuela sola no puede y que, necesariamente, debe ir acompañada de otras políticas públicas enfocadas a reducir la desigualdad social.

La propuesta no va a resultar sencilla, sin embargo; es necesario pensar a mediano plazo una escuela con determinados umbrales de justicia educativa para desterrar el "como si" y los discursos nostálgicos que impiden abordar la complejidad escolar 🗨

Notas

1. Decreto 297/2020.

2. "Conectividad y sistemas de gestión escolar" (2023). Argentinos por la Educación. Buenos Aires. Argentina.
6 Instituto Nacional de Estadística y Censos - I.N.D.E.C. (2021) Estudio sobre el impacto de la COVID-19 en los hogares del Gran Buenos Aires: segundo informe de resultados / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 7 Di Piero, María Emilia; Miño Chiappino, Jessica Sheila; Del ASPO al DISPO: la agenda de política educativa y los posicionamientos públicos frente a la presencialidad (2020-2021); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; 41; 12-2021; 147-179.

3. Forma de educación que consiste en no enviar a los chicos a la escuela, y educarlos en casa bajo la supervisión de padres o tutores.

4. "...Si la gente achaca a los extranjeros y las minorías la responsabilidad de la epidemia, si las empresas ávidas de ganancias solo se preocupan por obtener beneficios y si damos crédito a toda suerte de teorías conspiratorias, será mucho más difícil vencer al virus y tendremos que vivir después en un mundo envenenado por ese odio, esa codicia y esa ignorancia. Por el contrario, si recurrimos a la solidaridad y generosidad internacionales para combatir la epidemia y si confiamos en la ciencia, desechando las teorías de la conspiración, tengo la convicción de que podremos superar la crisis e incluso salir mucho más fortalecidos.... La gran ventaja que tienen las naciones contra el coronavirus es su capacidad de cooperar con eficacia. El aprovechamiento compartido de información quizás sea la forma de cooperación más importante... Cabe esperar que al final de la crisis la gente siga teniendo bien presente cuán importante es la información científica, y que en tiempos normales se debe invertir más en la investigación en ciencias si se quiere disponer de datos fiables en futuras épocas de crisis. La información científica no cae del cielo y no germina como por ensalmo en la mente de algunos genios, sino que se debe a la existencia de instituciones independientes como universidades, hospitales y órganos de prensa.." en <https://es.unesco.org/courier/2020-3/uyval-noah-harari-toda-tesis-es-tambien-oportunidad>.

5. "...La pandemia ha afectado a la economía. Por un lado, ha forzado a las autoridades a acciones que casi apuntan al comunismo: una forma de renta básica universal, sanidad para todos. Pero es solo una cara de la moneda. Paralelamente hay grandes corporaciones amasando riqueza y siendo rescatadas por los Estados. Los contornos del coronacapitalismo emergen y con ellos nuevas formas de lucha de clases (...) lo que más necesitamos es un nuevo orden económico que nos permita evitar la debilitante elección entre resurgimiento económico y salvar vidas..." en <https://www.lavanguardia.com/cultura/20210130/6210051/slavoj-zizek-pandemia-lucha-de-clases-confinamiento-trump.html>

Apostillas sobre la insatisfacción educativa

Por **Silvia Andrea Vázquez**

El latiguillo de que hoy la escuela pública es peor que hace treinta años, que se enseña y aprende menos, está instalado en el sentido común y confirmado por resultados de pruebas estandarizadas que fungen de verdades científicas. Hace treinta años, la reforma inspirada en la Ley Federal también se fundó en una percepción de crisis educativa análoga, así como sucesivamente la modernización desarrollista de los años sesenta venía a recuperar la calidad perdida por la educación dogmática del primer peronismo. Estos sentipensamientos que se van amplificando parecen ser algo más que el fruto de la simple manipulación mediática o cooptación interesada de equipos técnicos; como todo discurso hegemónico, intenta erigirse sobre las bases materiales de lo que, parafraseando a Cristina de Kirchner, me atrevo a llamar *la insatisfacción educativa*. Y que tiene múltiples manifestaciones.

La resistencia pos-pandemia de adolescentes que no quieren volver a la secundaria; el desgano que hace que docentes se ausenten sistemáticamente y hasta renuncien para trabajar de otra cosa; la desorganización familiar que generan escuelas que aparecen cerradas y el desamparo que sienten docentes

y estudiantes que insisten en sostener la cursadas formales; la angustia desplegada en el aumento de acusaciones cruzadas entre familias y escuelas sobre violencias y abusos y la desilusión frente a lo que no pude enseñar o no pude aprender, son cuestiones que están por debajo de nuestras expectativas y nos remiten a la melancolía de un falso pasado mítico.

Tras la secuencia de evaluaciones desencantadas, el aislamiento producto de la pandemia generó una inesperada ruptura de la cotidianeidad de las instituciones educativas. Tras el acercamiento abrupto y casi obligatorio de la docencia con las TICs, la escena escolar se fragmentó en cientos de cuadraditos atrapados en una pantalla. Los procesos del trabajo de enseñar se desestructuraron, rompiéndose todo tipo de secuencia usada tradicionalmente por las y los educadores como plan de clase y construido en años de experiencia compartida con colegas.

La relación con el acceso a la información se individualizó. Los procesos de aprendizajes dejaron de estar monitoreados de manera presencial salvo que el o la estudiante tuviera la fortuna de contar con alguna guía en la familia.

Tras el conflictivo paréntesis de las clases presenciales, el regreso a las aulas también

estuvo atravesado de dificultades y contradicciones. ¿Qué hacer para que la asistencia cotidiana a las escuelas no sea percibida como un ritual anacrónico e incómodo para acceder a lo que podría aprenderse de manera sencilla a través de un tutorial virtual? Entonces, a qué volver...

Desde la imagen de la profesora dictando clase frente a un grupo de estudiantes sentados en filas, hasta la del maestro que toma la mano con el lápiz de quien intenta escribir sus primeras letras, ambas escenas de enseñanza se derrumbaron. ¿Qué es enseñar cuando la tecnología provee la información o la consulta instantánea de todo aquel dato que antes debía ser memorizado? ¿Cuáles son los saberes y conocimientos que deben poner en juego los docentes?

Enseñar hoy nos desafía necesariamente a modificar los modos de intervenir en las muchas formas de "clase", implica problematizar, validar y operar con lo que está disponible vía TICs, para que, en diálogo con los saberes de la experiencia no condensada virtualmente, se puedan construir nuevos conocimientos significativos para la vida de las y los estudiantes.

La escuela como territorio material, aún con características que fueron modificándose, siempre contuvo la noción de un edificio. Tanto en su versión inclusiva como espacio para el encuentro físico con otras/os es como en el diseño autoritario de formas de vigilar y castigar, el edificio escolar alberga, hospeda, delimita, la presencialidad nos da pertenencia, la jornada escolar incide en la organización familiar.

Éstos fueron algunos de los rasgos naturalizados en miles de "días de clase" que perdimos y añoramos durante la pandemia. Pero que, al convivir con la escena

de la educación en casa, desigualmente determinada por las condiciones materiales y simbólicas de cada hogar, generaron fuertes y contradictorias valoraciones respecto de viejos y nuevos territorios escolares. ¿O acaso no conocemos quienes ya no le otorgan sentido a volver a la rutina de la presencialidad y quienes centran toda noción de mejor educación en más horas y días de clase?

La escuela tal como la conocimos ha dejado de dar las respuestas educativas que necesitamos. Muchas veces nos aferramos a ella porque las propuestas de una educación de "libre elección" menos organizada por un programa estatal implica la cristalización de desigualdades educativas determinadas por el origen y la imposibilidad de educar para la construcción de una comunidad con derechos, justicia y soberanía intelectual.

En el territorio escolar confluyen hoy espacios físicos y virtuales, cercanos y remotos; esto hace necesario rediscutir la nueva escena de clase, los nuevos sentidos de la escuela y la reconfiguración de la enseñanza, que haga lugar a una multiplicidad de dispositivos tecnológicos sin abandonar las posibilidades de un trabajo colectivo y cooperativo con el conocimiento, en la que docentes, estudiantes y familias podrán hacerse cargo de nuevas responsabilidades.

Se trata de reinventar otra educación posible que siga trabajando por los derechos humanos, la igualdad social, la diversidad identitaria, la trasmisión crítica de la cultura, la autonomía intelectual y la solidaridad comunitaria. O asumimos la insatisfacción educativa y protagonizamos un cambio en esta dirección, o la arrasarán desde los huracanes neoconservadores ☹

La nueva “normalidad” educativa

Por **Washington Uranga**

La pandemia que nos asoló, y que no termina de quedar atrás, modificó nuestras vidas, pero también realzó **la importancia de la comunicación en los procesos educativos**. Sin embargo, en muchos casos, esa mirada ha quedado circunscrita apenas a la importancia de los soportes tecnológicos y la conectividad para garantizar la educación que inevitablemente se brindó y se seguirá ofreciendo –al menos en parte– a distancia.

A ello hay que sumar también que la vida cotidiana cambió, se incorporaron otros modos de relación y se adquirieron otros saberes. No hay, por el momento, una evaluación precisa del impacto de estos cambios en nuestras subjetividades, en los procesos de socialización. Sin embargo, las modificaciones nos abren a la posibilidad (¿a la necesidad?) de reflexionar acerca de la relación entre comunicación y educación y, por añadidura, sobre los aportes que la comunicación hace a la educación. Sin perder de vista tampoco que en Argentina –salvo contadas excepciones– **ha sido muy lenta la incorporación de la educación a distancia en las propuestas curriculares** en todos los niveles.

En ese sentido, la pandemia también nos sorprendió y nos tomó descolocados, para no decir que sin herramientas suficientes para dar respuestas adecuadas.

Las tecnologías relacionadas con la comunicación **irrumperon por necesidad en la educación** y este hecho puso en evidencia lo poco que estaban acostumbrados y preparados, tanto las y los docentes como el estudiantado de todos los niveles, a este tipo de prácticas. De manera improvisada, con más o menos éxito, se incorporaron a la educación las herramientas tecnológicas de la virtualidad, en la mayoría de los casos sin los soportes tecnológicos adecuados ni la preparación pedagógica pertinente. Tampoco respondiendo a una planificación con objetivos claros: cada uno y cada una hizo lo que pudo con los recursos que tuvo a su alcance, con éxitos diversos y dificultades reiteradas.

Educación y mediación comunicativa.

La acción de educar es insoslayable de la comunicación entendida, en primer lugar, como

construcción de sentidos colectivos en cualquier comunidad y, en segundo término, porque requiere desde siempre de soportes comunicacionales, sean éstos libros o multiplicidad de pantallas.

Todo hecho educativo demanda mediaciones comunicativas y no hay situación comunicativa que, de alguna manera, no tenga incidencia educativa.

Los avances tecnológicos y el desarrollo de la sociedad de la información imponen cambios en la vida de las personas y en sus formas de relacionamiento, obligan a rápidas y ágiles adaptaciones no solo para la transmisión de contenidos, sino sobre todo acerca de las nuevas formas de producción de conocimientos mediados por la comunicación y la distancia. En lo atinente de manera específica a la educación, aún antes de pensar en la reforma de contenidos curriculares (que son también imprescindibles) es necesario preocuparse por las **modificaciones en las formas de aprender, producir y comunicarse.**

¿Es posible ir marcha atrás?

La pregunta es si, dado el punto en que estamos, hay marcha atrás. O si definitivamente la incorporación de las herramientas de la comunicación y las tecnologías llegaron para quedarse. Es probable que, tal como sucedió con el teletrabajo, algunos de los cambios permanezcan en el tiempo y perduren más allá de la emergencia provocada en su momento por la pandemia.

Seguramente **no hay una repuesta contundente** a estos interrogantes. Al menos, por ahora. No obstante, lo que emerge es que hay

prácticas que enriquecen y amplían incluso las posibilidades de la educación y que, al mismo tiempo, ponen en cuestión que la presencialidad sea el único e insustituible modo de enseñanza y aprendizaje. Esto sin pretender afirmar, de ninguna manera, que la distancia y la virtualidad llegaron para reemplazar totalmente a la educación presencial.

Solo para tenerlo en cuenta, de manera clarividente, en el 2005, el educador y comunicador mendocino **Daniel Prieto Castillo** advertía que *“mientras se predica que debemos prepararnos para una sociedad del conocimiento, el peso de lo presencial sigue siendo como un ancla que nos sujeta a un fondo del cual no alcanzamos a despegar. Insisto en no descalificar en bloque todo lo presencial, pero la sociedad del conocimiento tiene como herramienta privilegiada la digitalización y, a su vez, ésta abre alternativas inéditas al aprendizaje”*. Y remataba Prieto Castillo en esa ocasión diciendo que *“insistir en que la formación para esa sociedad del conocimiento está sólo en las aulas es no entender casi nada de lo que ocurre en el mundo actual”*. Podríamos hoy mismo hacer nuestras aquellas palabras, a pesar del tiempo transcurrido y de las nuevas circunstancias. También porque –más allá de algunas discusiones estériles y con propósitos más políticos que educativos y comunicacionales- **existe ya una nueva normalidad educativa** en la que lo presencial y lo virtual se han integrado casi con naturalidad, asumiendo que se trata de una naturalidad aún imperfecta y que falta reflexividad y análisis para ir decantando y reformulando. Pero está presente en todos los niveles de la enseñanza: desde el jardín de infantes hasta la educación superior, con todas

las diferencias y particularidades que conlleva cada uno de estos niveles.

Otra “normalidad”

Entre otros motivos porque las y los docentes –sin perder de vista que las apropiaciones de los aportes de la comunicación y las tecnologías impactan de manera distinta atendiendo a las franjas etarias y las experiencias previas– han percibido también ventajas en la nueva modalidad, desarrollaron nuevas prácticas y tomaron nota de algunos beneficios. Hay otra normalidad educativa. Se descubrieron otras formas de enseñar, se incorporaron diferentes habilidades. Para parte de ellos y ellas, con lo aprendido será suficiente. Pero habrá también quienes, reconociendo sus propias limitaciones, aspiren a formarse en lo comunicacional y lo tecnológico al servicio de la educación.

Para quienes aún no lo tenían claro, se reafirmó que **el principal agente educativo es el propio estudiante** y que, para ello, las metodologías activas, basadas en propuestas colaborativas y flexibles que impulsan la participación y la interacción son esenciales.

No se trata apenas de recursos tecnológicos, sino de encontrar la manera de integrar lo comunicacional como sentido en la educación. Las y los docentes ya no podrán ser simplemente expertos en su propia disciplina, sino que de manera simultánea tendrán que desarrollar pedagogías y metodologías con competencia comunicacional y digital, todo lo cual abre un nuevo campo de debates, intercambios e interaprendizajes entre educación y comunicación.

Derechos humanos

Tanto la comunicación como la educación son derechos comprendidos en el elenco de los derechos humanos. Porque la educación como derecho es mucho más que la posibilidad que tienen las personas de alcanzar un nivel de instrucción compatible con la calidad de vida. *“La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”* (Naciones Unidas, Observación general No. 13, El derecho a la educación. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 21o. período de sesiones, 1999, párr. 1). La comunicación como derecho humano ha sido reconocida en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que expresa: *“Todo individuo tiene el derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”*. Se puede afirmar que la paz, la democracia y el desarrollo requieren de la comunicación como un derecho humano que los sostenga. Sin comunicación efectiva y a la que puedan acceder el conjunto de ciudadanas y ciudadanos, no es posible la convivencia fructífera y creativa en la sociedad contemporánea.

Se trata de **dos derechos entrelazados** y es necesario tener en cuenta que –sobre todo en la sociedad contemporánea– educación y comunicación son ámbitos y actividades inseparables ☯

Intervenciones entre psicología y educación. Tramas de confianza y autoridad

Por **María Beatriz Greco**

Nuestro tiempo contemporáneo nos ubica en el encuentro entre lo nuevo y lo irrenunciable, entre lo que se presenta irrumpiendo en educación, en la trama de las escuelas y las comunidades y lo que no es posible dejar caer cuando de transmisión intergeneracional se trata.

Las tramas guardan memorias, cuentan historias entre generaciones, hacen a la filiación, ocurren en los espacios públicos, donde construimos lo que es de todos/as y de cualquiera. Las tramas son frágiles, se desgastan, se deshilachan con el paso de los años o se rasgan por descuidos y envejecen si no se las cuida.

Tejer tramas entre escuelas y comunidades es una tarea continua, no cesa en el tiempo y demanda atención, una inteligencia sensible, propia de un trabajo artesanal.

Así como las tejedoras comunitarias resisten los embates del tiempo y la indiferencia de las lógicas del mercado, educadores/as y psicólogos/as enfrentamos los intentos de desarmar lo común cuando los problemas cotidianos se individualizan y privatizan.

Nuestra tarea es hoy tejer y sostener los hilos invisibles que nos hacen formar parte de algo en común, más allá de lo individual, de hilvanar lo disperso, de poner en relación lo que queda desamarrado, sin sentido pero automatizado, en nuestras instituciones y comunidades. Es lo que nos enlaza de múltiples maneras entre generaciones para recibir a los nuevos/as. Trabajo político de dar la bienvenida al mundo y recrear los medios para transformarlo.

Por eso, la tarea entre psicología y educación es la de “hacer escuela en comunidad” dando textura a tramas de sostén en un mundo cada vez más segmentado y desigualitario.

El oficio educativo es un saber-hacer abierto a lo que viene, un ensayo en el encuentro entre la materialidad, los encuadres de trabajo y los acontecimientos. Este oficio crea un texto, intenta rodear un objeto, un trabajo subjetivante emancipador, una acción nunca perfecta, que depende del otro/a y lo inesperado que trae. Dice la psicoanalista Anne Dufourmantelle que lo inesperado “no realiza una promesa, sino que la desborda por todas partes” (2021, 99). En ese

desborde es que hoy encontramos el desafío de una psicología atenta al acontecimiento de la educación.

Marcelo Percia (2023) advierte que vivir con otros no es lo mismo que un “común vivir”, que hace falta anoticiarnos de que el “con otros” puede causar daño, según las acciones que despleguemos, corre el riesgo de reducir, de uniformar, de hacer acatamiento, obligar al homogéneo, a la reverencia.

El “común vivir” convoca disparidades y vagabundeos en torno a una “tarea en común”, recordando a su vez a su maestro, Pichón Riviere. Un “común pensar” que es “común estar”, atentos/as ante el afán de normalización que tanto tranquiliza.

Lo que nos pasa en el “común vivir” es que no somos partes de totalidades unificadas, sino excesos, demasías, sensibilidades expuestas, que atraen, expulsan, traspasan fronteras.

Dos herramientas centrales desplegamos cada día en los territorios donde psicólogos/as y educadores/as trabajamos en conjunto: autoridad y confianza. Más que conceptos abstractos son formas de entamar, de vincular, de dar sentido. Forman parte de un hacer cotidiano que está atravesado de encuentros y también de conflictividad.

La autoridad tiene a menudo resonancias resistidas y, sin embargo, es “el poder de los comienzos”, en palabras de Myriam Revault (2008); lejos de ser sólo imposición, Arendt (2016) recuerda que autoridad es “ser autor y hacer crecer” y está hecha de reconocimiento.

Autoridad es relación social, de trabajo educativo, es atender a lo que ese otro/a espera, es la autora de innumerables procesos en otros/as

y quien genera las condiciones para que esos procesos crezcan.

En esta perspectiva, la autoridad pedagógica no es un monumento quieto del saber, es quien organiza formas de sostén específico a la tarea de enseñar y aprender.

Asimetría en igualdad, la posibilidad de dar comienzo a un proceso que inicia, se despliega en el tiempo y reclama cuidado, sensibilidad acompañante, escucha atenta.

La segunda herramienta, la confianza, es cualidad de la relación de una “autoridad como práctica” (Greco, 2022), una “confianza instituyente” (Cornu, 2003), la que se da de antemano y supone reconocimiento. Se constituye en la doble vía de la relación, la de una autoridad que reconoce a aquellos/as con quienes trabaja y es reconocida por eso mismo.

En términos educativos, confianza es dar lugar y ofrecer los recursos para habitarlo, registrar diferencias, detenerse en los matices de las situaciones para habilitar lo que aún no es. Implica interrumpir lo que viene siendo con una mirada de transformación, que afirma una capacidad antes aún de que el sujeto la conozca.

La confianza no es del orden del cálculo, no se anticipa totalmente, aunque forma parte de una posición. Por esa confianza, lo que viene del otro es propio de un acontecimiento, de una posibilidad abierta, de lo desconocido compartido. Es poderosa porque es creadora de espacios inexistentes. La confianza opera no sólo entre personas sino también en las instituciones. Confiar en lo que ellas nos ofrecen, en lo que hacen de nosotros/as pero también lo que podemos hacer en ellas. Ulloa (2005) denominaba “ternura” a la configuración de lugares

habitables donde la autoridad asume una función de miramiento y empatía. Dejarse atravesar por el lugar de otro/a sin ocuparlo, comprender y pensar en ese otro/a pero a la vez tomar una distancia y mirar con un sostenido interés.

Una psicología atenta a la educación despliega gestos políticos que reúnen lo común y lo singular:

- el hacer lugar a lo irrenunciable, lo que no está en discusión, los derechos de cada niño/a y adolescente a la educación;
- el hacer lugar a lo nuevo, interrumpir sentidos anquilosados y formas de nombrar que etiquetan identidades patologizando;
- generar experiencia, la implicación ante los desafíos y conflictos, ante lo emergente, lo sintomático y también lo cotidiano que reclama una mirada extrañada;
- sostener lo común en la singularización de las diferencias que lo componen y en el espacio de todos/as ④

Referencias bibliográficas:

Arendt Hanna. (2016) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Cornu Laurence. *La confiance*. Presses universitaires de Caen | « Le Télémaque » 2003/2 n ° 24 | pages 21 à 30.

Dufourmentelle Anne. (2021) *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa*. CABA: Nocturna.

Percia Marcelo.(2023) "Un común vivir". En Frigerio G. y Korinfeld D. *Palabras. Oficios del lazo*. Paraná: La Hendija.

Revault d Allones Myriam. (2008) *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. CABA: Amorrortu.

Ulloa Fernando. (2005) Conferencia La escuela hoy. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>

El oficio educativo es un saber-hacer abierto a lo que viene, un ensayo en el encuentro entre la materialidad, los encuadres de trabajo y los acontecimientos. Las tramas guardan memorias, cuentan historias entre generaciones, hacen a la filiación, ocurren en los espacios públicos, donde construimos lo que es de todos/as y de cualquiera. Las tramas son frágiles, se desgastan, se deshilachan con el paso de los años o se rasgan por descuidos y envejecen si no se las cuida.

A 10 AÑOS DE LA LEY DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y A 40 AÑOS DE DEMOCRACIA ININTERRUMPIDA

Defender lo que aprendimos

Por Mara Brawer

En este tiempo en el que han proliferado los discursos de odio y en el que por momentos pareciera posible un retroceso en los procesos de lucha y garantía de derechos, propongo hacer un breve ejercicio de memoria y balance, al cumplirse una década de la sanción de Ley Nacional Nro. 26.892 de Promoción de la Convivencia en las Instituciones Educativas. Una norma que, luego de un interesante proceso de debate con todas las fuerzas políticas, fue aprobada por unanimidad y promulgada en el año 2013.

Sin lugar a dudas, esta ley acompañó y profundizó el proceso de democratización en las escuelas argentinas, como parte de las

políticas educativas transversales, junto a la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y el Programa Nacional de Educación y Memoria.

Cómo se originó la ley para la convivencia escolar

En 2012, cuando presenté el proyecto, los casos de violencia en las escuelas habían cobrado un lugar relevante en la agenda pública. No sólo estaban presentes en los medios de comunicación, sino que también se manifestaban como una preocupación constante en la sociedad.

En la gestión, se estaban llevando adelante distintas políticas que abordaban la construcción de ciudadanía, buscando dar tratamiento

a estos conflictos cada vez más visibilizados. Tiempo antes, cuando estuve al frente de la Subsecretaría de

Equidad y Calidad del Ministerio de Educación Nacional, habíamos creado dos dispositivos que apuntaban a responder a estas problemáticas: el Programa de Mediación Escolar y el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

Así es que, para sostener y promover estas políticas enmarcadas en las resoluciones del Consejo Federal de Educación, propuse darles fuerza de ley y crear un marco de regulación nacional.

Con el foco puesto en la posibilidad de alcanzar condiciones de convivencia democrática y constructiva en las escuelas, elaboré la ley nacional que supo interpelar a las veinticuatro provincias a trabajar sobre los modos de participación y los vínculos solidarios en las instituciones educativas.

Aspectos centrales de la norma

La ley establece que todas las escuelas del país deben crear instancias de participación, que abarcan desde “El rinconcito para contar lo que nos pasa” en el nivel inicial hasta los Consejos de Aula y los Consejos Escolares de Convivencia. Estos espacios permiten abordar los problemas que atraviesan a la comunidad educativa y habilitan el diálogo entre padres, docentes y alumnos para prevenir o resolver los conflictos que surjan.

La norma se enmarca en una perspectiva relacional e integral que, sin desconocer la responsabilidad de los sujetos en sus acciones,

considera que los hechos de violencia tienen lugar en un determinado contexto. De este modo, habilita una mirada reflexiva y pedagógica sobre los conflictos.

Con esto me refiero a que las intervenciones adultas en la escuela no pueden reducirse al análisis del hecho violento, sino que por el contrario, deben comprenderlo como el resultado de los modos de vincularse. O bien podríamos decir como la consecuencia de la ruptura del lazo social, en un contexto institucional e históricamente determinado.

Esta idea -hoy instalada en gran parte de las instituciones educativas- en aquel momento representaba el enorme desafío de contrarrestar el disciplinamiento, el autoritarismo y la mirada punitivista de la matriz escolar.

El proceso de implementación de esta norma requirió de una profunda revisión de la idea de la autoridad docente y de la trama vincular de las instituciones. Esto significó un profundo cambio de paradigma que bien puede sintetizarse en un concepto: la autoridad ya no se hereda sino que se construye.

Poder pensar la autoridad pedagógica bajo esta clave fue primordial para buscar la verdadera participación de la comunidad educativa en el ejercicio de una vida democrática.

La implementación de la ley, de la mano de los equipos de orientación

Tal como lo establece la Ley de Convivencia en su Capítulo III, artículo 8°, una parte fundamental reside en la existencia y el fortalecimiento de los equipos jurisdiccionales de apoyo y orientación en temas de convivencia.

Los aportes de cada equipo a las dinámicas escolares son una pieza clave que fortalece el trabajo docente por su acompañamiento y asistencia profesional a los sujetos y grupos que forman parte de situaciones de violencia o acoso en contextos escolares.

En esa línea, se desarrollaron programas provinciales de convivencia que, integrados por los equipos especializados, a lo largo de estos años habilitaron verdaderos espacios institucionales de encuentro y circulación de la palabra entre alumnas, alumnos y docentes.

Por esto es que resulta ineludible la responsabilidad estatal -nacional y provincial de garantizar los recursos y la formación especializada, a fin de fortalecer el rol de estos equipos.

En este sentido, quiero expresar que debería ser una acción próxima la generación de la especialización en Psicología Educacional, para que en este marco, todas y todos los profesionales que acompañan a las escuelas tengan la posibilidad de especializarse de manera sólida y rigurosa.

Finalmente, y a modo de conclusión de este balance, podemos afirmar que la escuela es el ámbito donde se manifiestan angustias, miedos, posibilidades e imposibilidades y donde también se reproduce la violencia que como sociedad nos atraviesa. Trabajar desde allí el respeto y la aceptación de las diferencias, así como el rechazo a toda forma de discriminación,

hostigamiento, violencia y exclusión es tarea de toda la comunidad educativa, empezando por las autoridades nacionales, hasta llegar a las y los maestros en las aulas, y a las familias en sus hogares.

Han sido muchos años de lucha para lograr la transformación de un sistema educativo punitivista en otro sistema más democrático, basado en el respeto a la diversidad y en la centralidad de las normas de convivencia. Con la convicción de que ante toda situación de violencia, el silencio pedagógico es inadmisibles.

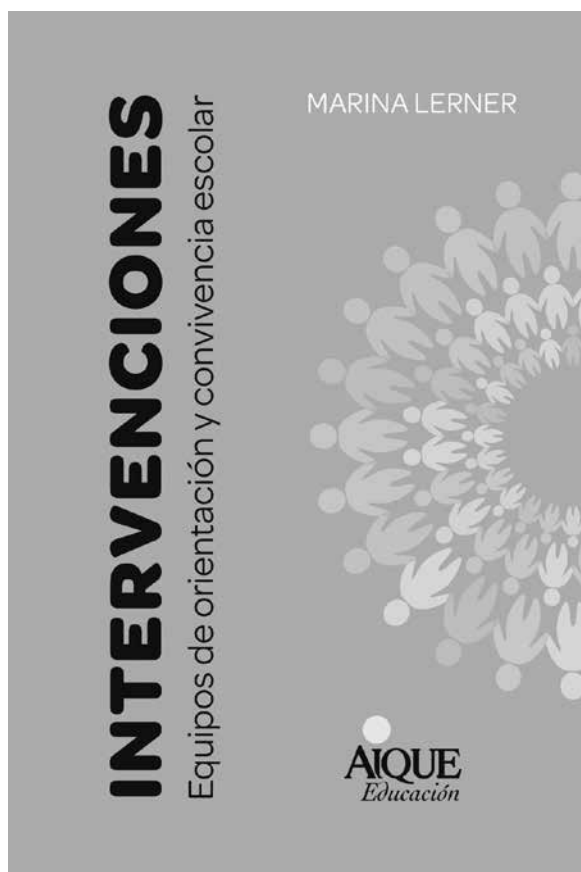
Quienes transitamos los ámbitos escolares sabemos bien que educar no se trata sólo de transmitir contenidos. La escuela y lo que en ella sucede, o no sucede, contribuye profundamente en la construcción de la subjetividad de nuestras infancias. La producción de sentidos en la escuela es parte de los procesos de subjetivación colectiva, pues la enseñanza está ligada a la producción de sentidos colectivos, políticos, sociales.

A diez años de la sanción de la Ley, hoy contamos con las herramientas formales y la experiencia obtenida. Tenemos mucho trabajo hecho y mucho recorrido a nuestro favor. No permitamos que el autoritarismo y los discursos de odio ingresen nuevamente a las escuelas.

Defender la escuela pública, abierta, inclusiva y respetuosa de sus vínculos sociales es, lisa y llanamente, defender la democracia 🇨🇺

LA COCINA DE LOS LIBROS

Marcelo Clingo hace un recorrido minucioso sobre los ejes principales que transitan a través del texto de **Marina Lerner, Intervenciones. Equipos de orientación y convivencia escolar Ciudad de Buenos Aires Grupo AIQUE Editores. 2023** y lo confronta con los nuevos síntomas y significantes epocales que el libro menciona como ordenadores del campo por donde circula la institución escolar en sus múltiples dimensiones.



PRESENTACIÓN DEL LIBRO

INTERVENCIONES. Equipos de orientación y convivencia escolar. Ciudad de Buenos Aires Grupo AIQUE Editores. 2023

Marina Lerner se propone una búsqueda que resulta imprescindible para nuestro quehacer cotidiano, a partir de una reflexión rigurosa sobre la práctica cotidiana.

La preocupación por ubicar una mirada desde la complejidad invita a evitar atajos y simplificaciones que devienen temprana e inexorablemente, en nuevas vulneraciones de los derechos de las niñeces.

Esta reflexión situada plantea la cuestión de los efectos de la pandemia, sin centrarse específicamente en el tema, sino alertando respecto de la necesidad de no desestimar sus consecuencias.

Desde el inicio nos propone la posibilidad de construir un espacio vacío de sentidos, que el docente no debe precipitarse a llenar, con sus propias interpretaciones.

A partir de una perspectiva nítidamente freudiana, sitúa el malestar ineludible que provoca el habitar cualquier institución, y desde allí nos convoca a pensar cual es el malestar que provoca el funcionamiento en cada escuela, visibilizando las dificultades que conlleva toda generalización. No con el objetivo de suprimir el mencionado malestar, tarea imposible y altamente riesgosa.

El libro recorre una multiplicidad de ejemplos, acaecidos en diversas instituciones escolares, de diferentes tipos de gestión y diferentes niveles educativos, y en todos se detiene en las formas que adquirió la intervención profesional, sus fundamentos y los posicionamientos éticos subyacentes.

Nutrido de sólidos basamentos sostenidos en las experiencias de intervención visitadas, tiende a construir un marco teórico que se desmarca de forzamientos especulativos y dogmáticos.

Atraviesa las problemáticas más actuales y acuciantes que se presentan en las aulas. Recorre la problemática de los escraches y las denuncias, las cuestiones de los consumos problemáticos de sustancias, la cuestión de las dificultades de la convivencia, los obstáculos para la adquisición de los aprendizajes.

Procura permanente promover una reflexión, situada y fundamentada, que no tiene pretensiones de manual o protocolo, pero sí el claro interés de ofrecer una herramienta para el trabajo cotidiano en la intervención escolar.

El trabajo de Marina Lerner se convierte en un aporte invaluable para repensar la institución escolar en estos tiempos inciertos. Dado que la escuela, a pesar de todos sus pesares, continúa ocupando un lugar central en la vida de nuestras sociedades, sin pretenderlo "Intervenciones" se vuelve una lúcida reflexión que contribuye a pensar la época, contribuye a echar cierta luz sobre los avatares de nuestro tiempo.

En las últimas décadas el proceso educativo tuvo como una de sus preocupaciones principales problematizar el papel de la mujer en cada uno de los niveles de formación. Tanto **Malena Lenta, María Belén Sopransi, Ana Franchi como Karina A. Frieri, Carla Pierri y Ximena S. Varela** se centran en los obstáculos y dificultades que aun hoy persisten en la relación de la ciencia, la formación profesional y las cuestiones de género. Una introducción a tramas que seguramente merecen seguir siendo problematizadas y complejizadas

Intersecciones entre género y trabajo: el impacto de la pandemia en la docencia de nivel superior de profesorado

Por **Malena Lenta y María Belén Sopransi**

**DEPENDENCIA INSTITUCIONAL: FACULTAD DE PSICOLOGÍA,
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES / CONICET**

Este trabajo tiene como propósito presentar resultados del proyecto de investigación del INFOD 214 "Escenarios híbridos en formación docente: estrategias y afectaciones del trabajo docente en contexto de pandemia" [1]. La misma buscó producir conocimiento acerca del desgaste laboral en el nivel superior de formación docente en el escenario complejo de la pandemia del COVID-19 e hibridación de las prácticas durante el segundo semestre de 2021, a fin de generar insumos para

la prevención del malestar docente, la organización colectiva y la exigibilidad de derechos en el escenario pos pandémico.

Partimos de comprender a la pandemia del COVID-19 como un evento socio-eco-sistémico global, que tensionó al conjunto de las instituciones sociales (Lenta et al., 2021). En el caso de las instituciones educativas, su cierre a comienzos de 2020 ocurrió juntamente con medidas para la continuidad pedagógica: modificación del calendario académico, creación de nuevas licencias

y dispensas y trabajo docente bajo la modalidad remota mediante TIC, entre otras (Lugo y Loíacono, 2020).

El escenario de virtualización del trabajo docente visibilizó problemáticas, algunas preexistentes y otras nuevas. Por un lado, a pesar de que la UNESCO (2015) en la Agenda de Educación 2030 establecía el uso de TIC en la región para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje de calidad y una prestación más eficaz de servicios, en la mayoría de los países latinoamericanos, las condiciones digitales de base (conectividad, plataformas digitales, repositorio, dispositivos, etc.) no estaban garantizados para la mayoría de los estudiantes y docentes en todos los niveles (BID-CIMA, 2020; Pereyra, 2020). En cambio, se observaron grandes dificultades para la adecuación de las prácticas educativas hacia la virtualización, como la falta de capacitación y recursos pedagógicos (Pereyra, 2020). Esta brecha digital tuvo consecuencias en el aumento de la brecha educativa (UNICEF, 2020). Pero, por el otro lado, la situación sanitaria evidenció la crisis del sistema de cuidados (Lenta et al., 2021) que se expresó exponencialmente en profesiones feminizadas como la docencia (Dueñas Díaz y Román, 2021).

Antes de la pandemia, las docentes enfrentaban jornadas laborales dobles, con trabajo dentro y fuera del aula (tareas administrativas, planificación y preparación de clases, etc.), así como trabajo de cuidado no remunerado (CEPAL, 2020). En la pandemia, estas tareas se acrecentaron, implicando mayores cargas de trabajo y desgaste laboral (Gluz et al., 2021).

Según Ribeiro et al. (2020), la mayoría de la docencia no contaba con un ambiente adecuado para el teletrabajo, compartía los dispositivos tecnológicos y/o realizaba en simultáneo tareas de cuidado. Las adaptaciones para el teletrabajo contribuyeron a un aumento de afectaciones físicas (CTERA, 2020) y sufrimiento emocional (Ribeiro et al., 2020).

La resolución NO-2021-21648778-GCBA implicó un cambio en las condiciones de trabajo docente en el segundo semestre de 2021, que incluyó al nivel superior de formación docente en el inicio de la bimodalidad. Según Andreoli (2021), si bien en este nivel existían experiencias previas, el nuevo escenario de hibridación y pandemia planteó un gran desafío.

En la dimensión colectiva del trabajo, la cooperación, el reconocimiento y la organización del trabajo posibilitan u obturan procesos centrales en el destino del sufrimiento en el trabajo (Dejours, 2019). La organización del trabajo se caracteriza por la división de tareas y el contenido del trabajo, la prescripción del *modus operandi*, las jerarquías, la comunicación y los vínculos en el trabajo (Dejours y Gernet, 2014). El colectivo de trabajo designa un conjunto estable de relaciones entre varios/as trabajadores/as fundado sobre reglas destinadas a relativizar las dificultades con el trabajo real y su desfasaje con el trabajo prescripto. La desestructuración de los colectivos de trabajo promueve la ruptura de la cooperación, la desconfianza y las afectaciones en el ámbito laboral (Dejours, 2007).

Las estrategias colectivas de defensa son una forma específica de cooperación entre trabajadores para enfrentar colectivamente el sufrimiento generado por el trabajo (Dejours,

2007). El sostenimiento de estas defensas apuntala la identidad colectiva y permiten sostenerse en el trabajo al alto costo de encubrir el sufrimiento y/o individualizar el malestar producto del desgaste (Dessors y Molinier, 1998). Existe un proceso de sexuación de las estrategias defensivas vinculadas al trabajo que responde a la arbitrariedad de la división social y sexual del trabajo (Molinier citada en Wlosko, 2019). En este sentido, la perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989) constituye una herramienta clave para abordar estas diferencias en el proceso de trabajo, debido a que los sistemas de subordinación social (de clase, género, raza y sexualidad) operan sincrónicamente configurando matrices de vulnerabilidad y subalternidad social. Desde este marco, en el presente artículo interrogamos acerca de ¿cuáles son las cargas del trabajo y estrategias diferenciales por género docente en escenarios híbridos en los Institutos de Educación Superior y Escuelas Normales Superiores de CABA, en contexto de pandemia durante el segundo semestre de 2021?

Estrategia metodológica

Para desarrollar este estudio nos basamos en una estrategia de investigación educativa sociocrítica (Berardi, 2015; Capocasale, 2015). Siguiendo este enfoque y en función del problema planteado, se propuso un diseño de investigación de tipo exploratorio-descriptivo con un enfoque multimétodo secuencial (Cohen y Gómez Rojas, 2019). Tomamos como unidad de análisis a la docencia de los institutos de educación superior (IES) y de las escuelas normales superiores (ENS) de CABA. Se

conformaron dos submuestras de docentes: la primera fue de tipo incidental, construida a través del método de bola de nieve con control de sesgos. Para ello, el equipo de investigación seleccionó a 10 participantes -con características heterogéneas: género autopercebido, edad, institución, antigüedad docente y área de conocimiento-, a quienes se pidió que refieran el contacto de cinco personas, cada una con similares características de heterogeneidad y replicando con sucesivas/os participantes hasta alcanzar 100 casos. De estos, 74% se autopercebían mujeres, 24% se autopercebían varones, 1% como lesbiana y 1% otras identidades de género. En cuanto a la edad, el rango fue de 29 años (mínimo 33 y máximo 62), la media 46,5 años, la moda 56 años y la mediana 45 años. El 77% había trabajado en un IES durante el segundo semestre de 2021 y el 55% en un ENS. El hecho de que la suma de ambos porcentajes alcance el 122%, indica que las/os docentes trabajaron, en su mayoría, en más de una institución.

En cuanto a la formación, el 93% tenía título docente de base y, además, el 55% tenía estudios de posgrado/postítulos completos, mientras que el 26% tenía estudios de posgrado/postítulo incompletos o en curso. Sobre la formación específica en TIC, el 61% tenía dicha formación realizada en su mayoría (90%) antes de la pandemia del COVID-19.

La segunda submuestra fue de tipo intencional no probabilística, y estuvo conformada por informantes claves sobre la temática en función de su responsabilidad en la coordinación y/o acompañamiento a docentes en el proceso de implementación de la bimodalidad.

El tamaño de la submuestra estuvo sujeto a la saturación teórica.

Dicha submuestra quedó conformada por siete participantes, de quienes 86% se auto percibían mujeres y 14%, se auto percibían varones. 58% eran rectoras/es o regentes, 28% eran vicerrectoras y 14% eran coordinadoras de carrera. 43% se desempeñaban en IES y 57% en ENS. La media de edad fue de 55 años, la moda de 50 años y 60 años y la mediana de 56 años. En cuanto al máximo nivel de estudios alcanzados, el 86% tenía estudios de licenciatura y 14% tenía estudios de maestría.

Los instrumentos implementados fueron cuestionario estructurado a docentes, entrevista en profundidad a informantes clave y grupos focales a docentes. Las dimensiones de análisis sobre las que se construyeron los instrumentos fueron prácticas de bimodalidad, género, afectaciones del trabajo, estrategias colectivas y singulares, escenarios híbridos en contexto de pandemia, condiciones de trabajo y salud de la docencia.

La carga global del trabajo en pandemia

Al caracterizar las condiciones de vida de las personas participantes del cuestionario (n=100), identificamos la cantidad de hijos/as/es, las personas con las que convivían, el tipo de vínculo y las responsabilidades en relación con el cuidado. Sobre la cantidad de hijos/as/es, 36% no tenía, 30% tenía 2, 26% tenía 1, 7% tenía 3 y 1% tenía 5. Ahora bien, en cuanto a las personas con las que convivían, el mayor porcentaje (45%) lo hacía con sus hijos/as/es, seguido de quienes convivían con sus parejas

(36%), quienes lo hacían solos/as/es (15%), con otras personas (2%) y otras personas familiares (2%).

No obstante, al indagar sobre las responsabilidades en relación con el cuidado, 29% indicó tener responsabilidades de cuidado de personas mayores de 65 años o más, seguidos del cuidado de niños/as/es en edad escolar primaria (6 a 12 años) en el 27%, niños/as/es de 0 a 5 años en 17%, de 19 a 64 en 15%, de 13 a 18 en 12% y con alguna discapacidad funcional 6%.

Ahora bien, al desagregar estos datos por género autopercebido, las mujeres tienen más personas a cargo en todas las categorías, destacándose la brecha en el cuidado de personas mayores de 65 años, en donde las mujeres cuidan tres veces más que los varones (37% mujeres vs. 8% varones). En el mismo sentido, las narrativas dieron cuenta de cómo las cargas de cuidado por género implican una mayor demanda para las mujeres, tanto en el cuidado de hijos/as/es menores de edad como de personas adultas a cargo, fundamentalmente madres y padres, lo que se vincula con la edad de la muestra y la división sexual del trabajo:

"(...) no es lo mismo cuando tenés personas a cargo y estás encerrada con esas personas las 24 horas del día, los 7 días a la semana. Y tenés que trabajar y esas personitas están constantemente demandándote atención; no es lo mismo que cuando están escolarizados y vos vas, si estás trabajando y por ese rato no sos mamá... no es lo mismo y eso hace que el trabajo sea aún más desgastante... tiene que multiplicarte la tensión... que hace la vida cotidiana, que cuando

estamos entrando en un aula justamente la artificialidad del dispositivo hace que quedemos exentas de eso” (GF_2)

Al indagar sobre las cargas del trabajo asalariado durante el segundo semestre de 2021, identificamos la cantidad de instituciones educativas en las que se desempeñaban y el trabajo fuera del ámbito educativo, la cantidad de horas trabajadas en docencia y la carga total de horas de trabajo asalariado.

Respecto de la cantidad de instituciones educativas en las que trabajaron durante el segundo semestre de 2021; la media fue de 3,14; la mediana fue de 3; la moda de 2 y el desvío estándar de 1,41. En cuanto a las horas en IES y ENS, la media fue de 23,78 horas, la mediana de 20,5 horas y la moda fue de 6 horas. De las cuales, el total de horas presenciales durante el período implican una media de 14,35 horas, una mediana de 9 horas y una moda de 4 horas. Y el total de horas virtuales fue de 20,71 horas de media, 15 horas de mediana y 5 horas de moda.

Asimismo, el 29% trabajó también en otras instituciones fuera del ámbito educativo, mientras que el 71% lo hizo exclusivamente en educación. Considerando el total de horas trabajadas en todos los ámbitos, se observó que la media fue de 42,13 horas, la mediana de 40 horas y la moda de 50 horas.

Las narrativas dieron cuenta de cómo la gran cantidad de horas de trabajo y sus cargas impactaron en un desdibujamiento de los límites del tiempo de trabajo y no trabajo:

“Entonces era como todo el tiempo porque capaz que una estudiante conseguía

comunicarse un fin de semana entonces he hablado horas en la madrugada, o le fallecía un familiar y entonces buscaba dialogar” (2_MM_Entrevista)

Asimismo, en la desagregación por género observamos una mayor cantidad total de horas de trabajo remuneradas para las mujeres, ya que para ellas la media fue de 45,23 horas semanales frente a 34,38 para los varones, la mediana fue de 40 horas semanales para ellas y 33 para ellos y la moda, de 50 horas semanales versus 27, respectivamente. Esta diferencia significativa, junto a las referidas al trabajo de cuidado, dan cuenta de una mayor carga global del trabajo para las mujeres, en su mayoría, jefas de familia.

El inicio de la hibridación: la vuelta a la presencialidad

El retorno a la presencialidad fue connotado como “complejo”, tanto por las personas informantes clave como por la docencia sin responsabilidad de conducción que participó del estudio. Si bien el retorno se valoró positivamente como respuesta a una necesidad de encuentro con otras personas -dando cuenta de la valoración de los vínculos, el contacto cara a cara y la condición de humanidad constitutiva de las prácticas pedagógicas del trabajo docente-, presentó mayormente problemas vinculados a la logística institucional (falta de espacios, recursos básicos de cuidado y protocolos adecuados) y personal (organización del cuidado familiar, nueva readecuación pedagógica), como así también, asociados al miedo y a la incertidumbre del devenir pandémico; aunque frente a



este escenario solo el 12% solicitó algún tipo de licencia o dispensa parcial para el retorno:

“(…) se rumoreaba además que era muy difícil conseguir dispensa ahí, por ejemplo a gente que consiguió dispensa en la universidad no la conseguía en nuestro sistema (…) era restrictivo, porque cuando llegó la bimodalidad, (…) si un estudiante tenía una persona con co-morbilidades en su núcleo familiar, estaba dispensado de ir a las actividades presenciales, pero si un docente convivía con alguien con co-morbilidades no tenía dispensa para no ir. Eso también produjo mucha calentura.” (6_GP_Entrevista)

El 90% de quienes regresaron a la presencialidad sostuvieron a la par el trabajo virtual/remoto (Tabla 17, Anexo VI). Entre los principales motivos de sostenimiento de la bimodalidad se

destacan, por un lado, la modalidad propuesta por las propias instituciones (retorno parcial o progresivo), como así también, las resistencias del estudiantado a regresar de manera plena a las clases presenciales por motivos familiares, laborales o acostumbramiento. Sostener la bimodalidad aumentó la sobrecarga laboral.

Las dificultades para la organización familiar, especialmente los problemas en la compatibilidad de la vuelta a la presencialidad con la organización familiar propia y de los/as/es estudiantes fue reconocida, a la par que se valoraba la delimitación entre espacio público y privado:

“Resultó compleja la readaptación de horarios y dispositivos de cuidado. Pero con mucho alivio de poder diferenciar lugar de trabajo del de vida. En términos pedagógicos, fue inestimablemente positivo” (Mujer, 44 años_encuesta).

El malestar del trabajo

Al indagar sobre el impacto del trabajo en los afectos y la corporalidad, se identificaron sentimientos y sensaciones vinculados al trabajo docente durante el segundo semestre de 2021. En su desagregación por género, mientras que para las mujeres predominaron afectos como cansancio, agotamiento, agobio, para los varones los afectos más saturados fueron agotamiento, soledad, desorientación, ira/enojo.

Estas palabras clave referidas a las sensaciones y sentimientos que fueron relevadas en la encuesta, resultan consistentes con la sobrecarga de trabajo presentada en los apartados anteriores y con las narrativas de las personas informantes clave. Asimismo, permiten inferir que mientras que las mujeres registran mayormente el agotamiento y el cansancio vinculados al incremento de la carga global del trabajo, para los varones se expresan también otros afectos vinculados a los estereotipos socioculturales de género y la masculinidad hegemónica.

Estos datos resultan consistentes con la percepción de un malestar general con impacto en la corporalidad. En cuanto a los malestares relacionados con el trabajo docente durante el periodo, aparecen en primer lugar los dolores osteoarticulares, musculares y dolores de cabeza (42%), luego aquellos ligados a la sobrecarga laboral -estrés, cansancio extremo y agotamiento- (20%), malestares emocionales -sentimientos de ira, bronca, enojo y angustia- (18%), malestares vinculados a la vista (8%), malestares vinculados al sueño (7%), y otros (5%). Tal como se observa en este punto, también insisten los malestares emocionales y el agotamiento vinculados a la sobrecarga del trabajo.

En este punto, se registra una diferencia significativa de dos tipos de malestares en la desagregación por género: mientras que los varones casi duplican a las mujeres en la percepción de malestares emocionales -sentimientos de ira, bronca, enojo y angustia; las mujeres triplican a los varones en el registro de dolores osteoarticulares, musculares y dolores de cabeza.

Las estrategias de apoyo

En la indagación sobre las problemáticas docentes en el período estudiado, las principales fueron la sobrecarga de trabajo por la cantidad de horas de trabajo, la falta de materiales y tecnologías adecuadas para el desarrollo de la tarea docente y las dificultades en la adecuación curricular en ese escenario.

Al indagar sobre la colaboración de otros/as para resolver los problemas, se señalaron como principales colaboradores a compañeros/as docentes (73%), familiares o amistades (69%), estudiantes (54%), directivos/as (39%), terapeuta (36%), sindicatos (8%) y otros (15%). No obstante, en la desagregación por género, las mujeres cuadruplican a los varones en la apelación al espacio terapéutico, mientras que los varones presentan una mayor apelación que las mujeres a estudiantes, compañeros/as de trabajo y directivos/as.

Comentarios finales

El impacto del trabajo remoto y la vuelta a la presencialidad implicaron nuevas cargas globales para el trabajo docente, con un sesgo significativo de género en todas las esferas en función de la división sexual del trabajo. Las afectaciones y malestares del escenario junto

con las estrategias de abordaje visibilizan las huellas de la socialización de género, aún en un escenario de problematización social sobre los mandatos de género. Especialmente, la mayor carga de cuidado relevada en las trabajadoras de la educación evidencia la fuerte presencia de la doble carga laboral, y cómo ésta se intensifica frente a los cambios en las condiciones de trabajo impuestas por la virtualización forzosa en la pandemia y, luego, por la bimodalidad. En una profesión feminizada como la docencia, se vuelve central la exigibilidad de políticas de cuidado que distribuyan democráticamente las cargas del cuidado, visibilizando su existencia como necesidad colectiva para la reproducción social de la vida.

En este contexto regresivo de los derechos sociales, en especial los vinculados al trabajo y a la protesta social, es necesario cuestionar las propuestas de políticas educativas que pretenden incorporar acríticamente la virtualidad en la formación docente en CABA, ya que prescinden de análisis exhaustivos de las afectaciones y la sobrecarga laboral generada por los cambios de las condiciones de trabajo. Aquí señalamos la importancia de incluir en estos análisis la perspectiva de género e interseccional.

Por último, señalamos la importancia de reconstruir y/o fortalecer el entramado que sostiene los colectivos de trabajo docente, por su relevancia en el abordaje y la amortiguación de las afectaciones y los malestares subjetivos generados en el ámbito laboral, así como por la necesidad de organización colectiva para hacer frente a nuevas y desfavorables condiciones de trabajo impuestas por el actual proceso de reforma educativa en CABA ☉

Referencias bibliográficas

Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas".

Documento 13. CITEP. Buenos Aires: UBA. Recuperado de http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf

Berardi, L. (2015). La investigación cuantitativa. AA.VV. *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 48-80). Montevideo, Uruguay: CLACSO.

BID-CIMA (2020). *La educación en tiempos de coronavirus*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>

Capocasale, A. (2015). La investigación educativa cualitativa. Aproximación a algunos de sus métodos de investigación. AA.VV. *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 119-132). Montevideo, Uruguay: CLACSO.

CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

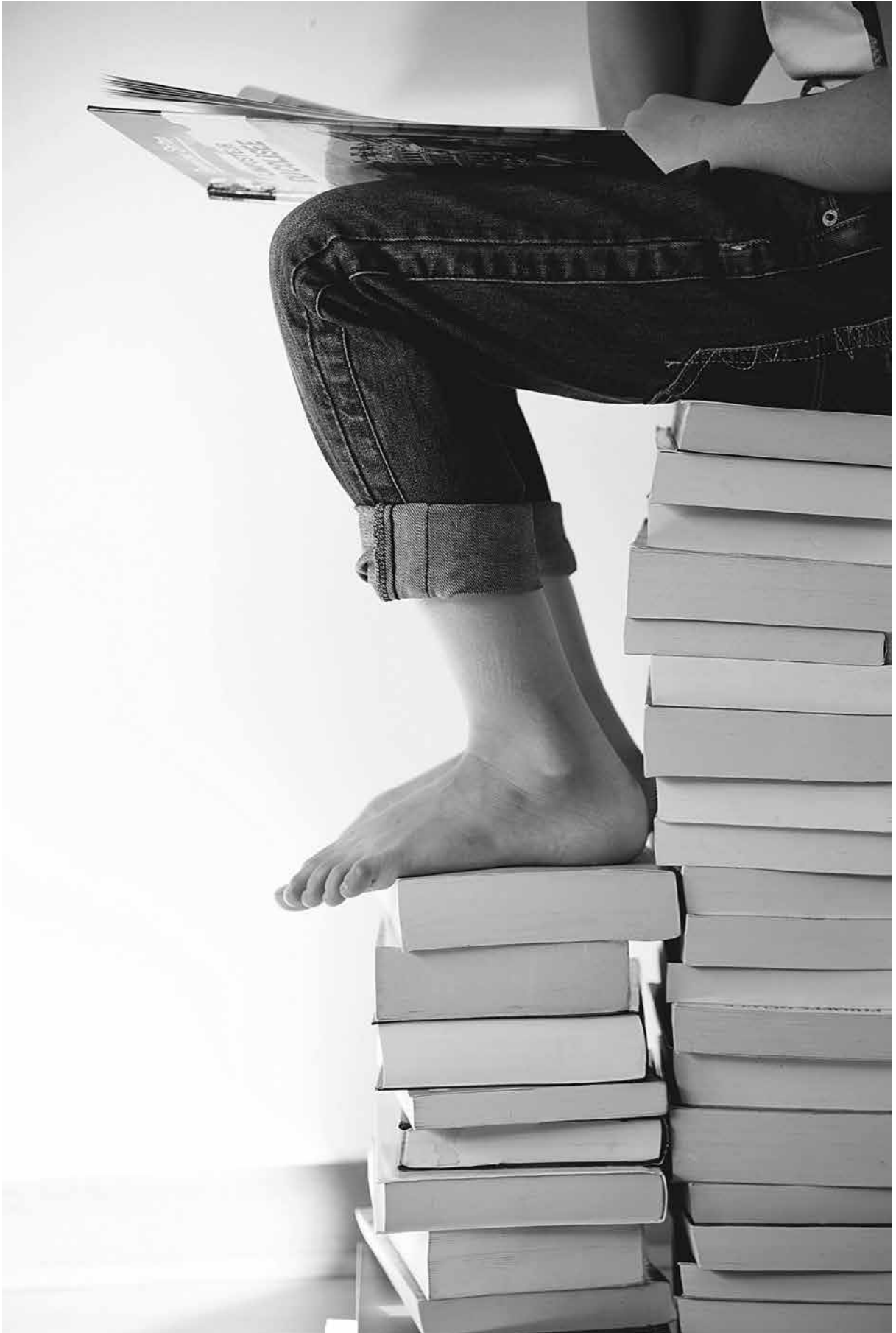
Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo

Crenshaw, K. (1989). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En Platero, R.L. (ed.) *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.

CTERA (2020). *Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19"*. Argentina: Secretaría de Salud Laboral CTERA.

Dejours, C. (2019). *El sufrimiento psíquico en el trabajo*. Topía.

- Dejours, C. (2007). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Dejours, C. y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del trabajo*. CEIL-CONICET.
- Dessors, D. y Molinier, P. (1998). La psicodinámica del trabajo. En D. Dessors, D. y Guiho-Bailly, M. (comps.). *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp. 11-22). Lumen.
- Dueñas Díaz, S. y Román, J. (2021). ¿Por qué somos todas mujeres? Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria. *Praxis educativa*, 25 (2), pp.1-14.
- Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5605/pdf>
- Gluz, N., Ochoa, M., Caceres, V. L., Martínez del Sel, V. y Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista iberoamericana de educación*, 86 (1), pp. 27-42. doi: <https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2022). Profesorados y formación en educación. Visitado en <https://buenosaires.gob.ar/profesorados-y-formacion-en-educacion>
- Lenta, M., Longo, R., Zaldúa, G. y Veloso, V. (2021). La salud de las trabajadoras de la salud en pandemia. *Anuario de investigaciones* 25, 147-154. Con referato. http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/27/lenta2.pdf
- Lugo, M.T. y Loíacono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación y Tecnología*, 3(1). Recuperado de <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas.
- Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNICEF (2020). *Los equipos de conducción frente al Covid-19: claves para acompañar y Orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/serie-conduccion-covid>
- Wlosko, M. (2019). Introducción. En Wlosko, M. y Ros, C. (coordinación general y compilación) *El trabajo: entre el placer y el sufrimiento. Aportes desde la Psicodinámica del Trabajo* (pp. 23-50). Provincia de Buenos Aires, Argentina: De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús.
- María Belén Sopransi. Licenciada en Psicología y Magister en Psicología Social Comunitaria de la UBA. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la UBA y del IES Juan B. Justo
- [1] Agradecemos a nuestras compañeras Silvana Cuello, Josefina Yabor, Lucrecia Petit, María Eugenia Rodríguez y Carola Santángelo, integrantes del equipo de investigación.



Las mujeres en la educación superior y los organismos de ciencia y técnica, un camino largo y pedregoso

Por **Ana M. Franchi**

La relación de las mujeres con la ciencia y la educación superior no ha sido fácil, y la historia de esta relación está determinada por procesos históricos y sociales y por diversas instituciones que se han entronizado en lugares del “saber” religiosos o académicos.

En la actualidad, son muchas las mujeres que se dedican a la ciencia, aunque para ello deben franquear numerosas barreras de tipo social y laboral (compaginar la vida familiar, prejuicios culturales, poco reconocimiento profesional, desigualdad salarial, etc.). A pesar de ser un colectivo numeroso, son muy pocas las mujeres que acceden a los puestos más altos en los organismos de ciencia y técnica o a las cátedras universitarias. Todavía existe el llamado “techo de cristal”, que bloquea la presencia de mujeres en los tramos finales de la escala profesional.

El acceso a la educación superior para las mujeres fue restrictivo y fueron excluidas durante muchos siglos. La creación de las universidades durante el siglo XIII muestra claramente esta situación. En 1220, la facultad de medicina de la Universidad de París exigió que sólo los hombres solteros pudiesen ejercer la medicina.

El acceso a las universidades de Oxford y Cambridge estaba totalmente cerrado a las mujeres, por lo que éstas únicamente podían adquirir conocimientos prácticos. Recién en 1947 la Universidad de Cambridge permite a las mujeres obtener títulos completos. (1)

Mucho antes, en 1883, Cecilia Grierson ingresa a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y se convierte, pocos años después, en la primera médica argentina. (2)

Aún transcurrido casi un cuarto del siglo XX, la baja inserción de mujeres en las disciplinas

de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología (conocidas como STEM, por sus siglas en inglés) sigue siendo preocupante. En

Latinoamérica, solo el 32% de los estudiantes de estas carreras son mujeres.

A pesar de que la ciencia, la tecnología y la innovación son motores clave del crecimiento económico, las mujeres siguen representando una minoría de los investigadores del mundo, como hace muchos siglos.

Para el año 2015, los promedios regionales para la participación de las investigadoras muestran que las mujeres representan el 28,8% de los investigadores del mundo, el 32,3% en Norteamérica y Europa Occidental y el

45,4% en América Latina y el Caribe.(3)

El CONICET es el principal organismo de investigación en ciencia y tecnología de la Argentina. Desde el año 2007, las mujeres investigadoras superan en número a sus colegas varones y actualmente representan el 53,5% del total de los investigadores del CONICET. (4)

Sin embargo, cuando se analiza la distribución en las distintas categorías de la carrera del investigador, las mujeres sólo siguen siendo mayoría en las categorías más bajas de la carrera. Pero su presencia disminuye sistemáticamente en la medida en que se progresa en la carrera, hasta el punto que constituyen menos de la cuarta parte de los investigadores Superiores (23%).

Si bien en los últimos años se han tomado algunas decisiones que favorecen la permanencia y el desarrollo de las mujeres (como la licencia de maternidad para becarias, la prolongación de la beca por el tiempo de la licencia y otras), todavía el sector científico no está preparado para facilitar el desarrollo académico de las mujeres.

El ingreso a la Carrera del investigador (CIC) y las primeras promociones coinciden con el período de vida reproductiva de las mujeres, lo que podría generar obstáculos para conciliar sus carreras académicas con su vida familiar. Estos obstáculos son semejantes a los que afrontan las trabajadoras en todos los sectores, en particular durante los primeros meses de vida de sus hijos/as.

Considerando esta situación, el CONICET adoptó medidas que tienden a la equidad de género, pero esto parece no impactar aún en la promoción de las mujeres en la carrera del investigador.

Entonces, nos preguntamos por qué sucede esto. Las posibles explicaciones son muchas, una de ellas son los estereotipos de género.

El mayor estudio sobre el estereotipo de género en la ciencia, realizado sobre más de 350.000 participantes de ambos sexos en 66 países, reveló que el 83 por ciento asocia la actividad científica con los hombres más que con las mujeres. (5)

Una encuesta europea encargada por la Fundación L'Oréal señala que seis de cada diez personas creen que las mujeres no sirven para ser científicas de alto nivel. Las 'razones' que alegan son tan variopintas como que a las mujeres les falta interés por la ciencia, perseverancia, espíritu racional, sentido práctico y espíritu analítico, entre otros.

Estas son solo algunas de las vallas que afrontan las mujeres en el pedregoso camino que es para ellas una carrera científica. La visibilización de estas dificultades y la toma de conciencia de ellas por parte de las propias mujeres es, sin dudas, el inicio del cambio.

Las instituciones de Ciencia y Tecnología y en las Universidades, incluso los departamentos o centros aparentemente progresistas y equitativos, siguen siendo profundamente desiguales e inequitativos para con las mujeres investigadoras.

Es mucho lo que falta para que varones y mujeres tengan iguales oportunidades en sus carreras. Esto no puede ocurrir sin cambios que garanticen que las voces, las contribuciones y

la excelencia de las científicas asciendan a la cima de las agendas políticas, de la investigación y de la sociedad civil ☺

Notas

1. The University of Cambridge: Epilogue (1939-56). «A History of the County of Cambridge and the Isle of Ely: Volume 3, the City and University of Cambridge». Victoria County History. 1959. pp. 307-312.
2. Binda, María del Carmen; Silveira, Romina; Krämer, Cristian (2010). «Cecilia Grierson, la primera médica argentina»
3. Fuente: UNESCO Institute for Statistics, Junio 2018.
4. Fuente: Base de Datos del CONICET. Gerencia de Recursos Humanos Oficina de Información Estratégica en RRHH
5. Miller, D. I., Eagly, A. H., & Linn, M. C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: Evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631-644

Tres tensiones en la formación de los trabajadores médicos en el sistema de salud

Por **Karina A. Frieria, Carla Pierri y Ximena S. Varela**

Las reflexiones que aquí compartimos surgen de nuestro trabajo cotidiano como equipo interdisciplinario que participa en la gestión y acompañamiento a la formación de residentes de la Ciudad de Buenos Aires, siendo núcleo de nuestro interés los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí ocurren como parte transformadora de las prácticas en salud.

En los últimos años, la profundización del enfoque hegemónico de competencias, como rector de la formación médica, produjo una progresiva invisibilización de la dimensión histórico-social de los aprendizajes. Ello ocurre a través de una propuesta hiperfragmentadora del hecho educativo en unidades de actividad (Ten Cate, 2017), con una pretensión de control y negación de la incertidumbre. La misma descontextualiza la práctica en salud y tiende a borrar a los sujetos educativos.

Fue en ese marco que decidimos comenzar un proceso de investigación¹ que debatiera con tal perspectiva, se orientara a caracterizar las experiencias significativas de aprendizaje desde la perspectiva de residentes, recuperando sus voces (Mathus, 1998); y que considerara el trabajo en salud como atravesado por preocupaciones, dolores, sufrimientos, temores, duelos, pudores, deseos, ilusiones.

En la formación en salud es posible identificar multiplicidad de tensiones. En este escrito abordaremos tres.

La primera de ellas es la tensión entre la formación con eje en la especificidad de la especialidad y aquella que se organiza alrededor de los contenidos transversales a todas las prácticas en salud.

Los contenidos transversales en salud son aquellos considerados necesarios para todo/a trabajador/a de la salud, independientemente

de su especialidad, pero que suelen tomar formas específicas según el tipo de prácticas desarrolladas. Estos contenidos se ponen en juego en el encuentro en acto (Merhy, 2006) entre personas y dan cuenta de conocer y construir los problemas, los recursos, las redes, los dilemas éticos y los límites del sistema de salud de modo orientado a garantizar el acceso al derecho a la salud.

Refieren también a un posicionamiento ético que reconozca la alteridad radical del semejante en el otro de su práctica, su historia, sus deseos, sus priorizaciones vitales, y que recupera el análisis acerca de cómo son concebidos/as "les otros" de nuestro quehacer (paciente, usuaria, consumidora, objeto de filantropía, objeto de la destreza profesional, sujeto de derecho, "beligerante", "caño", compañera trabajadora, jefe, "persona que trabaja en administración", "auxiliar técnico", "planta", "R1", entre otros nombres de los otros, quienes se atienden y con quienes compartimos el trabajo en salud). Los contenidos transversales refieren también a cómo se hacen viables ciertos procesos de atención y cuidado, a cómo se protegen los derechos, cómo son pensados los procesos de comunicación, los modos de reflexión y producción de conocimiento en y sobre la práctica. Para estos contenidos hay teorías sociales de tipo instrumental funcionalista y teorías que reconocen el conflicto como inherente a lo humano y sus vínculos.

Ahora bien, a la hora de la planificación de la formación a nivel central y local, suelen priorizarse estrategias, espacios y actividades ligadas a las competencias específicas

de cada especialidad y en menor medida a las transversales. En este punto, existe una creencia arraigada de que los contenidos transversales son "accesorios" y, si son abordados, muchas veces lo son de un modo teórico, desanclado de la práctica. Por el contrario, consideramos que se encuentran profundamente enlazados a las situaciones que conmueven e interpelan a quienes trabajan y se forman en el sistema de salud. En nuestro proceso de investigación, **el valor otorgado por los residentes a los contenidos transversales de modo situado en sus especialidades fue absolutamente destacado.**

La segunda tensión que abordaremos surge entre una lógica de trabajo en equipo, que piensa los aprendizajes en un proceso de construcción progresiva de autonomía, y una dinámica educativa que piensa los aprendizajes como logros individuales, independientemente de los contextos de formación. En el marco de nuestra investigación con residencias médicas, quedó acentuado **el valor otorgado al "hacer" con otros, en tanto dimensión colectiva que dinamiza las experiencias de aprendizaje.** La resolución de situaciones complejas y reales con otros se percibe, entonces, como de gran potencia para que se produzcan experiencias transformadoras de aprendizaje.

Justamente, en la residencia, el aprendizaje está centrado en el grupo y es así como el conocimiento no aparece como algo terminado, sino más bien como una elaboración conjunta que parte de "situaciones-problema". Allí se elaboran hipótesis, se definen conceptos, se analizan los aspectos involucrados en una

situación, se proponen alternativas, se identifican los medios, se evalúan resultados, entre otros. Es interesante pensar cómo los desafíos de la práctica cotidiana, siempre complejos, caóticos, pueden ser objeto de reflexión, modificar los límites de los aprendizajes a lograr, y pueden ser una oportunidad para revisar las prácticas profesionales de trabajo y las formas de organización de los equipos (Listovsky, 2013).

Por último, nos encontramos con las particularidades de la superposición entre la lógica del trabajo real en salud y la propia de los procesos de aprendizaje. El error, si bien es parte necesaria de todo proceso de aprendizaje, al mismo tiempo tiene consecuencias en lo real de la práctica. En este punto, para garantizar la calidad en salud centrada en la persona, urge crear las condiciones para que los errores propios del aprender no dañen. Desde la perspectiva de los residentes, ello incluye: acompañamiento y supervisión capacitante, discusión pre y post intervención, participación y autonomía progresiva, confianza y vínculo con referentes docentes, posibilidad de ensayar las prácticas.

Los médicos destacaron, como significativas para su aprendizaje, las situaciones dilemáticas, que les generaron dudas diagnósticas o con resultados inesperados o inquietantes. Por fuera de perspectivas más ligadas al entrenamiento o la repetición de destrezas, este tipo de aprendizajes profesionales ligados a lo no protocolizable o estandarizable resultó especialmente valorado.

Desde nuestra perspectiva, formar es una decisión política orientada a que las personas

sean actores de los procesos que les conciernen. La significatividad de estas tensiones planteadas dependerá, entonces, de la posibilidad de analizar y aprender de las experiencias en espacios docentes previos, durante y a posteriori de prácticas acompañadas de aprendizaje en salud. Consideramos asimismo que cuidar la formación redundante en cuidar los procesos de atención y viceversa.

Por último, consideramos a la residencia como una comunidad de prácticas en situaciones reales de trabajo, la cual supone un conjunto de personas que se encuentra a lo largo de un período de tiempo y de manera sostenida a los fines de abordar una situación problemática. Para ello, comparten recursos y modos de actuar. Desde esta perspectiva, el conocimiento no puede ser separado de las comunidades que lo crean, usan y transforman, pues conforman una unidad que permite pensar los procesos de aprendizaje en contextos organizados socialmente (Rogoff en Nakache, 2004).

Asimismo, abogamos por una formación en el trabajo con perspectiva crítica, que no fragmente los aprendizajes en términos de conductas o destrezas, sino que recupere una mirada integral e integrada, situada, de los sujetos y comunidades, de sus historias, valores y culturas. Recuperando las voces de residentes, los aprendizajes ocurren con otros, en el quehacer cotidiano referido a la producción de cuidados, con dilemas y prácticas creativas no protocolizables que saldan la brecha entre trabajo real y trabajo prescripto para garantizar el derecho a la salud y la salud de los trabajadores ☺

Referencias bibliográficas

Listovsky, G (2013). La residencia como grupo de aprendizaje. El rol del docente-tutor como coordinador de grupo. Texto elaborado para el curso de Formación Docente Tutorial para el sistema de residencias. Estrategias y Herramientas pedagógicas.

DNCHySO-MSAL. CVSP-OPS.

Matus, C. (1998). *Estrategia y plan*. Ediciones de la Flor. México D.F.

Merhy, F. (2006). *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Lugar Editorial.

Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En N. Elichiry (Comp.) *Aprendizajes escolares*. Desarrollos en psicología educacional (pp. 173-194).

Editorial Manantial.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Ten Cate, O. (2017). Guía sobre las actividades profesionales confiables. Fundación

Educación Médica, 20 (3), 95-102. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000300002&lng=es

Notas

1 Trabajamos con tres especialidades: dos de ellas quirúrgicas y una residencia médica de desarrollo habitual en el primer nivel de atención. Las tres pertenecen a un área programática del sur de la CABA. La investigación fue aprobada por el comité de ética correspondiente, contó con el aval de distintas autoridades y consideramos reparos éticos en el planteamiento, desarrollo y publicación de esta investigación (anonimato y camuflaje).

Arriesgarse a lo grupal

Por **Elsa Pintow y Gloria Romano**

¿Por qué el título? Lo grupal: ¿implica riesgos? Si es así, ¿para quién? Educación y psicología son dos disciplinas que se invocan mutuamente. Por eso, estos comentarios que tratan de pensar “lo grupal” desde ambas visiones.

Al ingresar al sistema educativo pasamos a ser alumnos.

La institución escolar ya está allí: en un edificio, en un barrio, con aulas y mobiliario, con docentes y directivos, con burocracia, con clasificaciones: “salita roja”, “1ero A”, “5to 4ta”, “comisión 6”.

Docentes y alumnos en acción, en clase. La clase, ya es un grupo. La clase ¿ya es un grupo?

Si aún encontramos pupitres adheridos al piso, ¿podremos moverlos? ¿Alcanza para formar un grupo despegarlos del piso? ¿Será por esta acción que podremos empezar a romper con lo instituido como lugar de refugio y confort para arriesgarnos a otras formas de transmisión?

¿Arriesgarse a qué? ¡A estar con otros! Lanzarse a perder el auto centrismo, a dejar los prejuicios, a afrontar lo desconocido, a sostener

las paradojas de la transmisión, a formar redes que involucren al cuerpo.

Docentes que estén dispuestos a poner su cuerpo, pero sólo siendo uno más entre sus alumnos y a la manera de los “erizos”, dejando espacios para que los objetos de la enseñanza circulen y permitan a cada quien construir su propio aprendizaje.

Formar redes: “estar con”, “pensar con”, “jugar con”, “debatir”, “confrontar los saberes”, como acciones que desmonten el orden establecido y posibiliten un aprendizaje colaborativo. Romper con viejos “contratos didácticos” que rotulaban posiciones fijas: de un lado los alumnos, del otro los docentes y que sólo sirven para mantener las “conservas culturales”.

Romper esquemas clásicos que llevaron a la educación, por años, a negar y resistir quizás la posibilidad más enriquecedora que tiene: trabajar en grupos.

La tarea del educador será aceptar el malestar e implicarse, con sus miedos y sus contradicciones. Descentrarse aceptando lo paradójico de la transmisión. Tendrá que jugarse en ese choque de historias, deseos, emociones,

sentimientos, cuerpos, insignias, saberes, conocimientos. Estar en el grupo educativo, haciendo que estos bagajes se deslicen por los pasadizos de los múltiples encuentros. Se trata de potenciar la creatividad que ponga en marcha la máquina del aprendizaje.

Estas nuevas formas de pensar la educación nos llevan a ver como se juega el poder entre la articulación de la micropolítica y la macropolítica.

La macropolítica es lo estatal, lo orgánico. La micropolítica es correrse de lo establecido, es lo resistencial. Cuestionará lo dado, rediseñará lo fijo para encontrar caminos renovados.

La micropolítica se escapa buscando nuevos sentidos, nuevas representaciones: espacios educativos implicados en la formación de grupos, que generan campos de creación, arman y desarman posibilidades, descubren la riqueza de lo múltiple. Se trata de entender el poder más allá y más acá

de las cavilaciones teóricas, asirlo allí donde sucede, en los vericuetos de las relaciones cotidianas.

Hay que asomarse a la cuestión educativa como una posibilidad de generar preguntas, de dudar, una forma de escapar al discurso que cierra, generando espacios en los que los alumnos respondan desde sus subjetividades, recuperando la singularidad, esa manera propia de estar en el mundo que no puede ser sino con el encuentro con los otros.

Con el malestar que produce ese encuentro ya que, según Freud, "...el otro se nos presentará como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo". Y con la alegría de la que nos habla Freire: "La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado, sino que forma parte del proceso de la búsqueda. Enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría".

Entonces, ¡a buscar y a arriesgarse! ☺

Hay que romper esquemas clásicos que llevaron a la educación, por años, a negar y resistir quizás la posibilidad más enriquecedora que tiene: trabajar en grupos. Formar redes: “estar con”, “pensar con”, “jugar con”, “debatir”, “confrontar los saberes”, como acciones que desmonten el orden establecido y posibiliten un aprendizaje colaborativo. Romper con viejos “contratos didácticos” que rotulaban posiciones fijas: de un lado los alumnos, del otro los docentes y que sólo sirven para mantener las “conservas culturales”.

EDUCACIÓN, CAMPO PSI Y PRÁCTICAS

Volvé a la Escuela. Reflexiones a partir de una política pública

Por **Patricia Rodríguez**

Este artículo tiene el propósito de compartir algunas reflexiones acerca de la implementación del Programa Volvé a la Escuela, surgidas a partir del análisis de las distintas estrategias utilizadas por las provincias de nuestro país, que configuraron nuevas preguntas y nuevos desafíos a la hora de construir escuelas que reciban y alojen a nuestras niñas, niños y jóvenes.

La pandemia del COVID-19 provocó una situación inédita que trastocó todas las

esferas de lo social y, en particular, la escolar, aumentando la brecha de las desigualdades sociales y educativas preexistentes. Pero también puso de manifiesto el lugar insustituible de la escuela para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el encuentro con otras y otros, para el disfrute y para la construcción de ciudadanía.

Fue en este contexto que, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se tomó la decisión política de conformar un fondo de cinco mil millones de pesos, en el

marco del Consejo Federal de Educación, destinado al Programa Volvé a la Escuela para garantizar las condiciones materiales, simbólicas y pedagógicas para la vuelta a la presencialidad plena y cuidada. Para buscar casa por casa a cada uno y cada una de nuestras y nuestros estudiantes. Era urgente atender los graves efectos a nivel educativo, social y subjetivo de los procesos de desvinculación.

A modo de breve descripción, desde el programa se promovieron acciones estratégicas de carácter transversal en articulación con las 24 jurisdicciones en todos los niveles de la educación obligatoria para la revinculación y la recuperación de aprendizajes suspendidos durante la pandemia. Las distintas estrategias no solamente se implementaron con los ministerios provinciales, sino también que se entramaron con distintos actores interestatales y con organizaciones sociales que facilitaron espacios comunitarios y compartieron redes situadas para lograr la vuelta a la escuela de todas y todos los chicos.

Es importante destacar que los dispositivos implementados por el Volvé a la Escuela se inscriben en una tradición de políticas socioeducativas que promueven la igualdad, la inclusión y la ampliación de los universos culturales de las y los estudiantes y resultan un anclaje fundamental para el fortalecimiento y sostenimiento de las trayectorias escolares y la construcción de ciudadanía. Estas políticas promueven distintos tiempos y nuevas formas de estar en la escuela, otros espacios para la

enseñanza y el aprendizaje. Favorecen el desarrollo de propuestas pedagógicas, con formatos que promueven la recuperación de contenidos curriculares en contextos complementarios al aula. Estos espacios flexibles, abiertos a la comunidad y en los que las y los estudiantes son protagonistas, aparecen como fundamentales a la hora de resignificar y transformar la escuela.

Esta tradición también implica un modo de comprender la relación entre las escuelas y sus comunidades de referencia. La escuela tiene los desafíos de construir relaciones democráticas con las familias de sus estudiantes e insertarse en sus comunidades entendiendo a las organizaciones de los territorios como interlocutores válidos. Las estrategias pedagógicas que estos programas habilitaron y habilitan, los modos de hacer más y mejor escuela, fueron y son las huellas sobre las que el Volvé a la Escuela caminó.

Ahora bien, más allá del contexto extraordinario en el que se implementó el programa, sin dudas, la búsqueda casa por casa fue uno de los grandes aciertos del programa. Un integrante de los equipos territoriales de Entre Ríos expresaba:

El "puerta a puerta" ha sido una idea maravillosa y me parece que ese contacto con el chico, ese contacto con los papás o con la familia, que el barrio vea que el sistema educativo les está tendiendo una mano a ese chico con dificultades y que sea un boca a boca, para el resto de los vecinos, nos parece fantástico también. (...) Porque nosotros no solo le estamos abriendo la escuela a los

chicos, el comedor a los chicos, sino que vamos, le golpeamos la puerta, los miramos a los ojos a ellos, a los papás y les hacemos sentir que, para nosotros, ese niño es el más importante en ese momento.»

Una escuela que se hace presente, que interpela desde el deseo, que teje redes y solidaridades se configura como una pista para lograr la justicia educativa y hacer efectivo el derecho a la educación ☪

Narraciones

Publicación del Centro de Salud Mental nº 1

Revista Narraciones es una publicación del Centro de Salud Mental N°1

“Dr. Hugo Rosarios,” que surge en el marco del Comité de Docencia e Investigación de dicha institución.

Es de distribución gratuita.

Además cuenta con un suplemento de exclusividad de Residentes y Concurrentes que sale en el mes de mayo.

El próximo número sale en el mes de diciembre.

Narraciones fue incorporada a la base Binacis (Bibliografía Nacional de Ciencias de la Salud/BIREME) y fue Declarada de interés para la comunicación social y la cultura por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 445/2019.



Las escuelas, escenario privilegiado para encontrarnos. Un programa para las juventudes de la provincia de Buenos Aires: “La salud es entre todas y todos”

Por **Sebastián Holc, Federico Appiani, Sofía Decandia y Mónica Feuer**

“Si ustedes nos escuchan, nosotrxs podemos seguir caminando”

Frase de los estudiantes de cuarto año de la EES 9 de Avellaneda volcada en una producción de taller

En 2021 los centros de estudiantes se reunieron con el gobernador y le plantearon su preocupación por la salud mental. Esta demanda, que tomamos con mucha responsabilidad desde la Subsecretaría de Salud Mental, Consumos Problemáticos y Violencias en el ámbito de la Salud de la Provincia de Buenos Aires en articulación con la Dirección General de Cultura y Educación, derivó en la creación de un programa específico que aborda esta novedad histórico-social: las adolescencias y juventudes demandan salud mental.

Generamos, entonces, un encuadre institucional que posibilitó el despliegue de un dispositivo grupal en las escuelas para abordar en tres encuentros las expresiones de salud mental que ahí se produzcan. No se trata de una charla

informativa sobre una problemática específica, sino de generar un espacio de confianza donde haya una escucha responsable, afectuosa, sin estigmas ni prejuicios, donde los y las estudiantes puedan hablar de lo que les pasa, sus deseos, temores, anhelos, intereses y proyectos de vida. Una dupla de talleristas dinamizan y construyen las condiciones de circulación de la palabra, acompañadas por un referente escolar.

El análisis de esta política pública que hasta el momento abordó más de 50 mil estudiantes, en 5500 encuentros con ellos y ellas, en más de 80 municipios, nos permite posicionarnos en una de las primeras cuestiones que se expresan y que están vinculadas al saber que traen las juventudes al taller. En su gran mayoría, llegan describiendo diagnósticos realizados a partir



de interacciones o videos de las redes sociales, con los cuales se auto-definen o auto-diagnos-tican: “soy depresivo/bipolar/maníaco”, etc. La búsqueda de una respuesta absoluta o certera sobre su malestar la encuentran en internet.

Frente a esto, apostamos al dispositivo clínico grupal, a través del cual vamos desarmando respuestas que obturan tramitaciones para dar lugar a un armado de nuevas preguntas, en un tejido artesanal, cada vez con cada grupalidad, para construir no el ideal capitalista, sino lo posible. Una desarticulación de certezas estancas y estigmatizantes, a cambio de una construcción colectiva de sentidos, representaciones y padeceres. Ante los discursos individualizantes del padecimiento y del éxito (y, por ende, fracaso) social que agravan sentimientos de culpa, frustración y el padecimiento; introducimos una lógica grupal que ubica los determinantes sociales por un lado y las formas de pensar a la salud mental por otro. Como ejemplo: las juventudes traen al espacio un profundo sentimiento

de soledad y la creencia de que es culpa suya por no poder gestionar sus vínculos (mientras que observan escenas de -falsa- felicidad absoluta en redes).

El espacio grupal les otorga la posibilidad de escuchar a otros y otras que también se sienten así (“no estamos tan solos en la soledad”), y el diálogo y debate de por qué se sienten así, que ubican la cuestión en los determinantes sociales y no en una falla o falta de adaptación individual.

Como plantea Julieta Calmels¹, para salir de ciertas escenas sociales de violencias complejas y desprendimiento social, se necesitan al menos tres movimientos: la interrupción del hecho de violencia (material y simbólico), un movimiento del sujeto para pasar a otra escena y de las instituciones del Estado. En este caso, se produce un movimiento estatal de dos vías: Salud va hacia la escuela y esta abre sus puertas y hace una pausa en la rutina propia de la institución. Este movimiento,

bastante “atrevido” con respecto a las lógicas de trabajo tradicionales estatales, invierte dos lógicas históricas: en primer lugar, ir a buscar a las juventudes en vez de esperarlas en las instituciones sanitarias tradicionales (cuando ya ha sido verificado que con esta población hay poca adherencia al tratamiento individual, poca asistencia a los turnos, etc.). En segundo lugar, las dos grandes formas de articular en territorio entre ambas carteras ha sido, por lo general, a partir de la demanda de la escuela (de un turno para tratamiento de un estudiante o de una charla informativa grupal), mientras que esta política parte de una demanda de las juventudes y una disposición expectante de los colegios.

Entendemos necesario repensar los abordajes, las miradas y las escuchas de las juventudes, que permita ubicar a la salud mental no sólo del lado del sufrimiento y de la atención (tarea irrenunciable y que está en el centro de nuestro compromiso y responsabilidad), sabiendo que los procesos de salud ocurren en otros ámbitos que no son los sanitarios, sino en aquellos donde transita la vida². Se trata de una transformación e integración del Estado y

el Sistema de Salud en pos de las necesidades de la época, para ir creando un perfil profesional extramuros y acorde a las demandas del pueblo.

Por último, ubicamos que, en la demanda por salud mental, las juventudes piden, del modo que pueden, que aquella mirada y escucha adulta céntrica dé lugar a un diálogo sincero intergeneracional libre de aquellos prejuicios que naturalizan las violencias sociales del mundo que construimos. Si estamos dispuestos y dispuestas a esto, ese diálogo nos puede enseñar mucho sobre cómo construir una mejor salud mental entre todos y todas ☺

Notas

1 Calmels, Julieta. “Las dimensiones del trauma. Reflexiones desde la experiencia Argentina”. En Calmels, J. et al. Experiencias en salud mental y derechos humanos: Aportes desde la política pública. 1era edición. Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. Buenos Aires, Argentina. 2015. Pp. 87-97.

2 Calmels, Julieta. Gaceta Psicológica, Tercera Etapa N° 1. “Cuidados y Asistencia en salud mental para infancias y juventudes en la Provincia de Buenos Aires”, pág. 16.

Pensando la inclusión de estudiantes con TEA en educación superior

Por **Lilian Adaro**

En tiempos de políticas educativas inclusivas y de la creciente extensión de los diagnósticos dentro del Trastorno del espectro autista, no solo en niños, niñas y adolescentes, sino en jóvenes y adultos, es necesario y oportuno poder pensar y resignificar su inserción en la educación superior, especialmente en las carreras de formación docentes. La Convención de los derechos de las personas con discapacidad dispone que **“Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional... A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.”(art.24).**

Desde esta perspectiva de derecho, la educación inclusiva promueve aulas como un espacio heterogéneo, en el que conviven diversos modos de aprender y de vincularse. Se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación, se diseñan los apoyos necesarios para garantizar la equidad educativa y

la construcción de aprendizajes significativos junto a otros. Dentro de este universo posible, enfocaremos la mirada sobre las personas con diagnósticos o rasgos que enmarcan dentro del Trastorno del espectro autista. En los niveles de educación obligatoria, se diseñan dispositivos educativos para la inclusión y en el caso de no ser suficiente y, además, tener estudiantes articulando con escuela especial, se planifica el Proyecto educativo para la inclusión. Esta atención a lo diverso, a la singularidad, presentaría una discontinuidad al ingreso y permanencia de los estudiantes a la educación superior. Estudiantes que se inscriben para iniciar sus estudios superiores, en general, no dan a conocer su diagnóstico de TEA, la mayor de las veces por temor a ser rechazados; en otros casos el diagnóstico nunca se emitió, pero presentan características desde lo funcional, compatibles con esa condición. Los docentes comienzan a advertir particularidades y se pone en debate si estudiantes con estas características están en condiciones de transitar el nivel y ser futuros

docentes. Considero que el primer paso es trabajar al interior de la institución los preconcep- tos, representaciones que se tienen respecto de lo que es educar, qué significa la discapacidad y cómo nos vinculamos con ella. Cobijar, alojar a cada estudiante, conocer su trayectoria edu- cativa (mediante su relato, a veces se acercan los progenitores, y dejar abierta la posibilidad de instalar la articulación con el nivel preceden- te), luego generar vías de información sobre las características de su condición singular, articular con profesionales que pudieran haber acompañado; trabajar junto a los docentes en la elaboración de estrategias con los apoyos razo- nables en una evaluación permanente sobre las barreras y avances. Disponer de tutorías para acompañar la trayectoria formativa. Identificar especialmente las posibilidades y aspectos fa- vorables que presentan nuestros estudiantes para potenciarlos aún más, fortalecerlos. Que la permanencia en este nivel no sea un simple estar, "hasta que decante solo," hasta que se de cuenta solo, que no puede". Habrá que pen- sar y establecer acuerdos sobre cuáles son las competencias necesarias para el que elige una carrera docente, anunciadas en la Ley de educa- ción superior, art 71:

" ... preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación inte- gral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa".

Si bien cada uno es particular, hay caracte- rísticas que hacen al TEA; tal vez la de mayor incidencia sea su pensamiento más ligado a lo literal, el no poder comprender el sentido de

la metáfora, detectar el doble sentido, expre- sar emociones, entre otras generalidades. Es esencial conocer cómo estas características se manifiestan en la singularidad, en lo que hace único a cada sujeto. Por ello, la importancia no solo de lograr un conocimiento lo más acaba- do posible, sino complementarlo con las inter- venciones profesionales que lo pudieron haber acompañado. En base a esta mirada integral, será diseñar y orientar en cómo realizar el reco- rrido durante su formación docente. Esto hace al nivel institucional y áulico. A nivel macro, el Estado podría dar ciertas garantías, implemen- tando la posibilidad de titulación intermedia, o formalizando la pareja pedagógica para que el egresado, bajo la condición autista, pueda es- tar junto a un colega, pensando en el manejo de grupo, en la decodificación de situaciones particulares del alumnado. Estas alternativas, en principio, garantizarían la inclusión laboral y el derecho de los estudiantes de los niveles obli- gatorios a recibir educación integral y de cali- dad. Este nuevo modo de incluir a personas con discapacidad, de abrir esas posibilidades de despliegue profesional, será un aprendizaje que enriquezca a todos los involucrados, ayudando a crear una sociedad más empática, inclusiva y equitativa ①

Referencias bibliográficas:

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU (2006).
Ley de Educación Nacional 26.206, Cap.II, Art.71 (2006).

Del vacío existencial a los autodiagnósticos “Chicos en banda” versión siglo XXI

Por **Marina Lerner**

A una docente de una escuela secundaria le llama la atención una escena que observa en un aula: un grupo de chicos muy interesados escuchan a una alumna que lee un celular, pregunta, vuelve a leer, el resto espera. Clara, la docente, queda intrigada, se acerca y les pregunta:

Profesora - ¿Puedo saber qué hay de tan interesante por acá?

Alumna 1 - Sí profe - dice una joven- nos estamos haciendo un autodiagnóstico.

Me dijo que soy ansiosa.

Alumna 2- A mí que sufro ataques de pánico.

Alumno- Yo no me lo hice, pero seguro soy bipolar.

Clara, sorprendida frente al interés que suscitan en los jóvenes las nominaciones psiquiátricas, se pregunta si ellos, acaso, son los nuevos *chicos en banda del siglo XXI*, recordando el texto de Silvia Duschatzky y Cristina Correa - 2001-.

A más de veinte años de este libro, que Clara nos cita, dedicado a los jóvenes excluidos del

sistema económico y social por la crisis del 2001, los *chicos en banda*-pos pandemia- ya no son exclusivos de un sector social, sino que son parte de las nuevas generaciones más allá de las situaciones particulares de vida. En el contexto actual, estar *en banda* no es un indicador de la pobreza solamente, sino es estar suelto de un mundo simbólico que tiende a expulsar la singularidad del sujeto, a no entramarla, a aceptar la diversidad y rechazar la diferencia que hace de cada quien un sujeto singular.

Vemos a estos jóvenes consultar páginas de internet que proveen autotest para orientarse sobre el estado de su salud mental. Los resultados que consiguen en pocos pasos definen si padecen algún trastorno psiquiátrico y el porcentaje en que lo portan. Esto que parece un juego entre amigos, no lo es. Clara es docente y en sus escuelas los alumnos se meten en estas páginas y creen en ellas.

Los autodiagnósticos no comenzaron con la pandemia, se agudizaron con ella; tal vez porque la humanidad vivió un año y medio encerrada hablando de muertes, pérdidas, miedo

al contagio y tratando de imaginar cómo continuaba la vida después de la globalización inmediata del virus de Covid y sus mutaciones, en una época signada por la falta de potencia en los ideales compartidos y la propuesta de los DSM para nominar a los sujetos.

Lo que sucede en las escuelas en las que trabaja Clara pasa en otras también. Los jóvenes piden “talleres de salud mental”, quieren que les enseñemos un “saber hacer” con los síntomas de sus compañeros “¿Qué hacemos con un/a compañero/a que tiene un ataque de pánico, depresión, ansiedad, trastornos de la alimentación, pensamientos compulsivos, etc.?” “¿Cómo lo ayudamos?” “¿Cómo sabemos nosotros lo que nos pasa o les pasa a los otros chicos?”

Buscan un *saber hacer* pero también están ávidos de un *saber teórico* que les permita conocer los síntomas propios y de sus pares, para acceder a un autodiagnóstico y/ o diagnóstico. Piden, entre otras cuestiones, “que venga un experto y nos explique qué es un ataque de pánico, la ansiedad, la depresión, un TGA, etc.”. Una alumna, en una reunión con delegados de curso, dijo “encontrar un nombre en un diagnóstico para tu malestar, es la manera de saber algo de lo que te pasa y poder hacer con eso”; otra planteó que “los diagnósticos a temprana edad son un avance de la ciencia, te puede prevenir desgracias futuras”.

Encontramos en Tik Tok múltiples videos que desarrollan, en segundos, los pasos para acceder a un diagnóstico psiquiátrico o para criticarlo. Un joven vestido con guardapolvo blanco, con el que intenta garantizar un “saber médico”, propone nueve síntomas para un

diagnóstico de depresión, “si cumplimos con cinco -dicetenemos depresión”: Ánimo depresivo o irritable, anhedonia, cambios de peso, alteración del sueño, actividad psicomotriz alterada, fatiga, problema de concentración y memoria, sentimientos de culpa e ideas o intenciones suicidas. También nos explica que la depresión implica un desbalance de los neurotransmisores y festeja que este trastorno tiene tratamiento médico y muestra para “nuestra tranquilidad” muchos frascos y blíster con pastillas.

Tantos años de lucha contra el concepto de “normalidad” médico psiquiátrico producido por la Modernidad, la promulgación de las leyes de protección de derechos conocidas como las ventaseis mil y las reivindicaciones logradas por los movimientos feministas generaron las condiciones para que surja la aparición de los pañuelos verdes que tomaron la bandera de la diversidad y el derecho de las mujeres sobre su propio cuerpo como estandarte. Esta generación supo incomodarnos con el lenguaje inclusivo, porque nos sacó de la zona de confort que nos daba el uso de la lengua materna y puso en acto que no hay

“normalidades” para definir las subjetividades; también en una suerte de oxímoron subjetivo, hoy, piden ayuda a la “verdades científicas” para nombrarse a través de categorías médicas psiquiátricas que proponen dos lugares de referencia para pensarnos “lo sano y lo patológico” y de esta manera expulsan la singularidad del sujeto para nombrar los sufrimientos.

En este camino de nominación que algunos jóvenes encontraron para nombrar su sufrimiento, éste no cesa. En un baño de una escuela

se lee “Ayuda” rayada sobre una mancha negra, “el suicidio es una salida”, “Fiesta” y “qué haremos con lo que hicieron de nosotros” en clara alusión a la frase de Sartre “Cada hombre es lo que hace con lo que hicieron de él”. Cuando la directora de la escuela muestra las fotos de los baños, señala “ayuda” y dice angustiada “no sé quién la escribió, qué necesita y ¿cuál es su urgencia? No sé qué hacer”.

¿A quién va dirigido este pedido de ayuda? ¿A todos?, pero ¿a nadie en particular? ¿Será que encuentran al adulto que sepa hacer con lo que les pasa? La pandemia y el aislamiento obligatorio afectaron las tramas vinculares. Muchos grupos conformados se desarmaron, un número importante de personas duelen sus pérdidas afectivas, otras perdieron su fuente laboral que, aún, sigue siendo un organizador social. Durante el A.S.P.O, en las escuelas la informalidad fue necesaria para seguir adelante con los procesos de enseñanza aprendizaje y esto trastocó la asimetría pedagógica que ordena los vínculos. Los roles institucionales se acercaron, por necesidad, a cierta equivalencia entre unos y otros: la madre, padre o tutor enseñaron a sus hijos, las familias ayudaron a las maestras a socializar las tareas pedagógicas en los grupos de WhatsApp. Esto afectó cierto orden institucional que favorece los vínculos en una escuela.

Según una encuesta del Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires realizada junto a INECO y UNICEF, en el año 2021, siete de cada diez adolescentes dijeron que padecen ansiedad, depresión, baja satisfacción con la vida, etc. Encontrar, hoy, un turno con una psicóloga para un niño o un adolescente se volvió una tarea difícil. Estos datos nos generan algunas preguntas: ¿Por qué se asocian los malestares subjetivos a los trastornos que proponen los DSM? ¿Existen otras explicaciones y/o causalidades posibles que no sean la relación entre malestar y enfermedad mental? Ante tantas preguntas que nos atraviesan, lo que debemos afirmar como profesionales de la salud es que esta asociación es peligrosa, porque centra el problema en el territorio del *sí mismo* y deja por fuera una lectura sobre el lazo social.

Tal vez, si nos animamos a transitar un vacío de saber, si desconfiamos de las respuestas medicamentosas ante el malestar y nos damos el tiempo para escuchar “eso” inexplicable que sucede en el cuerpo cuando algo da miedo, incertidumbre, angustia; quizás, encontremos, sin buscarlas, respuestas más subjetivantes que favorezcan a las nuevas generaciones a tramitar sus malestares más allá de lo patológico y lo mortificante ①

Un Colegio en el entramado comunitario

Por **Natalia Palma**

Tenemos que hablar de Infancias y Adolescencias. Así se llamó la actividad organizada el pasado mes de septiembre por la Mesa de Trabajadores y

Trabajadoras, activistas, instituciones y organizaciones comprometidas con las Infancias y Adolescencias; contó con la presencia de más de 150 trabajadores y trabajadoras que habitaron la escena de una escuela pública en la ciudad de Rosario. Dichas acciones se enmarcan en los procesos colectivos que se vienen llevando adelante en nuestro Colegio en torno a un interés común: promover, garantizar y sostener una institución que nos represente a todo/as, que cuide nuestras prácticas y esté al servicio de la comunidad.

En el año 2022 se realizó un plenario de trabajadores en el campo de las Infancias y Adolescencias, y de las conclusiones del mismo se visibilizan situaciones que nos llevan a seguir profundizando los encuentros colectivos y transformar lo escrito en una herramienta diagnóstica como intento de salirnos de la *queja*.

Tenemos potencialidad para saltar de la queja a una transformación, lo aprendimos con Ulloa (1995).

En diciembre de 2022 es sancionado el Decreto N° 2737/22, reglamentario de la Ley Provincial N°12967 de Protección y Promoción Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley Nacional N°26061), vinculado a la toma de medidas excepcionales, siendo su sanción un claro retroceso respecto de la protección de los derechos de las infancias y adolescencias.

Indudablemente, nos interpela alojar la discusión y dar el debate. Para ello, convocamos desde nuestro Colegio a una mesa de trabajo, diálogo y reflexión, que nos permita problematizar con otros, acciones que nos interesa profundizar desde una construcción colectiva con perspectiva en Derechos Humanos a nivel provincial y nacional.

Ante la avanzada negacionista a través de los discursos de odio, reivindicamos los significantes de Memoria, Verdad y Justicia. Persistimos en la defensa de los Derechos

Humanos y la plena implementación de la Ley Nacional de Salud Mental N°26.657, participando en el Consejo Directivo de nuestro Órgano de Revisión Provincial y como integrantes del Consejo Consultivo Honorario de Salud Mental y Adicciones, a través de la Red de Cuidados en Salud Mental Comunitaria de Santa Fe.

En nuestra provincia hay un largo tránsito en relación a la lucha por las condiciones laborales. Entendemos que la estabilidad de los recursos permite generar trayectorias más estables en las estrategias que se arman para las niñeces y adolescencias. Llevamos adelante estas articulaciones en la promoción y sostén de espacios de formación para posibilitar debates y reflexiones colectivas respecto al trabajo con dicha población, habitando las tensiones que se producen en la intersección de discursos y prácticas. En este sentido, generamos la apertura de un Espacio de Acompañamiento Interdisciplinario para lo/as colegas que atienden situaciones de violencias, abuso sexual y otras vulneraciones contra niños, niñas y adolescentes, posibilitando instancias cuidadosas de articulación de las prácticas.


Este proceso de trabajo implica para nosotros/as superar e interrumpir la fragmentación implantada por las políticas neoliberales. Nuestro colegio se constituye como parte de un engranaje entre la salud mental, la cultura y los derechos humanos (Ulloa, 2011), en una agenda entre otras problemáticas, que es la de las infancias y adolescencias.

Sabemos que se requiere entre otras acciones de la construcción de un entramado intersectorial y este es un proceso que a su vez

necesita de múltiples estrategias. Sostenemos que la mirada puesta en la *integralidad* tiene que formar parte de una gestión política. Entendemos que no basta con generar espacios en mesas de trabajo conformadas por diversos sectores, más allá de las buenas voluntades. Se trata de un compromiso en la direccionalidad común de los ministerios vinculados a generar condiciones dignas para las infancias y adolescencias como lo establece la Ley Nacional de Salud Mental.

¿Cómo producir algunas respuestas que permitan algún acercamiento a leer las necesidades de las niñeces y adolescencias? (Grande, 2012).

Podríamos decir que la responsabilidad nos humaniza, pero no sólo individualmente, sino como sociedad.

¿Qué aportes hacemos para los cambios socio-culturales que proponemos? Problematizar es uno de esos aportes, y la legitimidad nos la da lo que hacemos y lo que somos: apostemos a la esperanza (Valles, 2023) 

Referencias bibliográficas:

Grande, S. La niñez es un analizador privilegiado de las condiciones del lazo social. Curso de formación continua en Salud Mental Infanto-Juvenil. Rosario, 2012.

Ulloa, F. *Novela clínica psicoanalítica*. Historial de una práctica. Editorial Paidós.

Buenos Aires, 1995

Ulloa, F. *Salud Ele-Mental con toda la mar detrás*. Libros Del Zorzal. Bs. As, 2011

Valles, I. Ponencia en VII Encuentro de Derechos Humanos. Ex Esma. Cap. Federal, 2023

EDUCACIÓN PERMANENTE EN SALUD

El trabajo y la formación en jaque

Por **Patricia Rodríguez**

La formación es un proceso a largo tiempo, que propicia la modelación del pensamiento socio profesional.

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”, expresó Paulo Freire. Los contextos de trabajo son potentes para producir conocimiento en la acción. Todo principiante aprende cuando comienza a trabajar. La lógica del trabajo se pone en tensión con la lógica del aprender. Las organizaciones tienen sus demandas específicas, que se corresponden con el modelo de atención en salud predominante.

En este momento histórico en el que el modelo hegemónico neoliberal sostiene la precarización laboral, profesional y docente, se impone reflexionar sobre los compromisos éticos, políticos y sociales que conllevan ser un formador en salud.

“...en tiempos de globalización neoliberal, cuando la democracia liberal formal se convierte en estrategia de dominación, la formación en valores tiene que significar, ante todo, deconstrucción del fetiche del neoliberalismo y reconstrucción del auténtico sentido de participación democrática en clave cosmopolita con base en ciudadanas y ciudadanos libres e iguales” (Hoyos Vásquez, 2006).

Desde mi posicionamiento, los perfiles de los profesionales del equipo de salud deben inscribirse en el marco de un sistema de salud integrado que se estructure en base a la atención primaria en salud, que propicie la equidad, la accesibilidad y la participación activa de distintos sectores en los cuidados de salud.

Otra cuestión central es pensar ¿cómo se incluye el contexto social histórico en la formación?

La pandemia nos recordó que somos mortales y que un sistema puede crujir en una crisis. Al formar, se debe pensar que lo que sucede en la sociedad es más “en-texto” que “con-texto”. No es una mera escenografía; se imbrican los contenidos, las competencias y las necesidades de salud de la población. Para el equipo de salud, “poner el cuerpo” dejó de ser una metáfora. Los vínculos se construyeron en mediaciones cambiantes y poco conocidas. La materialidad de los cuerpos se tornó peligrosa. Esos significantes pregaron la formación de los graduados recientes. Si no nos detenemos a pensar cómo influyen las situaciones conflictivas en la subjetividad de los que forman y se forman, el rumbo de los trayectos formativos será errante.

Carlos Cullen, filósofo argentino, problematiza el rol del docente, profundizando

en el sentido ético-político de la praxis docente:

“Compromiso ético quiere decir poner el trabajo educativo, tanto al formarnos como docentes como al poner en práctica la docencia, bajo estrictos principios de justicia, libertad e igualdad, que de alguna manera deben regir este núcleo central del contrato social que es el “contrato educativo”

En la formación de profesionales hay una responsabilidad social y una responsabilidad vincular que nos enfrenta a ver a los otros, a reconocer diferencias y entrelazarlas en búsqueda de un mundo más justo. En estos tiempos de destrucción explícita nos queda la resistencia ética y política como herramienta de construcción ☺

Hacia Sistemas Universitarios cada vez más convocantes

Por **Soraya Giraldez**

Quienes ejercimos la docencia universitaria en pandemia atravesamos diversas situaciones novedosas. Por un lado, largas horas de estar frente a las computadoras, ya que tanto la preparación y planificación docente, las reuniones de cátedras, el dictado de las clases, las correcciones, la elaboración de actas, etc., se resolvía en el mismo lugar y por medio del mismo dispositivo. Algunos descubrimos allí que el tiempo que lleva de viaje hasta llegar a las aulas solía ser tiempo de repasar mentalmente la dinámica pensada, reelaborar consignas, reflexionar sobre un concepto que incluíamos por primera vez o, a posteriori, repasar la pregunta que nos generó tensión, el comentario o el debate de los estudiantes. Este tiempo de construcción del pensamiento se había anulado.

También se había anulado la posibilidad de lo que genera la construcción colectiva del conocimiento, el trabajo en grupo, la fundamentación de la idea expresada, la propia oralidad, el debate del aula y del pasillo, la pasada de las agrupaciones estudiantiles informando tal

actividad o reclamo. En su lugar, nos invadían cámaras apagadas, incluso con un ejercicio docente desafiando (y agradeciendo) cuando alguna cámara se prendía. En otros casos, el relato de no encenderla porque el dispositivo carecía de cámara, la conectividad era débil o estaba viajando en colectivo, o estaba en su trabajo, también generaba interrogantes.

La capacidad como docentes de generar materiales para las aulas virtuales en muchos casos nos dejaba en la imposibilidad por desconocimiento tecnológico y nos aferramos a las plataformas virtuales sincrónicas como lo más parecido a un aula; pero, sabiendo que tenía que ser más breve, porque la atención no se sostenía, con la advertencia de que grabaran o no las exposiciones, con la imposibilidad de leer mucho porque estaban inscrites en muchas materias, etc. Pero la virtualidad brindaba posibilidades al que vivía lejos, a quienes ejercían acciones de cuidado, a quienes combinaban trabajo y estudio.

Como respuesta a algunos de estos rasgos, en Diciembre de 2021 el CIN –

Consejo Interuniversitario Nacional, propone un debate al Sistema Universitario en torno a siete puntos, en un documento denominado Universidades Argentinas del 2030¹.

1. Hacia la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota
2. Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos
3. Las titulaciones intermedias, certificaciones, reconocimiento de competencias: algunas reflexiones en torno al reconocimiento.
4. Hacia la reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva.
5. El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42.
6. Conformar una carrera para Investigadores/as Universitarios
7. Hacia la curricularización de la extensión.

Cada uno de estos puntos daría lugar a arduos debates. Algunas de estas recomendaciones ya las vemos instaladas incluso como definiciones, por ejemplo, el acortamiento de planes de estudio de algunas carreras.

Ahora bien, debemos protagonizar debates multiactorales, y en clave de acceso al derecho a la educación superior, permanencia y egreso, pero también en clave de calidad y rigurosidad en las formaciones.

Por ejemplo, ante el acortamiento de carreras que en tramos más cortos certifiquen competencias, pero exijan luego tramos de pos graduación, ¿se extenderá la política de no arancelamiento a esos tramos?

En esa misma clave de acortamiento de carreras, y en términos de calidad, preguntarnos qué se resigna de la formación será clave, ya que la educación superior requiere profesionales críticos, con herramientas no solo para la gestión o implementación, sino también en las lecturas de los contextos y de los procesos a los cuales aportará con su saber.

Entonces, este pensamiento crítico, ¿se podrá conformar con modalidades remotas, o cuál es la forma de la bimodal que deberá desarrollarse para la construcción del oficio del estudiante universitaria/o?

Se podrían extender las preguntas sobre cada aspecto, pero ello supera el marco de esta nota. Será necesario, entonces, estar atentas y atentos para que estos debates no sean hacia la pérdida de contenidos y formaciones de los sistemas universitarios actuales, sino que redunden en accesos a sistemas universitarios con masividad, inclusivos y de calidad – sobre todo públicos y no arancelados, y con perspectiva de sumar en la construcción de mundos justos ☺

Notas

1. Disponible en Disponible en disponible en <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>

El consentimiento al saber en lo escolar

Por **Roxana Vogler**

¿Cuál es la relación del niño con el saber?

El niño guarda una relación intrínseca con el saber, ya que en la sociedad occidental es el sujeto a educar. J.-A., Miller refiere que: "El niño es el sujeto comandado por el discurso del amo, por el sesgo del saber, es decir por la pedagogía"¹, resaltando que el niño es un asunto de lucha entre discursos para determinar qué poder tendrá mayor dominio en la infancia, bajo qué significantes quedará marcado.

Lo vemos hoy en el empuje a la medicalización, a los diagnósticos indiscriminados de trastornos del desarrollo, de TEA, en la proliferación de ofertas terapéuticas de corte neuro-cognitivo-conductual, donde priman la reeducación y el reduccionismo biologicista. Estos son discursos que se arrogan un saber absoluto y proponen soluciones universales para domeñar los cuerpos inquietos.

Allí, el encuentro con el discurso analítico posibilita una lectura distinta, propone una pausa para saber leer el síntoma en singular y una implicación subjetiva que restituya la dimensión del deseo de los padres y el valor de enunciación

de su palabra – y de la palabra de cada niño/a.

¿Qué es lo que desencadena que el niño no consienta al deseo de saber en lo escolar? Considero que es un efecto de la caída o deflación del orden simbólico, afectando la relación del sujeto con la palabra y con el deseo propios, incluso hasta su dimisión, lo que ocasiona presentaciones sintomáticas del lado de la abulia, el aburrimiento o el desinterés generalizado.

Según lo precisado por Miller², en el psicoanálisis el niño es considerado un ser de saber y no solamente un ser de goce. Esta diferencia hace pues a la especificidad del discurso analítico, en la medida en que le devuelve la dignidad de sujeto del inconsciente al niño que padece que es considerado así un sujeto analizante de pleno derecho, que tiene algo para enseñarnos sobre sí mismo.

Por un lado, a nivel de la estructuración subjetiva, en su entrada en el lenguaje el sujeto dice sí o no como "posición subjetiva respecto al significante"³. Lacan plantea que el niño presta en primer lugar su consentimiento a la palabra, luego entra en la dialéctica del deseo y la demanda en su relación con el Otro de la palabra.

Respecto del consentimiento al saber en lo escolar, lo ubico como un acto de aceptación en cada niño, para ocupar una posición en la trama escolar una elección responsable de cada sujeto a decir “sí” al lugar y al lazo educativo, entendiendo que también puede decir que “no”, ante lo cual debemos detenernos a pensar qué de lo singular de la subjetividad está en juego.

Freud nos enseñó que los niños despiertan su deseo por aprender a partir de elucubrar un saber que responde a los enigmas de la existencia, la sexualidad y la muerte. “Intereses prácticos, y no sólo teóricos, son los que ponen en marcha en el niño la obra de la actividad investigadora”.⁴ Construyen sus teorías sexuales infantiles para responder a esas preguntas. Esa matriz sexual infantil relacionada con el lugar ocupado en el deseo del Otro, Freud afirmaba que está relacionada con la curiosidad sexual infantil como disparadora y su tránsito deja huellas inconscientes para el futuro deseo de saber en lo escolar, que podemos traducir con las preguntas existenciales: ¿cómo nacen los niños? ¿en qué deseo nació? ¿puede otro ocupar mi lugar? ¿el Otro puede perderme?

El encuentro inevitable con lo que denomina “fracaso típico de la investigación sexual infantil” no es pues imputable a su inteligencia, sino a lo que Lacan denomina un desfallecimiento estructural del saber, que refiere a la falla en el saber original (no todo puede saberse, hay respuestas que no llegan al niño). Del impacto

con dicho encuentro con el no saber dependerá, entre otros aspectos, el vínculo con lo intelectual.

Habría, entonces, una articulación necesaria entre deseo, pulsión y aprendizaje en el sentido de que toda educación tendría una relación con la pulsión en tanto es un desvío sublimatorio, y este sería el aspecto favorecido del aprendizaje, precisamente, como sublimación de la pulsión, siempre y cuando se haya cavado en el niño el surco del deseo por las vías del Otro, y así esté dado el consentimiento al saber, un saber subjetivado, de otra manera estará obstaculizado, inhibido, detenido o caído el deseo.

El no consentimiento del niño al saber no sólo incluye el lugar del niño en la trama familiar, sino que se articulan también con el modo en que está perturbado el alojamiento de la pulsión por el educador o la escuela. La orientación Lacaniana trabaja con el *sujeto de la educación*, que involucra al sujeto del inconsciente en la invención de soluciones ☺

Notas

1. Miller, “El niño y el saber”, El miedo en los niños, Buenos Aires, Paidós, 2017
2. Miller, J.A., “Interpretar al niño”, Revista lacaniana N° 18, Grama, Buenos Aires, 2013
3. Miller, J.-A., Causa y consentimiento, Buenos Aires, Paidós, p. 21 14
4. Freud, S., “Tres ensayos para una teoría sexual”, Obras completas, vol. VII, Amorrortu, Buenos Aires

Ataques, incertidumbres e inestabilidades

Por **Ernesto F. Villanueva**

Desde no sé cuándo las universidades han sido objeto de análisis más que críticos, señalando sus debilidades, sus vacíos y otros males. En los últimos tiempos, creo conviene destacar tres andariveles al respecto.

El primero es el que lanzó la Organización Mundial del Comercio (OMC). Hace ya unos treinta años, con la caída del muro de la Unión Soviética, los gobiernos de Thatcher y Reagan y, sobre todo, el desplome de la ley antimonopolio en los EE.UU., se abrió paso a lo que se dio en llamar el neoliberalismo, una corriente de pensamiento y acción que buscaba el predominio de las grandes corporaciones económicas por sobre los estados. Cierto es que, en el pasado, siempre hubo una gran imbricación entre poder económico y político; durante los tiempos anteriores al capitalismo, no se distinguía entre uno y otro y, con el advenimiento de este sistema económico, llegamos a este mundo extraño donde los seres humanos somos aparentemente iguales en lo político pero muy desiguales, según los bienes y propiedades que se posean, en lo económico. Sin embargo, con la hegemonía neoliberal se dio una vuelta de tuerca a lo que habitualmente se denomina la

financiarización del capital, esto es, una época en la que la locomotora industrial deja lugar a las finanzas como motor económico. Y claro, ello trae aparejado que el PBI per capita de los países desarrollados se desacelera y que se buscan nuevos modos de incorporar actividades a la lógica mercantil.

Es así como comienza a discutirse la naturaleza de las instituciones educativas. Y una entidad, la OMC, organización mundial del comercio, discute hacia aquellos años la posibilidad de considerar a la enseñanza como una transacción, no de bienes sino de servicios. Por ello, se plantea un cambio de agenda fundamental. En lugar de poner el financiamiento educativo al servicio de la educación, se invierte esa relación. Son años en los que se discute si la educación es efectivamente un bien público, si es un bien público puro o impuro, si es un bien semipúblico. Y de ahí se da un salto más y aparece el interrogante acerca de quién se beneficia con la educación, si la sociedad en general o la persona educada en particular. Si lo segundo prima sobre lo primero, corresponde que el señor beneficiado pague por ese servicio, como habitualmente paga el automobilista que utiliza una autopista y no toda la sociedad.

Como se comprende, esta perspectiva pone en tela de juicio la gratuidad de la enseñanza y tiende a negar la especificidad de la educación, reduciendo esta y otras actividades a una visión economicista.

Por supuesto, en aquellos años, nuestras universidades sufrieron fuertemente ese embate ideológico que, hay que decirlo, dadas las características que, por entonces, tenían, un tanto sesgadas hacia sí mismas, en las que el concepto de autonomía se asimilaba mucho al del espléndido aislamiento o la torre de marfil, no tuvo un efecto enteramente negativo, pues de esa confrontación surge un despertar de nuestro mundo universitario que reconoce las limitaciones que tenía esa visión predominante, lo que da lugar al inicio de una renovación interna que continúa hasta hoy. Justamente, en estos días vivimos por estos lares un revival de esos planteos, explicitados de modo más primitivo y brutal, cual es la idea de los vouchers, un modo embozado de desfinanciar las universidades públicas y financiar las privadas, amén de ampliar las brechas entre argentinos de distintas latitudes.

Un segundo andarivel se dio de manera dramática con la pandemia. Este flagelo constituyó

y constituye un cimbronazo enorme para las instituciones de educación superior, (IES) puesto que, desde su origen, en la Edad Media, ellas se han definido por ser una comunidad con el objetivo explícito principal de transmitir saberes. Comunidad, ese término define la esencia misma de las ies. Comunidad. Su disolución implica la disolución de la ies. Si a esa suspensión que tuvo lugar, se le agrega el terror ante una enfermedad desconocida, de una expansión explosiva, de la que se ignoraba el modo de transmisión (recordemos que desinfectábamos los paquetes que traíamos del súper), se configuró una situación que obligó a improvisaciones muy creativas para mantener el contacto entre seres humanos. Y la palabra mantener en este caso requería del recuerdo real o imaginado de lo que debía ser una universidad, lo que seguramente se logró gracias a que esta situación fue relativamente corta y no se prolongó por años. Este tsunami, de origen incierto, es asimilable a otros males que observamos en la naturaleza, como el cambio climático, que los seres humanos tenemos poca vocación de encarar, pues ello implicaría un cambio rotundo en la dirección económica del mundo, que tiende a un mayor consumo, entendiendo que este, el

consumo, es un elemento clave para la felicidad humana.

El tercer andarivel es el de la inteligencia artificial. Las estrategias tendientes a ahorrar mano de obra, expendedores automáticos de tickets, pantallas que reemplazan a los encargados de edificios, robots en las fábricas, esto es, la automatización, que se inicia con la revolución industrial, comienza a tener un aspecto diferente con el surgimiento de las comunicaciones vía internet. Este traslado de actividades, que antes se desarrollaban cara a cara, nos lleva a una pregunta inquietante sin respuesta cierta hasta la fecha: en qué medida es posible el reemplazo de la interacción humana de cercanía por una interacción mediada por las redes. Porque, en realidad, la pregunta no es sólo específica para la educación, sino para el conjunto de las interacciones sociales. Por un lado, tenemos que un sinnúmero de conocimientos está a nuestro alcance inmediato: "lo voy a consultar en Google" es una de las frases más comunes. Sin embargo, ello también oculta conocimientos muy específicos que están circunscriptos a grandes corporaciones, por ejemplo, las patentes medicinales, el conocimiento detrás de todas las redes. Y, más sencillamente, las cosas que guardamos en la nube tienen un soporte físico. ¿Y donde está ese soporte? ¿Quién tiene acceso al mismo? ¿Quién de los que lee estas páginas sabe en qué lugar del mundo, en realidad de los EE.UU., están guardados sus correos, sus comunicaciones de whatsapp, de Facebook? ¿Quién tiene acceso a los mismos? A esos soportes físicos les contamos muchos más secretos que a los confesores de la Inquisición. Y con ese material, y algunos algoritmos de

conductas esperables, esas máquinas tienden a conocernos mejor que nosotros mismos.

Frente a estos cambios traumáticos, nos encontramos con un mundo oriental en auge y uno occidental en el que nuestros cerebros están formateados, en retroceso. Seguramente, el poder industrial de los EE.UU. está en decadencia, pero no así su poder financiero. También su poder militar comienza a mostrar algunas fisuras, mientras que su poder cultural está más fuerte que nunca y seguramente sobrevivirá a los demás poderes.

Pero, dicho esto, ¿hoy son tan distintas las universidades en el mundo? En unas el esfuerzo del estudiante es mayor, la competencia más fuerte o el financiamiento muy desigual. Pero desde 1945, cuando EE.UU. se propuso una fuerte expansión de la matrícula, se va produciendo una modificación cualitativa de la función universitaria. Masividad y conocimiento tecnológico son los ejes a través de los cuales observamos cambios enormes. De aquellos reductos de minorías, unos dedicados a la formación de los cuadros políticos, como en Francia, otros, al avance científico, como en Alemania, se pasa a la búsqueda de que millones tengan formación superior en los países centrales. En patrias como la nuestra, ese desafío fue enfrentado en la segunda mitad de la década de los cuarenta del siglo pasado. En la India, en los setenta y, al mismo tiempo, en China. En estas ocho décadas ha habido una explosión de universitarios, con la creciente hegemonía del modelo norteamericano en todo el mundo en cuanto a orientación, duración de carreras, características de los docentes, no así en cuanto a financiamiento.

Sin embargo, este parecido de todas las instituciones no supone uniformidad. Hay necesidades y tradiciones culturales diferentes. Hay sistemas de poder que reservan el prestigio, la investigación de punta y los flujos migratorios de estudiantes en una dirección y en detrimento de la periferia. Los problemas de lectocomprensión, derivados en gran parte del predominio de la imagen, aparecen en todos los países. El esfuerzo por la utilización de nuevas tecnologías de la enseñanza, lo que tiende a implicar un nuevo contrato pedagógico, es tema que recorre todas las latitudes. El cuello de botella que supone la existencia de docentes formados en estadios anteriores, también. En qué medida la masividad debilita la libertad de cátedra, es una pregunta más presente que antes.

A ello se agregan otras cuestiones. En la investigación, el interrogante ético está a la orden del día, atendiendo sobre todo al predominio de este neoliberalismo que plantea como única moral la búsqueda del dinero. Pero también la conciencia de que el conocimiento no es universal, pues la política de patentes y de desarrollos para la guerra pone en pocas manos los grandes descubrimientos, que se escurren gradualmente de acuerdo con las necesidades de los balances de las grandes corporaciones. Esto es, el conocimiento no es universal y la relación entre éste y el poder es más evidente que nunca, sobre todo en una época donde los avances tecnológicos permiten que drones manejados desde una casa en un continente maten a personas ubicadas a

miles de kilómetros. Esos saberes se ocultan permanentemente.

Asimismo, el enlace con el territorio es un elemento clave a la hora de pensar la función de nuestras instituciones, puesto que el contexto poblacional en la que se realiza nuestra actividad académica opera como un verdadero cable a tierra de un conocimiento que se pretende universal pero que, en demasiadas ocasiones, reproduce los intereses y necesidades de los países centrales. Saber lo que se espera de nosotros y saber lo que hacemos constituye un desafío cotidiano, pues el modo en que se procesan las demandas populares, así como las demandas económicas, si bien son muy distintas, tienen el problema del tiempo, esto es, entre una demanda y la respuesta académica, en muy pocas ocasiones puede significar un tiempo pequeño, en general va a significar años, pensemos si no en una carrera nueva o investigaciones sobre esferas sobre las cuales no habíamos trabajado.

En fin, muchos de los interrogantes que hoy tienen las universidades son comunes, y otros, específicos de nuestros países, a los que se confina en un lugar secundario, proveedor de materia prima y también de materia gris en pro no justamente de nuestros propios intereses.

Revertir esta situación no es tarea exclusiva de las universidades, pero si también de las universidades. Hay luchas generales, pero en el plano cultural nuestras instituciones tienen aún mucho por dar y por aportar para hacer un país mejor ☺

PARTICIPAN EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

ADARO, LILIA

Licenciada en Psicopedagogía (USAL)
Profesora Superior en Psicopedagogía (UCA)

APPIANI, FEDERICO

Licenciado y Profesor de Psicología (UBA).
Coordinador del Programa "La salud mental es entre todas y todos" dependiente de la dirección de promoción y prevención de salud mental y consumos problemáticos de la Provincia de Buenos Aires. Docente UBA

BRAWER, MARA

Licenciada en Psicología. Diputada Nacional por la Ciudad de Buenos Aires

DECANDIA, SOFÍA

Licenciada y Profesora de Psicología (UNLP)

FEUER, MÓNICA

Profesora de enseñanza primaria: jóvenes y adultos. Periodista. Profesora de producción radial

FRANCHI, ANA MARÍA

Presidenta del CONICET. Presidenta de la Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología

FRIERA KARINA

Lic. y profesora en Psicopedagogía (USAL). Esp. en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Master en Educación en Ciencias de la Salud

(Univ. de Barcelona). Psicopedagoga del Servicio de Salud Mental del Hospital Ostaciana B. Lavignolle del Municipio de Morón,(PBA). Asesora pedagógica en propuestas formativas de posgrado para el sistema de residencias de salud del Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GIRALDEZ, SORAYA

Licenciada en Trabajo Social. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Políticas Sociales. Actualmente Directora de la Carrera de Trabajo Social (UBA)

GRECO, MARÍA BEATRIZ

Licenciada en Psicología (UBA). Dra. en Filosofía y Ciencias Sociales (UBA- París 8). Autora de numerosas publicaciones en torno a la subjetividad en educación, la autoridad pedagógica y la intervención institucional

HOLC, SEBASTIAN

Lic. Psicología (UBA). Director de Promoción y Prevención de la salud mental y los consumos problemáticos de la Provincia de Buenos Aires. Docente UBA

LENTA, MALENA

Licenciada en Psicología. Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología y Magíster en Psicología Social y Comunitaria

(UBA). Doctoranda en Psicología. Profesora e Investigadora (UBA). Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios de Género, Universidad de Alcalá de Henares

LERNER, MARÍNA

Lic. Marina Lerner. Directora de la comisión de Educación de APBA. Co- directora de la Diplomatura "Intervenciones profesionales en la escena escolar" del APBA y la Universidad Nacional de Tucumán. Co-coordinadora del Equipo de Promoción de Vínculos Saludables. Autora del libro "Intervenciones. Equipo de orientación y convivencia escolar" (2023). Co Autora del libro "Violencia. Como construir autoridad para una escuela inclusiva" (2014).

PALMA, NATALIA

Presidenta del Colegio de Psicólogas y Psicólogos 2da. Circ. Prov. de Santa Fe. Magíster en Derechos Humanos UNR (CEI). Esp. en Infancias y Juventudes, Clacso. Diplomada en Salud Mental y Derechos Humanos, UNPAZ. Trabajadora en Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Directora del Programa de Primera Infancia Vínculos Filiatorios, Sec. De Extensión y Vinculación. Facultad de Psicología (UNR)

PERAZZA, ROXANA

Doctoranda en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales. UBA. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Cohorte Políticas públicas e investigación para la toma de decisiones (FLACSO) – Sede Académica Argentina.

(FLACSO)/REPLAD/ Ministerio de Educación y Cultura de Nación). Ministerio Nacional de Educación Becaria PROFOR. Especialista en políticas públicas educativas. LACSO – Sede Académica Argentina. (FLACSO). Lic. en Cs de la Educación. FF y L L. (UBA). Actualmente se desempeña como directora general del derecho al desarrollo Humano. (Defensoría del Pueblo Ciudad de Buenos Aires). Desde el 2017 es la responsable y coordinadora general del Programa Nuevos lugares docentes, desafíos para acompañar la enseñanza. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. ISEP. Dirección de Educación Superior. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Se desempeña como docente en una institución estatal de formación docente y, también, en el post grado en la UNSAM. Además, desde el 2007 está al frente de la dirección de la Colección "Educación y Política". Editorial Aique. (2007 en adelante) <http://www.aique.com.ar/catalogo/aique-educacion/politica-y-educacion>. Se ha desempeñado en distintos ámbitos de gestión pública en el sector: educativo.

PIERRI, CARLA

Licenciada en Psicología (UBA). Magíster en Epidemiología y Políticas de Salud (UNLa). Docente de Salud Pública /Salud mental II e Investigadora de UBACyT Praxis. Trabajo en la Unidad Pedagógica de la Unidad de Docencia e Investigación del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

PINTOW, ELSA

Licenciada en Psicología. Licenciada en Periodismo docente. Profesora Universitaria.

RODRIGUEZ PATRICIA

Licenciada en Ciencias de la Educación.
Especialista en Formación de Formadores

RODRIGUEZ PATRICIA VIVIANA

Profesora para la enseñanza primaria.
Licenciada en Sociología y especialista en
Gestión y Conducción del Sistema Educativo
y sus Instituciones. Se desempeña como pro-
fesional en políticas socioeducativas en el
Ministerio de Educación de la Nación desde
2012. Entre otros, coordinó los Centros de
Actividades Juveniles (CAJ), el Programa
Nacional de Medios Escolares, el Programa
Nacional Volvó a la escuela y actualmente co-
ordina el Programa Nacional Aprender Más.

ROMANO, GLORIA

Licenciada en Psicología. Psicodramatista.
Docente

SOPRANSI, MARÍA BELÉN

Licenciada en Psicología y Magíster en
Psicología Social Comunitaria (UBA). Docente
e Investigadora de la Facultad de Psicología
(UBA) y del IES Juan B. Justo

URANGA, WASHINGTON

Periodista. Docente e investigador de la
Comunicación. Su campo de especialización
son los temas de comunicación vinculados
con la ciudadanía, la participación, las políticas
públicas y la planificación de procesos comu-
nicacionales. Es responsable de la sección La
Ventana en el diario Página 12. Actualmente di-
rige la Maestría en Comunicación Institucional
de la Universidad Nacional de San Luis.

VANNUCCI, CELESTE

Licenciada y Profesora en Ciencias de la
Educación. Asesora pedagógica. Docente
de nivel medio y superior. Instructora de res-
identes de Educación Permanente en salud
en el Ministerio de Salud del Gobierno de la
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Realizo la
residencia de Educación Permanente de Salud.
Maestranda en Estudios Interdisciplinarios de
la Subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras
(UBA)

VARELA, XIMENA

Licenciada y Profesora en Ciencias de la
Educación. Asesora pedagógica en los
Ministerios de Salud (GCABA) y de la Provincia
de Buenos Aires. Realizo las residencias de
Psicopedagogía y de Gestión Pedagógica
en Salud. Fue Instructora de residentes de
Educación Permanente en Salud. Maestranda
en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad,
Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

VOGLER, ROXANA

Psicoanalista Miembro de la EOL y la AMP
Responsable del Departamento de Psicoanálisis
y Educación del ICDEBA Docente de la Facultad
de Psicología (UBA). Asesora y supervisora
clínica e institucional. Co-compileradora del li-
bro Psicoanálisis <> Educación de Ediciones
ICdeBA, Bs As, 2022



SEGURO DE RESPONSABILIDAD CIVIL PROFESIONAL Y EN CONSULTORIO

Fondo de Solidaridad Profesional

- ✓ Amplias coberturas.
- ✓ Beneficios solidarios.
- ✓ Subsidio por Nacimiento y/o Adopción.
- ✓ Beneficios opcionales por internación diaria y cuidados prolongados.

Consulta, requisitos y adhesión con un solo clic en

www.fepra.org.ar

Cobertura garantizada.
Póliza contratada a través de Federación Patronal.

