

TRABAJO FINAL DE EGRESO

M. Guadalupe Gacio
Tutora: Lic. Cecilia Naddeo



*Universidad Nacional de San Martín
Escuela de Humanidades
Lic. en Psicopedagogía*



*A quienes marcaron mi recorrido como estudiante,
mi forma de mirar y de entender a la psicopedagogía,
así como a mi forma de pensarme «psicopedagoga».*

Psicopedagogía Universitaria: Sistematización de experiencias en prácticas de extensión, docencia e investigación en la formación de grado en la Licenciatura en Psicopedagogía, UNSAM.

M. Guadalupe Gacio - DNI: 41450470
guadalupegacio@gmail.com
Tutora: Lic. Cecilia Naddeo

ÁREA Y TEMA

Este trabajo final de egreso está formulado dentro del área de la formación en psicopedagogía, preguntándose por la construcción del rol y la identidad profesional, en específico, orientado hacia la inserción académico-científica. Se formula desde la psicopedagogía como marco epistemológico que permite conceptualizar la experiencia que es narrada, pudiendo pensar los procesos de aprendizajes que se vinculan a la construcción del rol psicopedagógico. Para la psicopedagogía la pregunta sobre sus alcances y limitaciones es una pregunta siempre vigente, que se reactualiza en tanto se ve atravesada por el interrogante acerca de la pertenencia de la Psicopedagogía como disciplina al ámbito académico y su lugar en la construcción del conocimiento. El elemento que guía la narración reflexiva es la sistematización del pasaje singular por instancias formativas de adscripción en docencia universitaria, extensión universitaria e investigación universitaria como estudiante de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional de San Martín.

PALABRAS CLAVE

Formación psicopedagógica, rol profesional, identidad profesional, adscripciones, extensión universitaria, docencia universitaria, investigación universitaria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CONTEXTUALIZACIÓN	6
RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN	11
MARCO TEÓRICO	12
OBJETIVOS	17
METODOLOGÍA	18
DESARROLLO	19
Adscripción en Extensión Universitaria (2019 - 2021)	19
<i>Introducción a la experiencia de adscripción</i>	19
<i>Cuestiones conceptuales</i>	21
<i>Cuestiones procedimentales</i>	23
<i>Cuestiones experienciales</i>	27
Adscripción en Docencia Universitaria (2020 - 2021)	29
<i>Introducción a la experiencia de adscripción</i>	29
<i>Cuestiones conceptuales</i>	31
<i>Cuestiones procedimentales</i>	34
<i>Cuestiones experienciales</i>	37
Adscripción en Investigación Universitaria (2021)	39
<i>Introducción a la experiencia de adscripción</i>	39
<i>Cuestiones conceptuales</i>	40
<i>Cuestiones procedimentales</i>	41
<i>Cuestiones experienciales</i>	42
ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LA EXPERIENCIA	43
ANÁLISIS PROSPECTIVO	51
CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUCCIÓN

Respecto a la psicopedagogía como disciplina universitaria, Silvia Baeza afirmaba en el año 2015 que *“parecería insuficiente aún la formación e ímpetu en publicación académica, todavía muy escasa”* (p.7). Incluso, son numerosos los estudios que analizan la inserción laboral psicopedagógica y destacan que la mayor parte de los profesionales orientan su ejercicio a la inserción en instituciones escolares y de salud, mientras que los alcances del rol en ámbitos académicos y/o científicos están mucho menos explorados (Bartolini, 2004; Cullari & Márquez, 2011; Delgado et al., 2020; Ventura, Borgobello, et al.; 2012; Ventura, Gagliardi, et al., 2012). Esto puede estar relacionado con la naturalización de relaciones de poder más amplias, que se vislumbran al contemplar el recorrido histórico de la psicopedagogía en sus debates epistemológicos y constitutivos. Sin embargo, aunque escasa en comparación con otras disciplinas, la presencia de psicopedagogos/os en cátedras, equipos de investigación así como en proyectos de extensión, es resultante de luchas contra estos instituidos, a favor de la visibilización y consolidación de la disciplina en ámbitos científico-académicos.

Vila (2017), sobre la formación de grado psicopedagógica en la Universidad Nacional de San Martín [UNSAM], destaca la importancia de que quienes nos estamos formando podamos tempranamente acercarnos a los futuros espacios de desempeño institucional (p. 284). Esto es algo que se ve reflejado en el plan curricular de la carrera, donde desde primer año empezamos a visitar el campo profesional haciendo observaciones, que en años posteriores se convertirán en prácticas, tanto en escuelas como en distintos centros de salud. Sin embargo, la diversidad del campo profesional psicopedagógico también involucra a la producción científica de conocimiento, su transferencia y difusión. Vemos así que la formación profesional en UNSAM como psicopedagogos/os, al menos en cuanto a lo estipulado curricularmente como espacios de práctica, refleja en cierta medida esta disposición del campo profesional mencionada anteriormente. Existen universidades, tal como la Universidad Atlántida Argentina, que en la formación psicopedagógica de grado presentan espacios curriculares abocados a formar a sus estudiantes en Investigación Psicopedagógica Aplicada, con independencia de las asignaturas básicas de Metodología de la Investigación y los talleres de construcción del trabajo final de egreso. Sin embargo, para quienes somos estudiantes de UNSAM, iniciarnos en el ejercicio académico y/o científico de nuestra profesión implica aplicar a los llamados *Dispositivos Alternativos de Formación* (UNSAM, 2020a) o *D.A.F.* por sus siglas.

En mi caso, el recorrido por estos D.A.F. fue dado en el marco de distintas instancias de Adscripción, entendidas como experiencias formativas, optativas y ad-honorem que son

llevadas adelante por un estudiante avanzado en torno a la enseñanza, la investigación y/o la extensión universitaria (UNSAM, 2020b, p.1). Son cursadas extracurricularmente y en su interior convergen diversidad de saberes, no reducidos a una única asignatura. Estas experiencias están dirigidas por un *tutor de adscripción*, quien se desempeña como docente, investigador o extensionista en la misma casa de estudios y es quien oferta el espacio formativo. Al menos por el momento, el rol que el tutor cumple no está totalmente definido, pero idealmente es quien establece el marco que encuadra la experiencia, define el plan de adscripción, organiza y dirige el espacio formativo y, al mismo tiempo, acompaña al estudiante en su pasaje por él.

En lo personal, como estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNSAM, tuve la oportunidad de participar en equipos de trabajo que ejercen las tres funciones que imparte la universidad: extensión (Feria de Ciencias Humanas y Sociales [FCHS]) en el período 2019-2021, docencia (Didáctica de la Lengua) en 2020-2021 e investigación (Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas [CIPA]) en el 2021. Entre las tres experiencias existen múltiples anudaciones, tanto entre sí, como para con la formación de grado y por ello este trabajo parte de la premisa de que resulta clave reconocer la potencia de la expansión de estos espacios, no sólo para los y las estudiantes que buscamos iniciarnos en la vida científico-académica, sino para ampliar la forma en que entendemos y proyectamos el campo profesional de la disciplina.

En síntesis, la construcción del presente trabajo final de egreso tiene como objetivo analizar las articulaciones existentes entre las prácticas de extensión, docencia e investigación a partir de la sistematización de experiencia de formación como estudiante adscripta en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía en UNSAM. Para ello, se parte de la documentación del pasaje por las distintas instancias de adscripción, la narración de la experiencia encuadrada en el marco disciplinar y contextual que la contuvo y los aprendizajes allí dados, así como cuestiones significativas de las mismas. De esta manera, la sistematización de la experiencia se formuló tanto a la luz de los interrogantes construidos en el pasaje por la misma, como de aquellos que me movilizaron a participar de estos espacios en primer lugar, los cuales se alinean con preguntas que atraviesan transversalmente la disciplina: ¿cómo se construye el rol y la identidad profesional psicopedagógica?, ¿qué lugar tenemos en la producción de conocimiento? y ¿cuáles son los alcances y limitaciones de la disciplina cuando nos ponemos en diálogo con otras? Para esto se tomó el recorrido histórico de la disciplina y algunos de sus conceptos nodales en lo que respecta a la construcción del rol y la identidad profesional mediante el relevo de producciones de distintos autores que forman parte de la tradición teórica de la

psicopedagogía y que han contribuido no sólo a construir la disciplina tal como la conocemos hoy, sino que también a registrarla y difundirla. A su vez, se hizo uso de distintas modalidades de registro de información que fueron siendo generados en el transcurso de las experiencias de adscripción buscando comprender qué pasó y por qué pasó, desde la lógica de los acontecimientos y la actuación de sus actores, para aprender de lo sucedido (Pérez de Maza, 2016, p.29), buscando no sólo entender la dinámica y constitución en acto vivo de la disciplina, sino también la forma en la que este campo se reproduce en las trayectorias de quienes somos parte.

CONTEXTUALIZACIÓN

“Para pensar la psicopedagogía hoy es necesario ubicar su génesis, cómo llegamos a este presente. Ubicarnos en la historia, eso, también lo hacemos desde una perspectiva. Sabemos que elegimos algunas líneas para llegar hasta hoy, aquellas que nos amarran, nos localizan y nos dicen algo acerca de quiénes somos...” (Castorina & Filidoro, 2020, p.336).

Las experiencias que convocan a la narración del presente trabajo se insertan en un contexto socio-histórico, político y cultural particular que deriva de una serie de eventos propios de las universidades y la disciplina, así como de su inserción en las lógicas universitarias. Es por esto que este apartado estará dedicado a mostrar un racconto que recupera hitos claves de ambos procesos.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX las ideas positivistas de un progreso indefinido se encontraban en su auge, alentados por el crecimiento de la producción organizada sobre relaciones sociales capitalistas y el apogeo del proyecto liberal-oligárquico de nuestro país (Instituto Nacional de Formación Política [INCAP], 2012). Si bien docencia e investigación fueron las acciones fundantes de la universidad desde su creación, no fue hasta 1906 que la extensión universitaria tuvo su primera aparición en las universidades argentinas, a partir de la formulación del Estatuto en la Universidad de Buenos Aires [UBA], en el que se atribuyó al Consejo Superior la capacidad de fomentar museos e institutos para fines extensionistas (Rossi, Freijo-Becchero, 2018). Tal como las define González Agudelo (2006), la Docencia Universitaria es aquella función encargada de educar hombres y mujeres integralmente, para que en su labor como profesionales intervengan en el desarrollo social y humano, y que garanticen, en lo fundamental, el mantenimiento de la cultura; la Investigación Universitaria es la que tiene como propósito descubrir nuevos conocimientos científicos, artísticos, técnicos y tecnológicos, para garantizar el desarrollo de la sociedad; y finalmente, la Extensión Universitaria, es la que busca establecer los nexos

de la universidad con su entorno y de éste con aquella, y garantizar la proyección de la universidad en la sociedad, a nivel nacional e internacional.

Hasta 1918 las universidades argentinas respondían a los intereses de un grupo que concentraba el poder social, económico y político: la clase burguesa. Por esos mismos años, de la mano de los movimientos reformistas, estos pilares fundamentales de la Universidad Argentina, la docencia, la extensión y la investigación, vivieron un profundo cambio. Gaviglio y Sartorato (2018) lo expresan de este modo:

El cambio impulsado a partir del movimiento de 1918 en términos de autonomía, libertad de cátedra, vinculación con la sociedad y co-gobierno puso significado sobre la misión de la Universidad, la cual sobrepasando lo estrictamente universitario se vuelca a lo político y a lo social. (...) Investigación científica, docencia y extensión universitaria fueron los pilares de los reformistas del 18, legados indispensables para producir cambios económicos, políticos y sociales de los cuales se beneficiaría toda la sociedad en su conjunto. (p.112).

Sin embargo, la Revolución Universitaria de 1918 no fue el único hito que sacudió a las universidades argentinas. En el año 1949, se da a conocer el decreto 29.337, que oficializa la gratuidad universitaria y habilita a que la ahora pujante presencia de la clase obrera en la universidad continúe dándole forma a estos pilares que la componen. Esta nueva política universitaria, vinculada a un proyecto de país basado en el desarrollo nacional y la justicia social (Demiryi et al., 2020), tiene claras repercusiones en la identidad de las universidades argentinas. De igual manera, también las tuvo la sanción de la Ley de Educación Superior en 1955, que garantiza la autonomía, soberanía y autarquía, afirmando la función social de la universidad, consagrada a la docencia, a la investigación y a la extensión (Tauber, 2018) y que convoca a pensar una universidad *“ligada a las demandas y necesidades populares. Una forma de producir conocimiento académico movilizad por los problemas sociales concretos (realmente existentes en un territorio) y por las demandas de la comunidad desde las instituciones en las que se organiza”* (Demiryi et al., 2020).

Por otro lado, se suma a estos hitos el proceso de creación de universidades en el conurbano bonaerense, que tuvo lugar durante los períodos 1989-1999 y 2004-2015 (Otero et al., 2018). Estas se insertan en un *“movimiento de ampliación de oportunidades educativas que enfrenta el desafío de mejorar el acceso y la retención de los estudiantes en contextos y con poblaciones distintas a las que son propias, en su mayoría, de las universidades nacionales”* (Gorostiaga et al., 2017, p.169). Instituciones que reafirman el derecho al acceso a la universidad como objetivo de una política de Estado, pensando que todos y todas podemos acceder a la formación superior y participar de la producción social

del conocimiento (Socolovsky en Chiroleu et al., 2016), incorporando la porción más significativa de los nuevos sectores sociales que han tenido acceso a la educación superior (Tedesco et al., 2014).

En suma, en consecuencia de las luchas e hitos surgidos en el marco del movimiento reformista universitario y que se han extendido a lo largo del siglo XX y principios del XXI, docencia, extensión e investigación no sólo fueron repensadas en su individualidad sino que iniciaron un camino de complejas relaciones mutuas. Respecto a esto Tunnerman (2003) afirma *“Las tres funciones sustantivas deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente”* (p.86). La complejidad de los escenarios actuales, así como de los sujetos con los que trabajamos, requiere de la integración de estos pilares para *“la formación de profesionales preparados para enfrentar los retos y los cambios que la sociedad demanda”* (Bogado de Scheid y Fedoruk, 2011, p.1). En este sentido, estas autoras remarcan la importancia de que la docencia esté ligada a la investigación para que docentes y estudiantes se involucren en la generación de conocimientos que pueden ser difundidos y aplicados tanto para transformar la acción del aula como para propiciar cambios en los contextos extrainstitucionales a través de la extensión universitaria.

En cuanto a la psicopedagogía, esta tiene su primera aparición como disciplina universitaria en el año 1956, en la Universidad del Salvador [USAL]. En ese momento se trataba de especializar docentes, formación previa que era condición necesaria para el ingreso, en las ciencias *psi* para que las aplicaran a sus prácticas en educación. En estos primeros momentos no estaba contemplada la inserción en ámbitos diferentes al educativo, e incluso el creador de la carrera, el sacerdote Arancibia, afirmaba que *“esta carrera fue creada para que el psicopedagogo sea un auxiliar del docente”* (Caballero, 2017) siendo el lugar predilecto de trabajo, la escuela. En este momento, en los tres años de duración de la formación, los estudios se organizaban en base a los ejes pedagógico, médico-psicológico y filosófico-teológico (Müller, 2010).

Las profesiones no son neutrales respecto al género que las ocupan (Martin et al., 2019) y, en ese sentido, Müller (2010), afirma que la historia de la disciplina psicopedagógica podría enlazarse con la historia de las mujeres en el último medio siglo, las cuales logran acceder a ámbitos universitarios, de la mano de profesiones feminizadas (p.254). Respecto a esto, cabe destacar lo que Martin y equipo (2019) postulan como los *procesos de feminización* de ciertas profesiones asalariadas, entre las cuales podríamos incluir a la psicopedagogía, en las que se ve una transposición de los supuestos atributos de la condición femenina a la actividad laboral. En su origen, *“la identidad de género de la persona se combinaba con la*

identidad de género de la ocupación: una mujer ejercía una actividad asalariada propia de mujeres” (Martin et.al, 2019, p. 16). Se sumó a esto un mercado que no supo reconocer los atributos de la feminidad como una calificación merecedora de ser remunerada y, en su lugar, los trató como atributos naturales que no retribuyó (Hirata y Kergoat, 1997 en Martin et al., 2019). El carácter auxiliar o de “asistente” de este tipo de profesiones, que puede claramente observarse en el origen de la psicopedagogía como disciplina, resalta la condición de subordinación y en consecuencia la subestimación científica y social de la profesión (Martin et.al, 2019). Todas cuestiones que se complejizan al entrecruzarse con la suma de trabajo o las llamadas "dobles tareas" (Marpons, 1938) que afecta a las mujeres, protagonistas de estas carreras, así como ciertos fenómenos que complejizan y dificultan su acceso a puestos jerárquicos y de prestigio.

Retomando el trabajo de Müller (2010), gracias a ella, hoy profesora emérita de la USAL y formadora en especializaciones de postgrado y doctorados propios de la disciplina, también sabemos que desde 1960 la carrera se extiende a cinco años, para cumplir los requerimientos de las carreras que en ese entonces se llamaban “mayores” (p.255). Con el correr de los años, la disciplina no sólo dejó de tener como condición de ingreso una previa titulación docente, sino que además empezó a ser ofertada en otras Universidades, públicas y privadas, a lo largo y ancho del país, así como en distintos institutos terciarios, que para homologar su título requieren insertarse posteriormente en complementaciones curriculares universitarias. Específicamente en cuanto a la formación universitaria, entre muchas discusiones y modificaciones de la cantidad de años y la organización del plan de estudio necesario para la obtener la titulación de Psicopedagogo/a, y/o de Licenciado/a en Psicopedagogía (Müller, 2010), llegamos a la actualidad donde la mayoría de las Universidades postulan aproximadamente 4 años de formación para obtener el primero, ofreciendo la posibilidad de cursar cerca de un año más y realizar un Trabajo Final de Egreso para obtener el segundo. La exigencia de un trabajo final para recibir la titulación de grado representa un crecimiento inmenso de la psicopedagogía como una disciplina, en tanto no sólo aumenta el corpus científico que la conforma, sino que posibilita a los y las egresadas a acceder a especializaciones, postgrados y doctorados (aunque las instancias de formación post-grado específicas en psicopedagogía sean escasas, y por tanto, un tema de discusión en sí mismas).

Por otro lado, es interesante destacar que en el período de finales del 50 y la década del 60 surgen también los Grupos de Estudio, coordinados por reconocidos profesionales de ese entonces, que le brindaban la posibilidad a los/as psicopedagogos/as de continuar con su formación específica luego del pasaje por la carrera de grado o pre-grado. A partir de la

lectura de otra tesis de grado formulada en la UNSAM [González et al., 2022], se puede acceder a producciones que permiten comprender su papel en la constitución de la disciplina. En este sentido, Bozzo (2012) afirma que estos grupos surgen de la *“búsqueda del Psicopedagogo al sentirse en carencia. Faltaban elementos que no se nos había dado en la Carrera, no porque no los quisiera dar, sino porque no los tenían porque era nueva.”* (p.3). Efectivamente, el origen de estas agrupaciones se asocia a esfuerzos de distintos profesionales vinculados a la psicopedagogía para generar estrategias que pudieran hacer frente a la incipiente de la disciplina, que por ese entonces se encontraba en una etapa muy temprana de su proceso de constitución. Incluso Bozzo ubica en los Grupos de Estudio la constitución de la identidad como profesionales de la psicopedagogía de quienes fueron parte de los mismos. Un ejemplificador que podría citarse es el caso de “El Lanús” (Bottinelli et al., 2019), una propuesta formativa del Servicio de Psicopatología del Hospital Aróz Alfaro. De igual forma que relataba Bozzo, las experiencias que allí acontecieron se afirma que fueron formadoras y transformadoras de los profesionales y sus prácticas, a la vez que posibilitó que distintos lugares del país y la región adopten y hagan propia su modalidad de funcionamiento. El papel que los Grupos de Estudio han tenido para la historia de la psicopedagogía como disciplina y para los trayectos formativos de quienes los transitaban dice mucho de la importancia de estos espacios autogestionados, signados por un carácter informal y en vías de definición. Así mismo, hace sentido y da fuerza a la necesidad de promover experiencias formativas en espacios reales de trabajo significativos donde se enmarquen tareas con sentido.

A pesar de esto, no fue hasta los años '70 que empezaron a gestarse intentos de agrupaciones en entidades representativas, que recién prosperaron el 17 de septiembre de 1982 con la creación de la Federación Argentina de Psicopedagogos [FAP]. Por esos años, también comenzaron a publicarse los primeros números de la revista de actualidad psicopedagógica: “Aprendizaje, hoy” (Bozzo, 2012).

Como puede observarse, la psicopedagogía es una ciencia relativamente joven, de la que se afirma que *“Es posible que estemos asistiendo a la aparición de situaciones nuevas y también a la eclosión de muchas que estuvieron siempre presentes y de las que no se hablaba. A pesar del medio siglo de la Psicopedagogía, aún somos jóvenes en el ejercicio de la profesión, tendremos que seguir aprendiendo, construyendo y trabajando, cada uno desde nuestro lugar (...)”* (Bozzo, 2012, p.4). En este sentido Espinosa Vásquez (2019) también afirma que *“el hecho de que la Psicopedagogía conviva con la indeterminación se ha constituido en una de las características propias de esta ciencia de frontera, siendo una*

ciencia convocante que confluye y genera conocimiento. Asume sus saberes, conocimientos, quehaceres y prácticas desde los problemas” (p.21).

Desde este modo singular de entender la psicopedagogía, y de pensarse psicopedagogas/os, con el correr de los años distintos profesionales han conseguido conquistar diversos ámbitos laborales, además del escolar, reafirmando su presencia como especialistas en el aprendizaje de las personas de todas las edades, que se da en forma tanto sistemática como asistemática, en la pluralidad de instituciones que las albergan.

RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo, como ha sido mencionado anteriormente, es una sistematización de experiencias del tránsito por prácticas en docencia, extensión e investigación universitaria en el marco de instancias de adscripción durante la formación de grado como psicopedagoga en la UNSAM. Se han tomado los interrogantes formulados en el camino sobre los alcances de la disciplina y su pertenencia al ámbito universitario, así como aquellos sobre sus condiciones de producción científica, los cuales están fuertemente vigentes hoy en día. Hoy, profesionales del ámbito, docentes, investigadores y estudiantes, reactualizamos estas preguntas en nuestras prácticas cotidianas. En ese sentido, se considera que la presencia de instancias formativas y prácticas que permitan explorar las prácticas académicas y científicas es clave tanto para los y las estudiantes de psicopedagogía, como para la propia disciplina.

Desde que el reglamento del sistema de adscripciones fue aprobado en la Escuela de Humanidades UNSAM por primera vez en el año 2014 (UNSAM, 2014), estos espacios han ido construyendo sus propios procesos de legitimación, transitando altos niveles de informalidad que vienen de la mano con los procesos de consolidación progresiva. Considero necesario trabajar en la visibilización de estos espacios que brindan la oportunidad de vivenciar la inserción del campo psicopedagógico en el ámbito universitario (académico-científico), reafirmando la potencia de nuestra mirada en diálogo con otras. De la misma manera, considero necesario el trabajo complementario, que es el de reafirmar la potencia de explorar el campo académico-científico para la psicopedagogía como disciplina.

Este trabajo tiene el propósito de aportar a la comprensión de las adscripciones a partir de su crítica sistemática, así como a visibilizarlas con el objetivo de que puedan ser aprovechadas por más estudiantes de grado. De igual forma, busca resaltar el valor de los diversos tipos de adscripción en tanto contribuyen a la conformación de saberes teóricos y prácticos específicos a cada uno de esos contextos. Además busca poder hacer dialogar la experiencia con entramados teóricos que sirven para pensarla, así como para trabajar en la

comprensión de sus procesos y consecuentes aprendizajes, y en la forma en que ellos aportan a la construcción del rol y la identidad profesional. Para ello, se narrarán las experiencias en cada uno de los espacios, y se procederá a realizar un análisis que intenta recuperar las anudaciones de cada una, resaltando puntos comunes que pueden encontrarse en ellas y hacerlas dialogar. De la misma manera, parece pertinente instalar la pregunta sobre por qué dentro de nuestras prácticas profesionales como estudiantes de la Lic. Psicopedagogía en UNSAM hoy, no contamos con prácticas o espacios abocados a comprender el funcionamiento de los ámbitos de docencia, investigación y extensión universitaria dentro de nuestro plan de estudios obligatorio, lo que permitiría abrir interrogantes respecto a la formación así como a la proyección del campo que está vigente en ella en la actualidad.

Para finalizar, en este escrito se espera realizar un aporte a la comprensión de las propuestas de adscripción en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía en la UNSAM. En ese sentido, permitirá compartir los aprendizajes construidos en el proceso y las preguntas que fueron siendo formuladas en diálogo con la experiencia, con la esperanza de que otros estudiantes quieran seguir trabajando en la explotación de estos espacios, pudiendo poner en cuestión lo que aquí será desarrollado, así como continuando y discutiendo lo aquí producido a la luz de sus propias experiencias.

MARCO TEÓRICO

La pregunta acerca de si la psicopedagogía puede o no considerarse a sí misma como una disciplina, si se trata de una interdisciplina, o si en realidad es un campo de prácticas y/o intervención es una cuestión aún no consolidada (Azar, 2017; Bertoldi, 2020; Castorina & Filidoro, 2020; Ocampo González, 2020a; Ortiz & Mariño, 2014). Tampoco existe consenso absoluto respecto a la producción de conocimiento, pues mientras para algunos las prácticas se basan en conceptos teóricos e instrumentales de otras disciplinas (Ocampo González, 2020b; Castorina, 1989) están quienes reconocen los aportes que han hecho teóricas como Haydeé Echeverría, Marina Müller, Norma Filidoro, Sara Paín o Alicia Fernández, entre tantas otras y otros, como representantes de una tradición teórica singular. En esta línea, a partir de los 2000, se destaca la creación de herramientas de indagación propias, así como conceptos y categorías, que reafirman la presencia de la psicopedagogía como un campo que accede a cada vez mayores niveles de consolidación y autonomía disciplinar (Bertoldi, 2018; Enrico, 2018).

En el presente trabajo será tomada la presencia, cada vez mayor, de la psicopedagogía en el ámbito universitario y las luchas que se encuentran asociadas a ello, como síntoma de un

campo disciplinar específico con cada vez mayores niveles de consolidación e inserta en procesos de legitimación específicos. En ese sentido, es necesario entender al campo como *“producto de un proceso histórico desarrollado en el marco de determinadas condiciones sociales y científicas”* (Baravalle, 1995, p. 20).

Por otro lado, Müller (2010) afirma que *“de un prolongado interrogarse psicopedagogas y psicopedagogos sobre la propia identidad profesional, fue definiéndose un campo laboral cada vez más diversificado”* (p.257). En acuerdo, Castorina y Fildoro (2020) advierten que las psicopedagogas/os tenemos una misma entidad, es decir que somos una colectividad vista como una unidad, e incluso puede hablarse de una actividad común o un campo común de prácticas profesionales, pero sin compartir una única identidad. Se entiende a la identidad profesional como un conjunto de rasgos comunes y estos autores nos advierten que, entre profesionales, hay significativas diferencias de marcos epistémicos - entre los que podríamos hacer referencia a ciertos supuestos filosóficos, conceptualizaciones, procedimientos y estrategias, valores morales y políticos, entre otros - en los que nos cimentamos y de los que derivan distintos modos de afrontar las prácticas así como, en consecuencia, distintas identidades profesionales. Sin lugar a dudas no puede dissociarse esta identidad profesional del momento en el que es pensada, creada y puesta en acción. Baeza (2015) concluía en una de sus conferencias *“el ser profesional es una construcción personal acorde con la época, a la biografía, a las trayectorias educativas recorridas, y, a los contextos en los que nos desenvolvemos.”* (p.2). Al respecto, es interesante subrayar la importancia de las trayectorias educativas recorridas, y en especial, las que se dan en el marco de la formación de grado, que son las que convocan al presente trabajo.

Suelen discutirse los distintos perfiles profesionales adquiridos por sujetos que realizan su formación en distintas instituciones educativas, afirmando que *“egresados de carreras homólogas que realizaron sus estudios en universidades diferentes culminan su proceso de formación con muy diversos conocimientos, valores, habilidades y destrezas. Títulos y diplomas semejantes están asociados a perfiles formativos diferentes”* (Tedesco et al., 2014). Menos se habla de las diferencias de perfiles profesionales que se adquieren en el pasaje por una misma institución formativa donde, a pesar de aprobar idénticos o casi idénticos planes de estudio, podemos construir identidades profesionales sumamente diversas, así como disímiles formas de desplegar nuestras funciones, que se nutren de una variedad enorme de factores, siendo uno de ellos la forma particular en la que vamos transitando la vida universitaria. En este orden de ideas, Rivelis (2007) remarca que no es lo mismo *carrera* que *camino*, siendo incluso, la ética del caminante, distinta a la del corredor (p.118). El caminante descubre y construye, experimenta, interroga y se sorprende, lento y

atento, porque caminar requiere de cierto tiempo, paciencia y capacidad de espera; por otro lado, el corredor agrede, compete, en un juego donde el rendimiento y el resultado son los que mandan (p.118). El camino profesional, para este autor, está relacionado con un sentido de participación, personal y colectivo, que permite la construcción vocacional en ese «tránsito», demorando tiempo con plenitud cualitativa (p.119). Un camino profesional signado por el diálogo con otros, por tiempos de escucha, por la reflexividad de la propia práctica y la de los demás.

Feria (2011), además, afirma que *“La formación inicial del psicopedagogo le aportan a través de las disciplinas y asignaturas del currículo una preparación teórica y el desarrollo de habilidades dirigidas a su futuro rol profesional, el cual demanda de otros saberes que no siempre se encuentran en la bibliografía, en investigaciones y medios disponibles y que son resultado de la experiencia práctica de quienes, de una forma u otra, están vinculados a la labor [profesional]”* (p.10). En este camino formativo en psicopedagogía *“juegan un papel esencial las vivencias que el sujeto acumula en su historia personal y profesional, así como la calidad de su encuentro con los diferentes modelos profesionales”* (Del Pino, 2003 en Feria, 2011, p.21). Es así como, en consonancia con las ideas de Rivelis y las de Feria, vemos que el despliegue vocacional y la construcción de una identidad profesional puede darse en estos «espacios otros» de participación colectiva y de diálogo recíproco con quienes ejercen distintas formas de llevar adelante la profesión en lo cotidiano. La diversidad y multiplicidad de los mismos, deberían verse asociadas a los modos de concebir la identidad profesional y el ejercicio profesional. De esta forma, una misma institución puede ofertar diversos trayectos posibles que se construyen en consonancia con el ideario respecto, en este caso, del perfil de psicopedagogo/a buscado. Así, la formación comprende muchos caminos, aunque todos lleven a la misma meta (Bruner, 1969, p.95). Sobre ello el *caminante* en su singularidad va armando su propio recorrido.

En suma, el presente escrito muestra la sistematización de mi pasaje singular por algunos de estos «espacios otros», las adscripciones, buscando poder comprender sus lógicas, su acontecer y los aportes particulares que hacen a los modos de ser-hacer y saber profesional que interjuegan en la construcción del rol y de la identidad psicopedagógica. Es preciso aclarar que dentro del espacio de adscripción, el encuentro con los diferentes modelos profesionales fue dado mediante la figura del *tutor de adscripción* y quienes integraban cada uno de sus equipos. Su tarea, podría decirse, es una tarea de acompañamiento, que *“hace un doble movimiento: mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación, como si uno invitara tomando de la mano al otro a salir de su escena y no enfrentarse a ella en el sentido de afrenta, sino de ponerse de cara a ella. Una manera, por momentos, de*

lograr determinada distancia que hace espacio para pensar lo que supuestamente ya está pensado". (Nicastro y Greco, 2009, p.99). Para estas autoras, *"Acompañar, lejos de asociarse con una actividad de control, se asocia a un punto de partida que se abre, que liga, aunque por momentos desliga (...) es un espacio de trabajo con otros, un espacio de producción de determinado saber, con un encuadre que garantiza el lugar de la terceridad. Y si de control hablamos, se trata de un tipo de vigilancia sobre ese encuadre, sobre las posiciones, sobre los objetos de análisis, sobre los propósitos, que hacen límite, en el sentido que se requiere de alguna prescripción anticipada que simultáneamente dará lugar la posibilidad de movimiento."* (Nicastro y Greco, 2009, p.102). En este sentido de *"hacer límite"* también pueden tomarse los aportes de Silvia Bleichmar (2008) quien afirma que, en cuanto a construcción de legalidades se trata, la misma pasa por la creación de *bordes*. Así, las pautaciones se van construyendo enmarcadas en una norma, que siempre se define a partir del derecho y sus obligaciones.

La tarea que cumple el tutor y quien/es lo acompaña/n, es una tarea docente. Por tanto, está constantemente atravesada por la pregunta *"¿cómo se le enseña a un [sujeto que aprende]? (...) o ¿cómo se organiza el ambiente (...) de tal manera que pueda aprender algo?"* (Bruner, 2016, p.83). Desde la perspectiva de Bruner (2016) podríamos decir que es la figura del tutor quien se encarga de programar el desarrollo de habilidades y proporcionar modelos, buscando incentivar un conocimiento que pueda ir más allá, que encaje en el sistema previo de ese sujeto para que pueda convertirlo en algo propio. Además, es quien configura la escena de enseñanza y aprendizaje para que motive, para que incentive el repliegue sobre sí de ese sujeto en situación de aprendizaje (metacognición) y, a su vez, que le permita desplegar y utilizar las habilidades aprendidas, entendiendo que la ocasión de dedicarse a explotar una situación es un componente necesario del aprendizaje humano (p.83).

En suma, con el propósito de sistematizar el pasaje por los espacios de adscripción en extensión, docencia e investigación universitaria, donde se ponen en juego todas las categorías teóricas anteriormente narradas, se tomarán como categorías de análisis: *"aspectos conceptuales"*, *"aspectos procedimentales"* y *"aspectos experienciales"*. Es necesario, por consiguiente, hacer algunas aclaraciones respecto a qué se entiende por cada una de ellas.

Respecto a las primeras dos categorías, aspectos conceptuales y procedimentales, muchas veces se las considera opuestas o incluso se privilegia una en detrimento de la otra, cuando en realidad son complementarias (Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2002). El conocimiento conceptual, para este mismo autor (el saber-qué), está relacionado a grandes

rasgos con aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios, *“los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.”* (Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2002, p.53). En el presente trabajo, tal categoría está dirigida a pensar los entramados teóricos que subyacen a los espacios de adscripción y que son trabajados de una forma más implícita, así como aquellos que se presentaron como contenidos a ser abordados de una manera explícita en los mismos. Por otro lado, los aspectos procedimentales están ligados al saber-cómo, que es un conocimiento de tipo práctico. En él se juegan la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, entre otros, e implican procesos graduales de aprendizaje que van desde *“una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta al tanteo por ensayo y error de los pasos del procedimiento, hasta una ejecución articulada, ordenada y regida por representaciones simbólicas (reglas)”* (Díaz-Barriga & Hernández-Rojas, 2002, p.56). La idea de ensayo también es explicada por Nicastro y Greco (2009), afirmando que en él *“predominan las prácticas, las rutinas, que lejos de ser sólo actos repetitivos son marcos que fijan algunas variables para que otras entren en movimiento”* (p.103).

Para entender cuál es el aporte de la tercera categoría al presente trabajo, aquella que trata sobre los aspectos experienciales, es conveniente partir desde la definición de experiencia. La experiencia, según Larrosa (2009),

“(…) es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena.” (p. 16).

Por ello este trabajo final de egreso busca describir, anclado en mi propia experiencia, estos dos movimientos. En un lugar, el del encuentro con lo otro, los proyectos, las personas que los habilitaron y guiaron, los contenidos, lo contextual. Y en el otro, el análisis de qué efectos en mí tuvo ese pasaje, los aprendizajes que deja, así como las sensaciones y construcciones en cuanto a las formas de entender y ejercer el rol psicopedagógico. Esto mismo podría entenderse a la luz de las palabras de Larrosa (2009) quien dice que *“el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación”* (p.17). Por último, otro punto clave para poder conceptualizar la experiencia

es entenderla, en palabras de este mismo autor, como “*siempre singular, (...) por definición, irrepetible*” (p.29), “*siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible (...)*” (p.40). Entonces está intrínsecamente ligada a la posición particular frente al conocimiento que brinda la formación teórica, nuestras conceptualizaciones y experiencias clínicas y pedagógicas, nuestro posicionamiento ideológico y ético (Filidoro, 2008), así como político, las elecciones epistémicas y la propia historia personal. Todo ello es lo que permite conceptualizar lo acontecido, construir interpretaciones de él y accionar en consecuencia.

En la narración de las experiencias hay ciertos aspectos de índole subjetiva, singulares, particulares e irrepetibles que son característicos de la experiencia en sí misma y están intrínsecamente ligados a ella. Hay algo de lo que se formula en el diálogo estudiante adscrito con su tutor, con sus compañeros de adscripción, con los equipos donde se encuadró la práctica, que no puede ser entendido sino a la luz de esas relaciones que los posibilitaron, en su singularidad y en el marco temporo-espacial particular que las contuvo. Por tanto, en el presente trabajo, esta categoría se destina a recuperar los aspectos significativos de esa singularidad, tomando así cuestiones vinculadas a las vivencias respecto a ser acompañada por los equipos de trabajo presentes en cada experiencia. De esta forma, se dedica a narrar también lo que excede del espacio de adscripción en sí mismo: la red vincular que allí se construyó, las relaciones de acompañamiento que las caracterizaron, e incluso, los proyectos que se formularon para hacer perdurar la experiencia, una vez terminada la permanencia en el espacio de adscripción entendido como tal.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar transversalmente las experiencias dadas en las prácticas de extensión, docencia e investigación en sus aspectos conceptuales, procedimentales, experienciales a partir de la sistematización de experiencia como estudiante adscrita en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía en UNSAM.

Objetivos específicos

- Analizar la experiencia en sus procesos y resultados, confrontando los emergentes con la historia de la disciplina y sus preguntas fundantes.
- Identificar los aportes de estas experiencias de adscripción a la construcción del rol e identidad profesional psicopedagógica.

- Realizar un aporte a la comprensión de los espacios de adscripción dentro de la Lic. en Psicopedagogía de UNSAM desde el análisis minucioso de la propia experiencia.

METODOLOGÍA

La experiencia, en el marco de este trabajo, fue sistematizada a partir de los documentos de presentación a las adscripciones que incluyen planes de trabajo así como los registros escritos (diario de campo, apuntes, anotaciones) de cada una de las adscripciones y los informes finales, que han sido insumo para abordar los objetivos planteados. Operativamente, estos registros han sido analizados en base a distintas categorías: aspectos conceptuales, aspectos procedimentales, y aspectos experienciales. Cada una de las experiencias de adscripción se encuentra narrada en su singularidad, y luego se han puesto en diálogo mediante el análisis transversal observado en los análisis retrospectivos y prospectivos, que busca observar entrecruzamientos y la forma en la que cada una se teje en el entramado institucional, así como identificar aportes que hacen a la construcción de la identidad y el rol profesional psicopedagógico. De la misma forma, se ha buscado establecer un diálogo entre teoría y experiencia para intentar aportar a la comprensión no sólo la dinámica y constitución en acto vivo de la disciplina, sino también la forma en la que este campo se reproduce en las trayectorias de quienes somos parte.

Este TFE se sustenta en una metodología cualitativa, proponiéndose indagar con el método de la sistematización de experiencias, entendiendo que forma parte de la diversidad de formas de generar conocimiento dentro de las ciencias humanas y sociales. Esta metodología busca la *“comprensión de los fenómenos sociales, desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia, totalmente implicados de forma activa en su proceso (...). Somos protagonistas o víctimas de sus cambios y movimientos; somos, en última instancia, responsables de su devenir.”* (Oscar Jara, 2015, p.3 en Pérez de Maza, 2016, p.26).

De esta manera, fueron tomados los métodos y técnicas participativas que son ofrecidos por los modelos de investigación cualitativa, habiendo recurrido a un amplio abanico de enfoques. Tomando los aportes de Ghiso (1999) en Pérez de Maza (2016) fueron necesarios, en primer lugar, un enfoque histórico-dialéctico, entendiendo que la experiencia no puede ser abstraída del contexto socio-histórico en el que fue dada. Al contrario, se contempla la necesidad de ponerla en discusión con la historia que posibilitó su surgimiento, así como el marco que la albergó. También ha sido necesario tomar en cuenta un enfoque dialógico-interactivo para comprender las relaciones contextualizadas, tanto como uno hermenéutico para interpretar las acciones de quienes participaron e intervinieron en la

experiencia, así como los saberes, los procesos y las dinámicas que allí se pusieron en juego. Además, el trabajo ha sido formulado desde una posición de reflexividad que busca recuperar el saber tácito, es decir, todo aquello que se pone en juego de manera implícita en las acciones, pudiendo hacerlo dialogar con teorías y marcos interpretativos que lleven a deslindar esta experiencia de mi propia lógica de explicación.

En este sentido, la presente sistematización buscó a través de una posición reflexiva, sistemática y crítica, estudiar lo sucedido en en el *aquí y ahora* de la experiencia formativa en las adscripciones en extensión, docencia e investigación, entendiendo que la misma formulación de este estudio implica una forma de intervención. Se destaca la necesidad de una postura deconstructiva, intentando desestabilizar lo que se presenta como dado y construyendo conocimiento a partir de las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma (Ghiso, 1999 en Pérez de Maza, 2016). Tiene como propósito analizar cómo extensión, docencia e investigación pueden conjugarse en la formación psicopedagógica de grado, en base a la narración de mi experiencia en el pasaje por distintas instancias de adscripción, cuyo resultado creo que podrá contribuir en la visibilización de los espacios de adscripción, así como defender la necesidad de ampliar la práctica científica y académica hacia la formación de grado. En este orden de ideas, Ghiso (2008) afirma:

“Las narrativas y reflexiones sobre el quehacer originan cambios radicales en la manera de entender y explicar la práctica, en su apropiación y expresión, en los modos de sentirla y apreciarla, y en las capacidades de actuación; son, sin duda, transformaciones necesarias para modificar las relaciones a través de las cuales se configuran sujetos de la experiencia” (p.7).

Así mismo, Isla Guerra (2011) plantea a la sistematización como una forma oportuna para que los actores sociales puedan reflexionar crítica y participativamente de la experiencia vivida, produciendo conocimientos teóricos a partir del análisis de la realidad, enriqueciéndola y contribuyendo a su progreso.

En particular, habiendo recuperado hitos claves del recorrido histórico de la disciplina y algunos de sus conceptos nodales en lo que respecta a construcción del rol y la identidad profesional, se pondrán en diálogo con la descripción de los espacios de adscripción y la narrativa de la experiencia, para arribar a conclusiones que permitan realizar un aporte a la comprensión de las adscripciones desde dentro de su dinámica.

DESARROLLO

1. Adscripción en Extensión Universitaria (2019 - 2021)

1.1. *Introducción a la experiencia de adscripción*

La Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM es un proyecto de extensión iniciado en el año 2016. Esta implica el trabajo colaborativo entre la universidad y distintas escuelas secundarias principalmente provenientes del partido de San Martín, para el desarrollo de proyectos colectivos de investigación. Los mismos son llevados a cabo por estudiantes secundarios, haciendo uso de su creatividad y capacidad de investigación científica, acompañados en el aprendizaje por docentes de nivel secundario en constante intercambio con docentes, estudiantes e investigadores de la universidad.

Este proyecto tiene distintos objetivos específicos de trabajo (UNSAM, 2021a). El primero de ellos es el acompañamiento y fortalecimiento de uno de los objetivos de las escuelas secundarias, que es el de la formación para el nivel superior. Otro tiene que ver con promover la vocación en las ciencias sociales y humanas en los jóvenes de nivel medio. Luego está el acompañamiento y apoyo del proceso de enseñanza de los docentes en las escuelas secundarias, lo cual se hace mediante el seguimiento personalizado de los proyectos. Este seguimiento está dado a partir de encuentros (clases abiertas, charlas, talleres, etc.) entre las escuelas y los diversos actores universitarios que participan del proyecto, en los que se debaten y construyen conjuntamente modalidades singulares de enseñanza y aprendizaje, así como conocimiento específico de las temáticas abordadas. Finalmente, como último objetivo específico de la Feria encontramos el esfuerzo por generar y abrir espacios en la universidad para que se conozcan y difundan las acciones pedagógicas realizadas en las escuelas secundarias.

En particular, mi relación con este proyecto se remonta a sus inicios, donde en el año 2016 participé en él como estudiante de escuela secundaria, presentando un proyecto de investigación en compañía de otras estudiantes de mi escuela. Haber tenido la oportunidad de conocer la universidad y de dialogar con estudiantes de la carrera a la que aspiraba contribuyeron a mi decisión de formarme como psicopedagoga en la Universidad de San Martín. Este proyecto también fue el que, en un primer momento, despertó mi curiosidad hacia el campo académico y de la investigación. Habiendo iniciado mi recorrido formativo en la Lic. en Psicopedagogía en el año 2017, tuve la oportunidad de participar dos años como voluntaria en el proyecto. En ese momento, las tareas se concentraron en los días de la muestra de los proyectos en la universidad (la Feria en sí misma), donde tuve la oportunidad de recorrer las distintas exposiciones que estudiantes y docentes de la escuela

secundaria hacían de sus proyectos, además de ayudar con la logística del evento a modo general.

A finales del 2018, y gracias a la buena relación con el equipo organizador que había quedado establecida por la participación como voluntaria, me es reenviada la convocatoria para aplicar al espacio de adscripción en el proyecto. Aunque los lugares que la convocatoria establecía estaban pensados inicialmente para ser ocupados por estudiantes de la Lic. en Educación, en diálogo con los docentes que ofrecían el espacio (que trabajan como docentes de ambas licenciaturas) pudimos ingresar dos estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía, quienes habíamos participado como voluntarias previamente. Este arreglo interno que posibilitó nuestra participación fue posible debido a la incipiente de estos espacios, lo que conlleva cierta flexibilidad en la oferta, difusión y otorgamiento de los puestos. Mi experiencia de adscripción comenzó en el año 2019, ya con una participación anual.

Respecto al Plan de Adscripción, al haber sido adjudicados los espacios y durante su transcurso fue necesario repensar los objetivos planteados. Se redactó el plan de adscripción como parte de la documentación a entregar para la aplicación y luego, en diálogo con las tutoras, se fue trabajando sobre él para ir dándole forma en base al rol que iba siendo construido. En este sentido, es posible observar como la participación del espacio se iba definiendo en el hacer:

“Compartir mis experiencias en cuanto al inicio y la continuidad de mi formación universitaria, con la esperanza de disipar miedos y esclarecer dudas sobre lo que significa ser un Estudiante Universitario.

Colaborar con la planificación logística, la organización y el desarrollo de la Feria de Ciencias.

Participar de los espacios de reflexión sobre las problemáticas que conciernen a los proyectos, pudiendo alentar el interés de los estudiantes para con su investigación.

Acompañar a los estudiantes de nivel medio en la formulación de sus proyectos de investigación.

Aconsejar a los estudiantes sobre el proceso de investigación de las temáticas elegidas.

Acompañar a los docentes para escuchar los interrogantes de sus estudiantes y trabajarlos.

Participar de los encuentros de trabajo entre docentes universitarios y los diversos actores de educación media, para aprender del intercambio.

Observar el proceso de apropiación de conocimientos, participando en las instancias de debate y problematización de los mismos.”

1.2. Cuestiones conceptuales

Quizá el cuerpo teórico más importante que fue trabajado tiene que ver con pensar la escuela como campo de lucha, y al devenir de lo escolar y sus actores atravesados por los debates y los modos diarios que atañen a la sociedad en su conjunto. En específico, el trabajo rondó en torno al pensamiento de la escolaridad secundaria, y en ella, las condiciones y circunstancias en las que se produce la escolaridad (Baquero y Terigi, 1996; Terigi, 2007; Terigi, 2009; Terigi et al., 2012), la vida en las escuelas (Bochio et al., 2016), el hacer escuela (Méndez et al., 2012), entre otras cuestiones.

Esta adscripción, al mismo tiempo de permitirnos a los estudiantes que participamos de ella llevar adelante trabajo en campo, en diálogo con estudiantes y docentes de nivel medio, también me permitió trabajar de manera explícita algunos conceptos y conocimientos que hacen al entendimiento del campo educativo y que tienen una perspectiva distinta a los abordados durante la formación de grado psicopedagógica en UNSAM. En especial, la posibilidad de participar de este espacio abrió la puerta a la aplicación a una beca de estímulo a las vocaciones científicas y, en consecuencia, al trabajo práctico y teórico que llevó consigo. En este sentido, permitió la reflexión sobre, en específico, los espacios urbanos en los que interjuegan de una manera trágica altos niveles de degradación ambiental y extrema pobreza (Curutchet et al., 2012), donde urbe, ambiente y escuela componen una trilogía compleja y yuxtapuesta (Grinberg, 2017), signada por la precaridad como condición políticamente inducida (Butler, 2006). Escuela y barrio constituyen una continuidad recíproca (Grinberg, 2009; Grinberg et al., 2013), por lo que nada de lo que ocurre en el barrio es ajeno a la escuela, ni viceversa. Así, las escuelas se vuelven escenario de expresión de la profundización de la desigualdad social, visible en los múltiples procesos de segmentación y fragmentación del sistema escolar, al mismo tiempo que se formulan como seno de prácticas de resistencia (Grinberg y Langer, 2013) cuyo motor es la esperanza de vida, la defensa de los propios derechos y la ruptura con lo establecido. En este sentido, las escuelas ocupan un lugar clave en la vida de los jóvenes y de sus barrios (Langer, 2016), abriendo espacios para la descripción y comprensión de las diversas experiencias de vida y sus formas desde un lugar político (Bochio et al., 2016), permitiendo tanto su visibilización como su re-elaboración a nivel individual, institucional y comunitario.

Otra cuestión abordada durante la adscripción tuvo que ver con la pregunta acerca de la potencia de las prácticas artísticas en el marco de lo escolar, como aquellas capaces de maximizar el potencial de circulación de la palabra y pensamiento del mundo (Di Paolantonio, 2016; Langer et al., 2017), al mismo tiempo que contribuyen a identificar y visibilizar las problemáticas sociales, barriales y escolares por las que los estudiantes se

sienten atravesados, abriendo espacios para la descripción y comprensión de las diversas experiencias de vida. De la mano con esto, este espacio formativo otorgó la posibilidad de pensar el rol del investigador en ciencias sociales tanto en formas tradicionales (escritas) como otras (proyectos fotográficos o audiovisuales, por ejemplo) de abordar la práctica investigativa, al mismo tiempo que pudo introducirme en las lógicas y la experiencia de investigar. Esto fue algo sumamente novedoso para mí que, como estudiante de grado en Psicopedagogía, no había tenido la oportunidad hasta ese entonces de poder aproximarme al ámbito de la investigación.

El trabajo con los y las estudiantes de escuela secundaria y sus docentes, como se dijo previamente, gira en torno a la construcción de un proyecto de investigación. La misma se suele abordar desde una perspectiva integral, siendo acompañado por docentes de diferentes asignaturas en simultáneo e incluyendo contenidos tanto curriculares como extracurriculares. Estos proyectos suelen tener como denominador común un mensaje de transformación y de necesidad de instalar un cambio social positivo, formulados desde el territorio y para el territorio (Gacio y Ciongo, 2021). En su marco se despliegan una multiplicidad de aprendizajes, tanto sistemáticos, es decir, resultado de acciones planificadas, regladas y graduadas, como asistemáticos, o sea, resultado de fenómenos que no se planifican como procesos educativos, pero de ellos resultan aprendizajes igualmente significativos (Gvirtz et al., 2007). Los procesos de aprendizaje que podían observarse fueron sumamente diversos e incluyeron múltiples niveles: desde aquellos que giraban en torno a los contenidos específicos del proyecto, así como a las destrezas de búsqueda de información, construcción y ejecución de un trabajo de campo, como aquellas orientadas a la estética y las formas de presentar los resultados en sus formatos posibles. De la misma forma, podemos encontrar aprendizajes más implícitos orientados a pensar el rol del estudiante universitario, el rol del investigador en ciencias sociales, entre otros. En tanto permite la construcción de tales y muchos más aprendizajes, es un espacio sumamente rico para quienes aprendemos y ejercemos la psicopedagogía.

Es evidente que este espacio formativo de adscripción se estructuró a partir de pensar lo educacional, en específico, en el diálogo universidad - escuelas secundarias. El proyecto de la Feria es dirigido y llevado adelante por distintos docentes e investigadores pertenecientes al Centro de Estudio de Desigualdades Sujetos e Instituciones [CEDESI] de la UNSAM que provienen de distintas disciplinas, entre ellas, Educación, Sociología, Filosofía, entre otras, y convergen en investigaciones y proyectos con fuerte énfasis en lo que hace al campo de la educación.

1.3. Cuestiones procedimentales

En primer lugar, parte de mis tareas consistieron en colaborar con la planificación logística, la organización y el desarrollo de la Feria. Para esto asistí a las reuniones del equipo organizador, donde nos dedicamos a plantear actividades y a pensar el cómo de los talleres, las charlas y los encuentros, además de preparar materiales necesarios.

Un punto que en lo personal disfruté profundamente, fue el de asistir a los talleres y a las charlas dados en la universidad, que me sirvieron para aprender acerca de las diferentes temáticas a las que se orientaban las investigaciones pensadas por los estudiantes secundarios, así como cuestiones generales acerca de qué implica investigar para las ciencias humanas y sociales, cómo se construye una investigación y cuestiones específicas de los formatos posibles para presentarlas. Participar de los espacios de reflexión sobre las problemáticas que conciernen a los proyectos, permitió, además, alentar el interés de los estudiantes para con su investigación. Asimismo, estos espacios funcionaron para poder dialogar con los estudiantes y sus docentes, conocer sus proyectos, sus modos, sus intereses. De esta forma tuve la oportunidad de ser parte de estos “espacios bisagra”, donde se articulan escuela secundaria/universidad, pudiendo observar las dinámicas de circulación de la palabra y transmisión del saber.

En este sentido, otro punto a destacar es que parte de mi experiencia fue poder ver, desde fuera, un proceso que en lo personal hace algunos años que también vengo transitando: el de apropiarse de la universidad. No es raro, en épocas de feria, verlos deambulando por los pasillos, usando la biblioteca o los espacios comunes para reunirse a hablar de sus proyectos, y eso da cuenta de un “hacer propia” la universidad. No obstante, el apropiamiento realizado no sólo es de los espacios, sino de los saberes que en la Universidad circulan. Pero este no es bajo ningún punto de vista ingenuo, sino que en el marco de la Feria, al formular los proyectos, los estudiantes se convierten en artífices y productores de saberes propios y utilizan los medios que tienen a su disposición para compartirlos con los demás. Y algo que me parece muy curioso es que la Feria no deja de ser, para muchos de ellos, un juego en donde animarse a pensarse como estudiante universitario es la regla; y es en ese punto donde se convierte en un laboratorio de experiencias, tanteos y vacilaciones.

Por otro lado, en el marco de la Feria, pude aprender de cada uno de los docentes con quienes trabajé, diversas formas de acompañar el aprendizaje de los estudiantes. Formas que posibilitan poner en funcionamiento la capacidad reflexiva, problematizar la realidad que nos rodea y, a partir de ello, trabajar en su activa transformación. Pedagogías que contemplan la mirada crítica del alumno y le hacen lugar, haciendo que sus preferencias,

disposiciones e inclinaciones sean las que se convierten en las que guían el curso del aprendizaje compartido. Esto se evidencia, sobre todo, en el diálogo que se establece al acompañar los proyectos.

En este orden de ideas, quienes en algún momento fuimos parte de este espacio de adscripción acordamos que uno de los puntos más ricos de la experiencia es poder acompañar a las distintas escuelas en la formulación y desarrollo de sus proyectos de investigación. Allí, en diálogo continuo, como estudiantes adscriptas se vivencia un doble rol de estudiantes y tutoras (Gacio y Suárez, 2021), en donde nos sentimos atravesados por similares incertidumbres respecto a las temáticas que se plantean para investigarse y también estamos vivenciando nuestras primeras experiencias en torno a la investigación, al mismo tiempo que somos quienes debemos ayudar a pensar formas de resolver las problemáticas que van surgiendo en el camino.

Para acompañar a las escuelas, cuando la modalidad de Feria fue presencial, los tutores las visitábamos, compartiendo horas de trabajo con los estudiantes y sus docentes. Por la pandemia, los encuentros tuvieron que ser trasladados a los espacios virtuales donde, al principio se sostuvieron únicamente en diálogo tutor-docente, pero luego se encontraron formas de poder incluir a los estudiantes. Respecto a las cuestiones a trabajar en cada encuentro, estas se pautan en diálogo entre el tutor, los docentes y sus estudiantes. A medida que transcurre el tiempo de trabajo, en estos encuentros se van trabajando diferentes aspectos de la investigación, según el momento en el que ésta se encuentre. A modo de ejemplo, los primeros encuentros suelen estar vinculadas a la elección de una temática, donde es frecuente encontrar bastante ansiedad de parte de estudiantes y docentes para abordar la pregunta de cómo priorizar un tema a investigar, por sobre otros. Ahí, el acompañamiento se basa fundamentalmente en la escucha, planteando la pregunta sobre qué les interesa y por qué, qué convoca más al grupo a investigar, e incluso abrir a la posibilidad de generar una pregunta que vincule distintas temáticas de interés, reafirmando que siempre algo va a quedar por fuera de la investigación pero que es parte del proceso. En consecuencia, trabajamos en conjunto para construir la pregunta a investigar, contemplando que la búsqueda de una posible respuesta depende de un claro establecimiento de alcances y límites, que son los que permiten su abordaje. Los encuentros posteriores, en cambio, suelen estar destinados a pensar material bibliográfico o audiovisual para seguir pensando la temática, aconsejar en cómo mejorar la coherencia de la redacción o del montaje del material audiovisual que se esté produciendo, gestionar encuentros con especialistas a quienes quieran entrevistar los estudiantes o quienes puedan aportar novedosas formas de pensar el desarrollo del proyecto, entre otras.

Es interesante pensar que la figura del adscripto, en particular para este proyecto, es en sí misma una figura de bisagra con la que los estudiantes de la escuela secundaria pueden identificarse, ya que estamos próximos en edades y experiencias. El lugar del adscripto aquí no es exactamente la de un *par*, pero sí la de un *próximo*, un *cercano*. En consiguiente, se abren espacios para compartir desde otro lugar, distinto al de los docentes u otros actores universitarios que conocen en el marco del proyecto. En particular, es sumamente rico el ida y vuelta que se da en base a la pregunta por la universidad y sobre lo que implica ser un estudiante universitario, que tiene un espacio privilegiado en el diálogo estudiante adscripto - estudiante de escuela secundaria.

A pesar de esta cercanía, aprender a sostener el diálogo con los estudiantes y sus docentes es un aprendizaje que, en la actualidad, sigo ejercitando. No es tarea sencilla dar lugar a las preguntas, abrir espacios para que la palabra circule o hacer comentarios de retroalimentación a los proyectos. Sin embargo, con el ejercicio, hay cuestiones que hacen al rol del estudiante adscripto y sus tareas que fui comprendiendo y mejorando con el correr del tiempo, y esta es una de ellas. Otra es la cantidad de proyectos a los que fui siendo capaz de acompañar. Por ejemplo, el primer año fui consultante de sólo un proyecto y tuve la oportunidad de visitar la escuela, acompañada por mi tutora de adscripción. En ese entonces, tuve un rol más de observadora, y de a poco fui adquiriendo mayor autonomía para comunicarme con las docentes a cargo del proyecto y sus estudiantes. Para ese entonces, cada actividad que llevaba adelante insumía una gran cantidad de esfuerzo así como una alta demanda de tiempo para pensar, planificar y ejecutar cada comunicación con las docentes, o incluso, prepararme para las preguntas de los estudiantes. Así y todo, tenía que acudir a mi tutora para que me ayudara a pensar cada una de las devoluciones y comentarios de retroalimentación a las distintas versiones de la producción que me eran enviadas. Luego de tres años, culminó mi paso por la adscripción acompañando no sólo a un proyecto, sino a distintas escuelas, cada una con distintos proyectos que le son propios. Asimismo, se evidencia una evolución en las maneras de interacción, pudiendo ahora dialogar con docentes y estudiantes desde otro lugar, más lúdico, menos estereotipado, y ciertamente, más cómodo de habitar. Esa primera ejecución, más lenta y con esfuerzo desmedido, pudo ser transformada gracias al acompañamiento y a los aprendizajes que en su marco se dieron. Así, creo que pude construir un modo de llevar adelante el trabajo mucho más flexible, que se nutre de un abanico de herramientas diverso para hacerle frente a los intersticios del ejercicio cotidiano del rol.

Luego de estos años, el progreso se evidencia, además, en el diálogo con las tutoras, en las responsabilidades en la organización de ciertas actividades y, también, en la incipiente

tarea de acompañar a nuevos estudiantes adscriptos a descubrir su rol en el proyecto. Todos cambios que fueron apareciendo con el paso del tiempo, posibilitado por la permanencia prolongada en el espacio formativo.

1.4. Cuestiones experienciales

Es importante remarcar lo que la participación en la Feria dejó como huella en mi formación, en el recorrido que como estudiante pude ir construyendo. En primer lugar, es que este proyecto me habilitó a participar en espacios en los que pude aprender en paridad con docentes y estudiantes de las escuelas secundarias, al mismo tiempo que abrió espacios de encuentro con el equipo de investigación que lo lleva adelante. En este equipo, a quienes somos estudiantes adscriptos, se nos guió y orientó, modelando e introduciéndonos en el oficio de ser investigadores y docentes.

En el marco de la adscripción, tuve la posibilidad de ser acompañadas por dos tutoras que, aunque a lo largo de los años tuvieron de forma alternada la responsabilidad de ser las designadas responsables, siempre han trabajado a modo de dupla y han acompañado con marcada presencia compartida. La modalidad de acompañamiento de ambas fue sumamente cálida y posibilitadora de aprendizajes, al mismo tiempo que fue propiciadora de mi integración con el equipo de la Feria, en especial, y con el CEDESI (grupo de investigación que las incluye en su ejercicio cotidiano profesional) en general. En este sentido, los aprendizajes que este proyecto posibilitó tienen que ver tanto con el ámbito de la investigación, con el trabajo en campo, y con la oportunidad de haber podido vivenciar prácticas reales de diálogo interdisciplinar en toda su complejidad, además de aquellos vinculados a lo humano, del trabajo con otros y para otros.

Respecto a las tutoras, ellas fueron Sofía Dafunchio [Doctora y Licenciada en Educación (UBA/UNSAM), Profesora de Nivel Primario (Normal 1)] y Yanina Carpentieri [Profesora en Ciencias Antropológicas, Profesora de Enseñanza Inicial, Diplomada en Realización y Producción de Cine Documental y E.S.I.]. Estos ámbitos de procedencia, aunque diversos, han encontrado puntos de diálogo entre sí, que además no son ajenos a la psicopedagogía como disciplina. Inclusive, mi interés por el ámbito académico y de la investigación está ligado a haber tenido la oportunidad de compartir experiencias en el desarrollo de distintas investigaciones a lo largo de mi recorrido en proyecto; investigaciones donde la interdisciplina fue la base que las nutrió desde un principio. Este interés, junto con la relación con las tutoras, me llevó a optar además a aplicar a una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas [EVC-CIN], que llevo adelante en el presente, al mismo tiempo que me llevó a proyectar producciones propias. Del mismo modo, en este espacio tiene la

génesis de mi interés por aplicar al Centro de Investigaciones Psicopedagógicas aplicadas [CIPA], para descubrir cómo contribuir desde la propia disciplina al mundo académico e investigativo. Para comprender esto no hay que perder de vista que el espacio de adscripción estaba inicialmente ofertado para estudiantes de la Lic. en Educación, y en consecuencia preguntarse acerca de cuánto el espacio pudo ser reconfigurado para albergar a aspirantes de otro campo disciplinar. Partiendo de un primer momento de desconocimiento de los alcances del campo psicopedagógico y su especificidad, es importante remarcar que se ha podido empezar a construir a lo largo de los años un lugar para la psicopedagogía en este proyecto, encuadrado en este particular diálogo interdisciplinar mencionado previamente, aunque este aún se encuentre incipiente.

En relación a esto, considero que es necesario resaltar la riqueza de haber podido coincidir con otros estudiantes en el espacio de adscripción. Sin duda, fue un factor que alivió la tarea al mismo tiempo que contribuyó a la pertenencia en el equipo, en el encuentro con pares. Por un lado, haber podido ingresar dos estudiantes de la misma carrera de grado (Lic. en Psicopedagogía) en simultáneo, permitió el diálogo en torno a cuál era el eje psicopedagógico del proyecto, pudiendo sostener las preguntas que mutuamente nos formulábamos al respecto. La Feria, al ser un espacio cuya esencia es interdisciplinaria, presenta complejidades que le son propias a estos espacios. De esta forma, pudimos acompañarnos en descubrir y construir un tipo de abordaje psicopedagógico del proyecto, aportando nuestra mirada e introduciendo los marcos teóricos de nuestra formación a la práctica. En este sentido, junto con mi compañera de adscripción podría decirse que inauguramos el espacio para los y las estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía en el proyecto, que esperamos pueda seguir siendo construido, ampliado y reversionado por la aplicación de numerosas personas en el futuro. Haber participado en este inicio del espacio, nos permitió explorar muy libremente los alcances y limitaciones de nuestro rol en la práctica y en el diálogo interdisciplinar, al mismo tiempo que presentó el desafío de tener que operar con un encuadre en vías de constitución. Se suma a esto, el hecho de que la vivencia de este espacio inaugural se haya dado en manos de estudiantes, lo que suma complejidad a la tarea, puesto que el conocimiento del campo disciplinar, sus alcances, limitaciones y modos de operar eran ciertamente incipientes y estaban en vías de construcción. En este sentido, también se destaca como punto positivo haber tenido la oportunidad de coincidir en el espacio formativo con estudiantes provenientes de otras carreras. Esto fue sumamente rico porque pudimos compartir nuestras trayectorias y experiencias universitarias con tantos puntos disímiles como puntos en común. Además de acompañarnos en la tarea, esto permitió que el diálogo interdisciplinar se diera desde un

lugar de paridad, compartiendo el incipiente conocimiento que íbamos formulando sobre nuestras disciplinas. Ya concluida la experiencia de adscripción queda vigente la pregunta sobre cómo podemos seguir trabajando para afianzar marcos de trabajos que permitan salvar y respetar las especificidades de cada uno de los campos disciplinares involucrados, modalidades que puedan recibirnos de un lado y del otro, respetando especificidades propias de cada cual y construyendo formas de congeniar cada vez más recíprocas y dialógicas.

En suma, la adscripción funcionó como un momento para aprender a trabajar en conjunto, al mismo tiempo que posibilitó el diálogo con diferentes actores provenientes de otras líneas teóricas y trayectos formativos. Esto fue sumamente valioso para aprender de la interdisciplina y sus matices en la misma práctica. Los espacios de diálogo con otros resultan clave para el desempeño profesional en los distintos ámbitos en que la psicopedagogía puede desempeñarse, por lo que este aprendizaje resulta clave a destacar de esta experiencia.

2. Adscripción en Docencia Universitaria (2020 - 2021)

2.1. Introducción a la experiencia de adscripción

Mi trayecto formativo como estudiante adscripta en docencia fue dado en el marco de la cátedra de Didáctica de la Lengua. Durante el primer cuatrimestre del año 2019 cursé como estudiante esta asignatura, la cual me hizo identificarme con la línea teórica trabajada, al mismo tiempo que me hizo interesar con las perspectivas planteadas respecto de la intervención para el ejercicio profesional. Ese mismo año estuvo participando como adscripta a la cátedra otra estudiante avanzada, y no fue hasta ese entonces que supe que existían tales espacios dentro de las cátedras. La convocatoria para participar se generó en diálogo con el equipo de cátedra, llegando al fin de la cursada de la asignatura. Para ese entonces, ninguna de las partes involucradas conocíamos bien los intersticios de la aplicación: la apertura de lugares, las fechas de presentación de los papeles, la cantidad de convocatorias en el año, entre otros. Sin embargo, en diálogo, fuimos realizando las averiguaciones necesarias para que pudiera ingresar al espacio.

Mi aplicación, en realidad, fue al Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas [CIPA]. En Febrero de 2020 tuvimos la oportunidad de tener un par de encuentros presenciales en la universidad. En ese entonces, como la tutora de la adscripción se desempeñaba al mismo tiempo como investigadora de esta casa de estudios y como docente titular de la asignatura, acordamos una participación mixta en la cátedra y en distintas actividades de investigación. Otra vez, también habla de la flexibilidad e

informalidad con la que estos espacios en vías de constitución se ofertan, difunden y otorgan a los estudiantes, que se mencionaba anteriormente. En ese momento, proyectando una cursada presencial, revisamos el programa, escaneamos los textos obligatorios para democratizar su acceso a través del aula virtual y discutimos la posibilidad de llevar adelante distintos espacios de acompañamiento para estudiantes de la asignatura que presentaran desempeños por debajo de la media.

Sin embargo, no mucho tiempo después se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio [A.S.P.O.], como consecuencia de la pandemia por Covid-19, que requirió de la reformulación de muchas instancias que comúnmente eran desarrolladas en los espacios de nuestra universidad. En ese entonces, mi adscripción mixta en investigación y en la Cátedra tuvo que ser redirigida en su totalidad a la cátedra, por la suspensión momentánea de actividades de investigación y por la necesidad de contar con recursos humanos capaces de repensar la asignatura en el entorno virtual, virtualizar la totalidad de los materiales necesarios y de efectivizar el dictado de la materia sostenido en las plataformas disponibles.

La virtualización total de la asignatura en consecuencia al A.S.P.O., la llegada en el 2021 de las camadas de formación bimodal y la consecuente renuncia de la titular de cátedra, hizo que la experiencia de adscripción fuera totalmente extraordinaria. Como puede verse, mi desempeño como estudiante adscripta coincidió con un momento particular de la historia de la cátedra, signado por la sacudida de las bases que la sustentaban. En consecuencia pude, junto con mi compañera de adscripción, participar de las discusiones del equipo de cátedra acerca que buscaban visitar y redefinir los pilares conceptuales y metodológicos que enmarcadas el trabajo. Así, se cuestionaron y redefinieron los criterios de aprobación, el rol del docente en el acompañamiento del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, los contenidos prioritarios a ser enseñados, la forma de hacerlo, así como los contenidos mínimos que se exigirían como condición para la aprobación, entre otros. Todo esto configuró una experiencia sumamente rica para los aprendizajes vinculados a la docencia.

A lo largo del trayecto formativo se fue definiendo cada vez más el rol que teníamos como estudiantes adscriptas dentro de la cátedra, a la vez que se fueron conquistando nuevos espacios para ser explotados por quienes transitamos la adscripción. Esto pudo evidenciarse en el plan de adscripción, que para el 2021 expresaba:

“Se espera que la adscripción a la Cátedra represente para las candidatas un espacio de aprendizaje, tanto con respecto a los conocimientos específicos de la materia como en

relación a la docencia en contexto universitario así como en relación a los proyectos de investigación y de extensión que realiza el equipo.

Para ello, las estudiantes adscriptas:

- Participarán de las reuniones del equipo docente de la Cátedra.*
- Accederán a las producciones científicas de la Cátedra.*
- Colaborarán en la búsqueda de textos para incorporar a la bibliografía de la Cátedra.*
- Participarán del dictado de la materia realizando registros y sistematizando intervenciones.*
- Conocerán y, eventualmente, se insertarán en los proyectos de investigación y de extensión que realiza la Cátedra.*
- Participarán en la confección de registros de seguimiento e informes del dictado de la materia.*
- Realizarán las revisiones de los materiales didácticos propuestos para la materia.”*

2.2. Cuestiones conceptuales

Aunque por el contexto pandémico los encuentros presenciales tuvieron que suspenderse, mi compañera adscripta y yo nos encontramos semanalmente de forma virtual con el equipo de cátedra, conformado por la docente titular y la jefa de trabajos prácticos de cada turno. Estos encuentros se mantuvieron durante todo el transcurso de la participación en la cátedra y son los que posibilitaron el acompañamiento cercano del equipo hacia quienes transitamos el espacio de adscripción. Asimismo, se convirtieron en un espacio de encuentro para abordar los distintos aspectos que competen al dictado de la asignatura, revisar la bibliografía, debatir nuevo material encontrado, priorizar los conceptos a transmitir en las clases, así como seleccionar las actividades y contenidos prácticos que nos permitirían trabajarlos con las estudiantes.

En específico, el marco teórico de la asignatura trata del aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos de pobreza, desde un punto de vista psicolingüístico. Concibe a los contextos de pobreza desde una mirada no patologizante y desde una perspectiva de derecho. Se aborda el derecho de los niños a aprender, específicamente a alfabetizarse, y la necesidad de asegurar oportunidades educativas que lo permitan, revalorizando el espacio de la escuela como la institución privilegiada para hacerlo. Si bien durante la cursada como estudiante, previo a la aplicación al espacio de adscripción, pude construir un piso mínimo de conceptualización de estas ideas, al volver a abordar los textos, descubrí nuevos significantes y pude establecer novedosas y más complejas relaciones entre los conceptos. Haber tenido más tiempo para su abordaje ayudó con ello, puesto que los

tiempos de aprendizaje de ciertos conceptos y procedimientos no siempre coinciden con los tiempos del dictado de una asignatura. Más allá de eso, es necesario aclarar que la experiencia de adscripción excedió ampliamente el rever los contenidos de la materia o visitar los textos que la componen. Por el contrario, el equipo de cátedra modeló y nos invitó a pensar esos contenidos desde una perspectiva de enseñanza y aprendizaje, así como a ejercitar formas de transponerlos didácticamente. Sin duda, esto permitió que me reencontrara desde otro lugar con el marco teórico de esta asignatura, que era el que me había inspirado a aplicar al espacio de adscripción en primer lugar.

Además, en la construcción del espacio mediante el diálogo entre nosotras como estudiantes adscriptas y nuestras tutoras, se habilitó el abordaje de otros autores que son fundamentales para entender de forma más compleja al área disciplinar. Asimismo, se aprovecharon estas reuniones para despejar y trabajar sobre los numerosos interrogantes que con mi compañera formulábamos, relacionados con el funcionamiento de la universidad, la organización de las cátedras, y distintos aspectos de la vida académica ligados tanto a la docencia como la investigación.

En particular, esta experiencia de adscripción giró en torno al eje pedagógico, modelando la pregunta no sólo acerca de *qué* se está enseñando, sino *cómo* se lo enseña. Fue sumamente rico que se nos permitió participar en las discusiones sobre cómo generar un dispositivo didáctico específico y con sentido, pensando la enseñanza como mediadora de oportunidades de aprendizaje, en general, y aplicada a los temas de la asignatura, en particular. De esta forma, se nos presentó una manera particular de pensar al rol docente, concebido como *"el de organizador de contextos de aprendizaje se desarrollan a través del diseño de actividades que permitan al [sujeto que aprende] acceder a estructuras superiores de conocimiento. buscar en este contexto de colaboración y ayuda mutua las vías de acceso a niveles superiores de conocimiento"* (Dubrovsky, 1998, p.10). Si bien la forma de conceptualizar a la enseñanza, al aprendizaje, al lugar del estudiante y al rol del docente no se trabajaron de manera explícita, se vislumbran al contemplar cómo se nos enseñó a secuenciar didácticamente los contenidos para que puedan ser aprovechados por los cursantes, a pensar formas posibles de potenciar el aprendizaje de los estudiantes, a idear materiales y recursos para utilizar en las clases, a pensar en la complejidad de las tareas, de los textos, de las actividades e instancias de evaluación.

Sin duda, las discusiones dadas en consecuencia de la situación particular de la cursada 2020-2021 se orientaron a acordar cómo priorizar los contenidos, así como a idear un dispositivo de aprendizaje en el entorno virtual que pudiera subsanar, en la mayor medida de lo posible, la falta de presencialidad. Así fue como se construyó una propuesta que

articulaba espacios asincrónicos y sincrónicos, combinando videos grabados introductorios, clases escritas, distintos formatos de bibliografía (original e intervenida) junto con espacios de tutorías teórico-prácticas en grupos reducidos. La intervención de la bibliografía, dada en el marco de la discusión de cómo transponer didácticamente los contenidos para facilitar la apropiación por parte de los y las estudiantes, implicó sumar comentarios, explicaciones y preguntas para acompañar la lectura, fortalecer el automonitoreo de la comprensión por parte de sus lectores, promover una adecuada jerarquización la información y, en consecuencia, facilitar la construcción de los núcleos de aprendizaje que se establecieron como centrales para la asignatura.

Por otro lado, se buscó fortalecer la sistematicidad con la que la asignatura era dada, pensando en las condiciones extraordinarias que durante este tiempo nos atravesaron. De esta forma, se intentó ofrecer ciertas regularidades que ofrecieran contención, organizaran y facilitarían la experiencia estudiantil, usando un amplio repertorio de herramientas para hacerlo. La variedad de recursos puestos a disposición de los cursantes se pensó para reforzar la multiplicidad de canales por los que los contenidos pudieran ser abordados, que es algo que en el campo del aprendizaje se asocia con mejores resultados en el aprendizaje, al mismo tiempo que contemplara distintas formas preferenciales y personales de construir esos aprendizajes. De la misma forma, la anticipación funcionó como herramienta clave, que aportaba a encuadrar la experiencia y a brindar cierta predictibilidad que, ante la situación global mundial, se consideró necesaria. La puesta en marcha de este abanico de recursos no fue sólo necesaria por la incertidumbre que planteaba el contexto, sino también por la elevada cantidad de estudiantes que se inscribieron a la asignatura, que demandaba una mayor sistematicidad de la enseñanza.

Haber tenido la oportunidad de pensar y aplicar recursos prácticos ideados por nosotras en las clases fue otro componente sumamente valioso de la experiencia. El diseño de materiales pensados para ayudar a que otros estudiantes puedan aproximarse a los textos fue algo que nos benefició tanto a nosotras, como estudiantes adscriptas en el aprendizaje de la construcción de material didáctico, como a los estudiantes que cursaron la materia. Para traer un ejemplo de esto, preparando la clase de un texto obligatorio de la asignatura que en nuestra experiencia como cursantes había sido complejo de comprender, se nos propuso el armado de un cuadro conceptual. Ese cuadro, previamente corregido y debatido en la reunión de cátedra, pudimos utilizarlo para acompañar la explicación teórica del contenido específico durante la clase sincrónica. Este es un ejemplo de tantos, que permite ver la reciprocidad fructuosa consecuente de la inclusión de estudiantes como adscriptos a las cátedras.

En este orden de ideas, otro beneficio que tiene la inclusión de estudiantes adscriptos a las cátedras es que podemos ser una figura más próxima a los cursantes. El diálogo entre unos y otros se da con una mayor paridad, porque no ha pasado mucho tiempo desde que tuvimos la vivencia de ser cursante, por lo que se genera un entendimiento muy particular de las dificultades con los contenidos, así como la vivencia particular de la cursada en paralelo de otras materias. Al mismo tiempo, también compartimos la vivencia de ser estudiantes de la misma universidad en el mismo momento socio-histórico, que aunque quizás estemos en distintos momentos de la carrera, también facilita el diálogo. De la misma forma que en la experiencia de adscripción narrada anteriormente, se puede ver que la figura del estudiante adscripto es la de una figura bisagra, la de un *próximo*, no siendo exactamente un par pero tampoco sintiéndose tan lejana como la figura de un docente. Esto se puede ver en las formas de comunicarse, muchas veces más coloquiales, entre un estudiante adscripto y un cursante, así como en las preguntas que los cursantes formulan sobre el contenido de las clases, incluso animándose a hacer preguntas que “jamás se hubiesen animado a hacerle a un titular de cátedra” (en palabras de los cursantes).

2.3. Cuestiones procedimentales

DEL DISPOSITIVO DIDÁCTICO.

Como se dijo anteriormente, la propuesta didáctica articulaba espacios asincrónicos y sincrónicos, combinando videos grabados introductorios, clases escritas, distintos formatos de bibliografía (original e intervenida) junto con espacios de tutorías teórico-prácticas en grupos reducidos. Las Tutorías de Apoyo, es decir, estos espacios de encuentro teórico práctico entre las distintas figuras de la cátedra y las estudiantes de la asignatura, funcionaron para nosotras, adscriptas, como evidentes prácticas psicoeducativas en un contexto de crisis.

Cada miembro, con sus modalidades y formas de ejercer el rol, nos mostraron que es posible construir un mundo diverso de prácticas docentes nutrido del entendimiento psicopedagógico de los procesos de aprendizaje y las situaciones que los habilitan. Estos aprendizajes fueron sumamente importantes, no sólo para quienes transitamos el espacio de la adscripción, sino para las cursantes, quienes pudieron contar con espacios novedosos, dinámicos y singulares para trabajar los contenidos, al contar con un equipo ampliado de cátedra.

Esta vivencia hizo que los espacios de tutorías fueran sumamente particulares. En lo personal me permitió experimentar cuestiones sobre la docencia que sólo son posibles a partir del atravesamiento de la experiencia y la práctica: a darle espacio a la palabra para

que circule, a cómo capturar y mantener la atención de los alumnos, a modelar las actividades y el uso del vocabulario específico, a explorar diferentes formas de transmitir los contenidos y explicar los conceptos, a interpretar los interrogantes, entre tantas otras cuestiones que también son parte indispensable de las destrezas psicopedagógicas a desarrollar y que espero seguir aprendiendo con el tiempo.

Nuestra participación en este espacio estuvo, en un principio, muy andamiada. En un primer momento, nos sumábamos con la titular o con la jefa de trabajos prácticos, donde pudimos aprender como observadoras participantes la dinámica esperada del espacio. A medida que nos fuimos sintiendo más cómodas con nuestro rol, tuvimos la oportunidad de acompañarnos mutuamente entre estudiantes adscriptas, para luego animarnos de a poco a tomar grupos por nuestra propia cuenta. Luego de los miedos iniciales, fuimos aprendiendo a construir un espacio de enseñanza y aprendizaje mutuo que, en lo personal, disfruté profundamente. Es curioso analizar que, en un principio, era el abordaje de los aspectos teóricos los que nos consumían la mayor parte del tiempo. Con la renovación de la adscripción, y ya un poco más cómodas para afrontar estos encuentros de orientación con estudiantes en grupos reducidos, pudimos trabajar, además, en aspectos más profundos del rol, sobre cómo escuchar e interpretar preguntas u otros modos de abordar las respuestas, siempre siendo modelado por todo el equipo de cátedra.

En un principio la preocupación estaba más puesta en los conceptos en sí mismos, pero a medida que pudimos ir afianzando ese contenido, pudimos empezar a pensar sobre la forma (cómo el estudiante que tengo enfrente necesita que le explique ese concepto, por ejemplo). Sin duda, este pasaje fue posibilitado por el tránsito del espacio formativo durante dos años con continuidad. La seguridad y comodidad con la que pudimos ir enfrentando los espacios de tutorías sin dudas muestra un cambio cualitativo gigante a lo largo del tiempo. Al principio, cada clase conllevaba estudiar y re-estudiar los textos pautados, practicar la explicación de los conceptos, incluso, intentar tener preparadas las respuestas de las preguntas que podían llegar a surgir en el espacio de tutoría. Con el tiempo, estas prácticas fueron dando lugar a otras, más orientadas a la escucha del estudiante, al despliegue de diversas formas de abordar un mismo contenido, a poder traer ejemplos de la propia experiencia para enriquecer las explicaciones, entre otras cuestiones.

Incluso, en el segundo cuatrimestre de 2021, se sumó el poder pensar en formas de acompañar a la nueva estudiante adscripta a aprender ese rol. A pensar en el propio recorrido y a intentar contribuir desde la propia vivencia y los propios aprendizajes a acompañar su proceso, también. La reflexión sobre la propia experiencia fue algo central en todo el proceso de adscripción, ya que el espacio demanda una gran cantidad de

habilidades metacognitivas, que puedan retroalimentar la propia práctica para ir perfeccionandola.

DE LA EVALUACIÓN

Se trabajó, durante estos años, una forma particular de acompañamiento y evaluación de los estudiantes, totalmente singularizante y orientada a la comprensión de la curva de aprendizaje de cada quién. En las reuniones de equipo, como adscripta, tuve la posibilidad de participar en la construcción conjunta de la evaluación de la participación en los encuentros tutorías. Contamos con un registro semana a semana que incluyó asistencia y desempeño global durante cada tutoría (clase). Esto facilitó el seguimiento cercano de cada uno de los estudiantes, evaluando apoyos necesarios y pudiendo debatir distintas estrategias para acompañar el proceso de aprendizaje de cada uno. Además, el seguimiento personalizado que permitió observar de una manera más integral la curva de aprendizaje de cada una de las cursantes fue central en la ponderación de la nota final e hizo que ésta sea más representativa de sus trayectorias.

Es destacable el aprendizaje de lo esencial que resulta sostener un seguimiento personalizado, en la medida de lo posible, de las trayectorias singulares construidas por las estudiantes. De la misma manera, el aprendizaje de la necesidad de trabajar en conjunto y de manera coordinada de quienes formamos parte del equipo de cátedra, y que hizo posible el sostenimiento de tamaño dispositivo.

Por otro lado, la evaluación de cada encuentro también incluía una puesta en común de las fortalezas y aspectos a mejorar de cada agrupamiento, así como una reflexión sobre las actividades presentadas, la forma de presentación del material de cada clase y nuestro propio desempeño. En este sentido, el espacio de la adscripción consiguió alentar a la construcción de estrategias metacognitivas que permitieran ir monitoreando el ejercicio del rol. La pregunta sobre el propio desempeño, que atravesó a todas las integrantes de la cátedra, pudo dar lugar a la confección de los informes del dictado de la materia, a los que también tuvimos la oportunidad de aportar.

Además, la cursada virtual se fue retroalimentando con los comentarios de las estudiantes acerca de su experiencia cursando la asignatura así como de nuestra propia vivencia. Sin lugar a dudas participar de la cátedra me permitió ser parte de este hacer y rehacer constante que requiere la docencia, dando lugar a la creatividad y poniendo énfasis en la voz de quienes aprenden. Asimismo, fue sumamente fructífera la posibilidad de participar en las discusiones en torno a la asistencia, las motivaciones de los y las estudiantes, de pensar juntas qué incorporar para innovar la cátedra, para seguir reforzando y otorgando oportunidades, de cómo acercarnos más a los estudiantes que quedaban por debajo del

estándar o que se estaban alejando de los núcleos de aprendizaje mínimos que se propusieron para la aprobación de la cursada.

El esfuerzo y el tiempo dedicado para idear, efectivizar e ir ajustando los múltiples dispositivos y herramientas necesarias para que la cursada pudiese ser llevada a cabo, también me deja muchos aprendizajes. Fueron muchas las instancias donde fue necesario introducir cambios para mejorar la efectividad del dispositivo didáctico. Por ejemplo, el primer cuatrimestre de 2020 los espacios de tutorías se llevaban a cabo con una docente a cargo que participaba en él de forma fija, porque pensamos que esa era la clave para generar una continuidad del espacio. Luego aprendimos que la planilla de seguimiento cuanti y cualitativa era la que permitía articular la continuidad a lo largo de las tutorías, y que era posible realizar cambios de docentes a cargo de cada uno de los grupos, lo que posibilitó a las estudiantes vivenciar distintas maneras de abordar los contenidos, así como de presentar las actividades y modelar la dinámica de la clase, singular a cada una de las integrantes del equipo de cátedra. De esta forma el dispositivo permitía compartir grupos con las diferentes profesoras que forman parte del equipo permanente de la cátedra, así como con quienes ocupamos el rol de estudiantes adscriptas, pares avanzadas para las cursantes.

2.4. Cuestiones experienciales

En cuanto a la tutoría de la adscripción, ésta inicialmente estuvo a cargo de Beatriz Diuk [Licenciada en Educación (UBA) y Doctora en Psicología (UNLP)], quien la llevó adelante durante todo el año 2020, introduciéndonos al equipo de cátedra de la mañana y de la noche. Posterior a su renuncia, las respectivas Jefas de Trabajos Prácticos, Cecilia Naddeo [Lic. en Educación (UNTREF), Lic. en Psicopedagogía (UNSAM) y Maestranda en Neuropsicología Infantil (UNSAM)] y Patricia Zorrozuza [Prof. en Educación Inicial (Eccleston) y Lic. en Psicopedagogía (UNSAM)], tomaron el lugar de tutoras en el dictado de la materia en sendos cuatrimestres del 2021. En consecuencia de este cambio, si bien hubo continuidad respecto a las tareas y modos de acompañamiento, hubo ligeras transformaciones en relación a los modos singulares de llevar adelante la cátedra y la forma específica de ejercer el rol de tutoras de cada una de ellas.

La permanencia en el espacio, y los aprendizajes que en su marco se dieron, también contribuyeron a la introducción de cambios en los andamiajes que se nos propuso, se fueron delegando distintas responsabilidades, al mismo tiempo que el trabajo pudo ir enfocándose cada vez más en un aprendizaje más complejo del rol y en el desarrollo de diferentes habilidades metacognitivas.

Si bien el rol de tutora estuvo asignado en cada oportunidad a una figura específica, el acompañamiento que se nos brindó a quienes transitamos el espacio formativo involucró a todo el equipo de cátedra, funcionando como una verdadera unidad. Esto fue posibilitador de la continuidad que pudo darse al espacio de adscripción, aún con los cambios internos que atravesaron a la cátedra. Aunque la tutoría de la adscripción pasó por las distintas figuras de la cátedra, y como se mencionó previamente cada cual tiene modos singulares de dirigir la materia y también de ocupar su rol como tutora, en todo momento el acompañamiento estuvo caracterizado por la calidez, la humanidad y la presencia de estas figuras. La modalidad de este acompañamiento fue sumamente respetuosa de los tiempos de aprendizaje que como estudiantes tenemos, andamiando paso a paso nuestro desempeño, pero también retirando paulatinamente esos apoyos para darnos lugar a crecer.

Es preciso destacar lo valioso que resultó ser acompañadas por profesionales psicopedagógicas, quienes en todo momento nos alentaron a explorar y a conocer más sobre formas de desplegar nuestro rol, pudiendo modelarlo con su propio ejercicio. Lo rico también reside en que no sólo tuvimos la oportunidad de aprender de ellas en el marco del dictado de la materia, sino que también nos compartieron experiencias de su ejercicio profesional en diversos ámbitos: en clínica, en escuelas, entre otros. Otro punto a destacar, que en lo personal me parece sumamente valioso, es que no sólo tuvimos la oportunidad de ser acompañadas por profesionales psicopedagógicas, sino que además son profesionales egresadas de nuestra misma casa de estudios, por lo que el acompañamiento estuvo alineado con los enfoques teóricos que son trabajados en la UNSAM, los cuales elegimos para nuestra formación. Esto singulariza la experiencia, puesto que se muestra cierta recursividad en el aprendizaje y la enseñanza en la institución.

Por otro lado, considero que la red vincular construida en la práctica compartida, sin duda, funcionó como un sostén valiosísimo y posibilitador de aprendizajes diversos. La misma, no sólo se ve reflejada en la relación que las estudiantes adscriptas entablamos con las distintas figuras de la cátedra, sino también entre nosotras. Durante todo el transcurso de la adscripción se nos alentó a trabajar en conjunto, a distribuirnos tareas y a sacar provecho de las fortalezas del agrupamiento entre estudiantes adscriptas. Sin duda, este es un punto sumamente valioso para destacar del paso por este espacio formativo, y que dejó una huella que excede al espacio en sí mismo puesto que seguimos proyectando este trabajo en grupo aún terminada la experiencia. Coincidir con un par en estos espacios, que permite sentirse más acompañado, brinda cierta complicidad en la resolución de tareas y un ejercicio más articulado de la práctica.

Los aprendizajes y la red vincular que aquí se construyeron, también es una cuestión que excede al espacio de adscripción propiamente dicho. Estos son los que posibilitaron proyectar la permanencia en la cátedra bajo una nueva figura, la de Reconocimiento Institucional (UNSAM, 2022), que permite seguir formándonos en Docencia Universitaria una vez terminado el ciclo de adscripción, y explorar otras funciones que hacen al ejercicio profesional del docente universitario.

3. Adscripción en Investigación Universitaria (2021)

3.1. Introducción a la experiencia de adscripción

Como fue narrado previamente, la aplicación a este espacio fue dada en el año 2019, para iniciar las correspondientes actividades el año 2020. Sin embargo, como consecuencia de la declaración Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la pandemia por COVID-19, las actividades fueron reorientadas durante ese año al espacio de la Cátedra.

El comienzo de las actividades relacionadas con la investigación fue en el año 2021, bajo un nuevo plan de adscripción que estipulaba:

(...) “Se espera que la adscripción al CIPA represente para las candidatas un espacio de aprendizaje sobre el proceso de investigación científica y los procesos asociados de divulgación y transferencia.

Para ello, las estudiantes adscriptas:

- Colaborarán en los procesos de sistematización y difusión de la investigación realizada en el marco de la Carrera de Psicopedagogía.*
- Colaborarán en la difusión de eventos científicos entre docentes y alumnx de la Carrera.*
- Participarán de reuniones sobre los proyectos de investigación de los que participa la Dra. Beatriz Diuk.*
- Accederán a las producciones científicas del equipo.*
- Colaborarán en la búsqueda bibliográfica para los proyectos de investigación y transferencia de resultados.*
- Participarán en la recolección de información empírica y en su análisis.”*

En su comienzo esta adscripción estuvo dirigida por la Dra. Diuk, como Coordinadora General del CIPA. Sin embargo, a mediados de año dimitió de ese cargo de gestión para dedicarse exclusivamente a sus actividades en investigación. En principio, esto se erigió como un obstáculo y pensamos que no podríamos continuar participando del espacio. Se discutió si nuestra adscripción debía estar dirigida por quien sea que ocupase el cargo de coordinadora, o si debía seguir siendo dirigido por la misma tutora, aunque ocupara otro espacio en la jerarquía del centro. En diálogo con las autoridades de la carrera y de la

escuela de humanidades, se decidió que pudiésemos continuar la adscripción bajo la tutela de la Dra. Diuk, en su rol como investigadora UNSAM-CONICET. Esta situación tuvo como consecuencia que, quienes nos adscribimos al espacio, orientamos nuestras actividades al trabajo en su línea teórica particular, participando de las investigaciones que ella estaba llevando a cabo, y no tuvimos un acercamiento a otras actividades que se llevan a cabo en el Centro y que involucran a otros equipos de trabajo.

En cuanto a la modalidad de trabajo, esta también se basó en encuentros virtuales semanales entre la tutora de adscripción, mi compañera de adscripción y yo. Estos espacios de encuentro sirvieron para poder mantener un diálogo personalizado y singular con la tutora, y para el abordaje de todos los contenidos de la experiencia formativa.

3.2. *Cuestiones conceptuales*

En cuanto a lo conceptual, esta adscripción brindó la posibilidad de profundizar los marcos teóricos que encuadran el trabajo de la investigadora que se desempeñó como tutora del espacio. El abordaje de los mismos, si bien fueron en parte introducidos tanto en la cursada como en el trabajo en la cátedra de Didáctica de la Lengua, también superaron ampliamente lo abordado en la formación de grado. Se trabajó de manera explícita la perspectiva psicolingüística de la alfabetización (Adams, 1990; Jaichenco, 2009), la alfabetización en contextos de pobreza (Diuk, 2013), la concepción del fracaso escolar como emergente de la fractura dada entre comunidad y escuela (Borzzone y Rosemberg, 2000; Borzzone et al., 2004), así como conceptos novedosos vinculados uso de las nuevas tecnologías para promover el aprendizaje de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura (Amorim et al., 2020; Chauhan, 2016; Richardson & Lyytinen, 2014; Savage et al., 2013; Schneider et al., 2016; Shannon et al., 2015), la diversidad en las oportunidades de las escuelas de acceder a medios virtuales (Román & Murillo, 2014; Tófaló, 2015). como también cuestiones conceptuales que subyacen al dictado de capacitaciones docentes y su evaluación (Burns, 2011; Flores Guerrero et al., 2016), tanto como el uso de las nuevas tecnologías como herramientas para las mismas (Chieu et al., 2011; Herbst et al., 2011; Moreno, 2009; Moreno y Ortegano-Layne, 2008; Moreno y Valdez, 2007; Pérez et al., 2015) Todas ellas son temáticas en las que actualmente desempeña su ejercicio la tutora de esta adscripción y a las cuales nos introdujo durante la experiencia. De este modo pude ir formándome, leyendo, evaluando y analizando el marco epistémico que encuadró nuestras prácticas en el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas. De esta forma, desplegó un tipo de acompañamiento que *“supone reconocer y ayudar a reconocer que el propio pensamiento es heredero de otro, que lo antecede”* (Nicastro y Greco, 2009, p.107), y a encontrar esta

lógica en la forma en la que se produce conocimiento científico. La modalidad por la que se realizó tal trabajo fue tanto mediante la lectura compartida de material, así como en modalidades de grupo de estudio donde se debatían materiales abordados entre reuniones, sea por iniciativa propia o como a modo de tarea.

De esta forma, se abordó la aproximación al campo de estudio, al estado del arte y de la cuestión de otras investigaciones y cuestiones vinculadas al modo en el que hoy se produce conocimiento en ciencias humanas y sociales, al mismo tiempo que se trabajó, aunque de forma más implícita, contenidos orientados a conceptualizar la investigación en sí misma y el rol del investigador en ciencias humanas y sociales en el proceso.

3.3. Cuestiones procedimentales

En cuanto a las habilidades procedimentales, las tareas como estudiante adscripta incluyeron búsqueda y lectura de material de divulgación científica actualizados, así como la colaboración en la producción de material científico en el que la tutora de la adscripción estaba trabajando. Contribuyendo en la escritura de algunas de las producciones, pudimos aprender sobre la citación y el armado de las referencias, sobre el marco conceptual y también sobre las normativas de escritura académica. Además, tuvimos la posibilidad de revisar la redacción y editar el cuerpo de los trabajos en los que participamos como colaboradoras. Esta colaboración vino, a su vez, acompañada por la enseñanza explícita y sistemática por parte de la tutora sobre escritura académica, acompañada del modelaje de su ejemplo y puesta en práctica por quienes transitamos el espacio formativo.

Además de estas cuestiones, abordamos otros conocimientos que hacen a la producción de material científico como la forma de presentar datos, la comprensión de resultados estadísticos en los papers de intervención (por ejemplo, interpretando tamaños del efecto), la evaluación de una investigación en base a su coherencia interna, entre otras cuestiones.

Por otro lado, también se abordaron cuestiones vinculadas a la difusión de las investigaciones tanto en revistas científicas, como en jornadas y congresos. A esto se le suma que no sólo tuvimos la oportunidad de asistir a este tipo de encuentros académicos en calidad de oyentes sino que también tuvimos la oportunidad de participar como expositoras, así como de vivenciar charlas de especialistas en las temáticas que fueron de interés para este espacio formativo.

A su vez, también tuvimos la oportunidad de interiorizarnos con el mundo de la publicación académica, acompañando en la búsqueda de revistas para publicar los trabajos realizados en conjunto. De esta forma, la tutora pudo introducirnos en el oficio de la investigación, llevándonos a conceptualizarnos como becarias, al mismo tiempo que nos ayudó a pensar

posibles trayectorias a perseguir en tiempos futuros. En ese sentido, la adscripción ayudó a que pudiéramos pensar la formación a largo plazo y, en específico, pensar la posibilidad de desplegarla en el marco del trabajo de un equipo de investigación.

De esta forma, la tutora de adscripción nos introdujo en el trabajo que realiza en el marco del CONICET, al mismo tiempo que nos fue enseñando la amalgama de pequeños aspectos que conforman el oficio del investigador en ciencias humanas y sociales.

3.4. Cuestiones experienciales

Respecto a la vivencia de acompañamiento, ésta fue sumamente grata. La tutora desplegó una modalidad de acompañamiento muy cercana, con encuentros frecuentes y trabajo sistemático y explícito sobre los contenidos que nos convocaban. La experiencia de haber podido leer en conjunto publicaciones, de colaborar en las producciones, e incluso compartir encuentros de escritura académica donde pudimos presenciar el reacomodamiento de la información en un marco teórico, al mismo tiempo que se nos explicó cada corrección y se nos dieron herramientas para mejorarlo, fue sumamente rica.

Por otro lado, también cabe destacar que, siendo la tutora Licenciada en Educación (UBA) y Doctora en Psicología (UNLP), pudo introducirnos en marcos teóricos novedosos, y nos presentó un modelo de trabajo interdisciplinario. De esta forma, nos introdujo en nuevos marcos de trabajo, pero siempre respetando y contemplando nuestro lugar como psicopedagogas. Incluso, realizó aportes muy valiosos a nuestra forma de comprender los alcances y las limitaciones de nuestro propio rol, guiándonos en una mirada psicopedagógica de las cuestiones que fuimos abordando.

Además de desplegar sus funciones con mucha calidez, la tutora de la adscripción alentó en todo momento el trabajo en conjunto entre mi compañera de adscripción y yo. Continuando con esta modalidad que se introdujo dentro de nuestro desempeño en la cátedra de Didáctica de la Lengua, no sólo reconoció las fortalezas que tiene, sino que nos alentó a explorar otras modalidades de trabajo en duplas, con herramientas que incorporamos y seguimos perfeccionando a la actualidad. De esta forma, el trabajo en conjunto fue valorado e incentivado por la tutora, al mismo tiempo que nos enseñó a sacar el mayor provecho de ello. De esta forma, pudimos utilizar esta modalidad de trabajo para repartir las responsabilidades, brindarnos mutua contención, y conseguir mejores resultados.

Por otro lado, la participación en este espacio nos permitió ser parte de actividades y proyectos que exceden ampliamente el espacio de la adscripción y de los que seguiremos participando aún finalizada la experiencia. Como consecuencia del pasaje por la adscripción

podimos tener un lugar para participar en el proyecto “Cooperación Para La Alfabetización” [COPLA], donde ayudamos a producir materiales didácticos, al mismo tiempo que se nos está formando para poder desempeñarnos como capacitadoras en la perspectiva de alfabetización que caracteriza a la línea investigativa de la tutora de esta adscripción. A su vez, pudimos participar como técnicas en la elaboración de un videojuego pensado para enseñar a leer y a escribir la lengua española. En estos proyectos también contempló la dupla de trabajo que formamos con mi compañera adscripta, alentándonos a seguir explorando formas de sostenerla y proyectarla a espacios laborales futuros.

Como puede ser visto, haber participado de la adscripción nos dio la oportunidad de incluirnos en equipos de trabajo más grandes y poder así vivenciar el trabajo en campo, con profesionales provenientes de diversas formaciones (docentes, licenciados/as en letras, otras psicopedagogas, entre otras) que se desempeñan profesionalmente en múltiples lugares y convergen en los proyectos que dirige la Dra. Diuk, y de los que ahora somos parte. Esto remarca la importancia de concebir el rol de investigador, siempre en diálogo con otros.

Para concluir, esta experiencia fue sumamente provechosa, llena de oportunidades de aprendizaje y gestora de redes de acompañamiento que sin duda ayudan a pensar la vida profesional futura. Esto es sumamente valioso, sobre todo si se considera que nos encontramos finalizando nuestros estudios de grado. En consecuencia este trabajo conjunto y la modalidad de acompañamiento también fue gestora de un espacio de contención y sostén, que nos acompañó a dar los primeros pasos en el ejercicio profesional de nuestra carrera.

ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LA EXPERIENCIA

Los aprendizajes construidos en el marco de los espacios formativos de adscripción son múltiples y diversos, y se anclan en aspectos tanto conceptuales, como procedimentales y con lo relacionado con la vivencia singular en la experiencia. Ahora, para concluir el presente trabajo, serán aquí expresadas algunas reminiscencias del mismo, destacando las cuestiones significativas en las tres experiencias anteriormente narradas que pueden ponerse en diálogo, mostrando puntos en común y anudamientos posibles..

DEL TRABAJO CON OTROS EN EL MARCO DE LA EXPERIENCIA DE ADSCRIPCIÓN.

Sin lugar a dudas, el trabajo con otros es una característica distintiva en la cual se anudan los tres espacios formativos anteriormente narrados. En este sentido, se evidencia que las adscripciones permiten el trabajo con docentes, investigadores, extensionistas, becarios/as

y estudiantes, provenientes tanto de la propia disciplina como de otras. En conjunto modelan el ejercicio del estudiante adscripto y posibilitan situaciones formativas enmarcadas en el trabajo de campo. Es preciso aclarar que el trabajo con otros está presente en cada momento, aunque vaya adquiriendo distintos matices según los objetivos de cada proyecto y las modalidades que les son propias a los grupos humanos que los llevan a cabo.

El primer punto para hablar del trabajo con otros tiene que ver con el acompañamiento y la figura del tutor de adscripción, así como sus equipos. En las tres experiencias narradas se evidencian distintas formas de acompañamiento que, en definitiva, hacen a la especificidad de cada espacio, pero también a una forma de ir construyendo el propio modelo profesional, sea por identificación o por rechazo. Como se explicó anteriormente, las adscripciones están a cargo de una persona: el tutor de adscripción. Si partimos del acuerdo de que hay algo que debe ser enseñado al estudiante que se adscribe al espacio, la tarea del tutor, independientemente del tipo de adscripción de la que estemos hablando, es una tarea docente. Tal como en la práctica docente, en los espacios formativos de adscripción puede darse que la figura del tutor sea la única persona a quien el estudiante responde en el marco del espacio formativo. Esto puede verse en el caso de la experiencia en el CIPA (investigación universitaria), donde hubo sólo una investigadora a cargo. Sin embargo, también puede suceder que la práctica se encuadre dentro de un equipo de trabajo, como se evidencia en los otros espacios que se narraron (docencia y extensión). En ellos hay un responsable designado, pero el estudiante adscripto trabaja y responde a todos los miembros de ese equipo. Ambos modelos de acompañamiento, en solitario o en conjunto, con sus particularidades y singularidades, son igualmente nutricos y no hay una modalidad que sea superior a la otra.

A pesar de ello, es pertinente hacer algunas aclaraciones acerca de cuando el trabajo de acompañamiento se da en equipo. En él, las decisiones sobre cómo guiar y andamiar la práctica del estudiante adscripto, así como el discurso que se sostiene ante él y el lugar que se le da, es resultado de un proceso de decisiones y acuerdos, consensos y disensos. El acompañamiento en grupo complejiza la experiencia, al mismo tiempo que insume otros recursos, porque estos procesos de debate y generación de acuerdos de trabajo insumen tiempo. De todas formas, cuando el equipo está entrenado en las propias modalidades de trabajo y éstas se dan de manera fluida en el transcurrir diario, el acompañamiento de los adscriptos puede volverse una tarea más entre tantas. La mayoría de las experiencias aquí narradas se dieron en el marco de equipos, lo que aportó valor y riqueza al pasaje, y donde la escena de aprendizaje adquirió ciertas particularidades. Los grupos de trabajo existen

antes que el estudiante se adscriba al espacio y seguirán existiendo posteriormente a la conclusión de su experiencia. En tal sentido, el estudiante es una figura temporaria, que se inserta en una institución que lo sobrevive. Por tanto, los objetivos, la modalidad de trabajo, los vínculos de equipo, las relaciones de poder, entre otras cuestiones, configuran una escena particular que preexiste a la presencia del estudiante y permanecerá después. El estudiante adscrito, sujeto que se concibe en estado de construcción, tiene el desafío de aprender a leer estas cuestiones implícitas y amoldarse a ellas, inscribiéndose en las lógicas de equipo, para aprender en -y de- ellas. Este aprendizaje es clave para el trabajo en cualquier grupo humano y por ello, el futuro profesional, cualquiera sea la salida específica que éste tome, se nutrirá de este pasaje. La tarea del equipo es, en relación a ello, saber contener, albergar y “hacer propios” a esos estudiantes que se adscriben, haciendo amena la incorporación.

Independientemente de si el acompañamiento es realizado por una persona o por un equipo, en algunos casos las adscripciones dan lugar al trabajo interdisciplinario. Para la psicopedagogía, disciplina que nace de la conjunción de otras, le es intrínseca este carácter interdisciplinar, incluso, como se introdujo en el marco teórico, están quienes se preguntan si la Psicopedagogía no es en realidad una práctica interdisciplinar en sí misma. Adicionalmente, la Psicopedagogía tiene como característica propia su versatilidad, la gran prestancia y flexibilidad del rol, que hace que sus profesionales puedan ocupar espacios de lo más variados, en encuentro con una enorme cantidad de profesionales provenientes de otras carreras. En consecuencia, es una disciplina que tiene una proyección laboral en ámbitos donde la inter y la transdisciplina son encuadres frecuentes, y de allí el valor y la importancia de haber tenido la posibilidad de aprehender formas de trabajar en interdisciplina durante la formación de grado, en el marco de las adscripciones. De igual forma, las tres experiencias aquí narradas hablan también de esta dispersión, amplitud, diversidad y multifacticidad de la función psicopedagógica, que puede desplegarse en lugares y con personas diversas. Así, la vivencia interdisciplinaria permitió la construcción, no de distintas formas de pensar la psicopedagogía, sino a una única y múltiple forma de conceptualizarla. Una forma compleja de entenderla, nutrida de un aprendizaje general que en su propia recursividad es capaz de construir especificidad, contemplando la multiplicidad de formas, de teorías, de modos de habitar el mundo, de entenderlo, de trabajarlo y la forma en la que se unifican en un todo complejo: el *-ser psicopedagoga-*.

Otro punto importante a desarrollar del trabajo con otros tiene que ver con la posibilidad de coincidir en el espacio de la adscripción con otros estudiantes. Esto permite acompañarse en el despliegue de las tareas, tener alguien con quien compartir la carga de trabajo, tanto

como a quien acudir con complicidad. El vínculo que se da entre estudiantes adscritos es distinto al que puede construirse con tutores. Entre estudiantes la relación se construye desde un lugar de paridad, de construcción conjunta de aprendizajes de niveles similares de complejidad, mientras que entre estudiante y tutor hay cierta asimetría, necesaria para establecer el encuadre de trabajo y para acompañar la construcción de aprendizajes. De esta forma, las instancias de adscripción enseñan la importancia de los pares, de la construcción conjunta, del diálogo, y advierte sobre la necesidad de entablar vínculos con equipos de pares que sostengan y nutran la propia trayectoria. Podríamos hablar, también, de la importancia de que las trayectorias entre pares puedan concebirse a modo de trenza: intersectándose por momentos, distanciándose en otros, pero acompañándose en el tránsito. En consiguiente, cabe preguntarse si este no podría ser un aprendizaje valioso que pueda ser promovido por el pasaje en otras experiencias de adscripción, de manera tal que permitan fomentar esta coincidencia con pares, que encierra una riqueza inconmensurable.

DE LA PERMANENCIA EN EL TIEMPO Y LA CONTINUIDAD DEL TRABAJO

En la narración de experiencia se evidencia cierta evolución del rol que tiene lugar con la vivencia del espacio formativo a través del tiempo. A la pregunta *¿por qué un estudiante decide renovar una adscripción?* podría responderse que es porque el afianzamiento progresivo de aprendizajes dado con el tiempo permite avanzar en nuevas conquistas, cada vez más profundas y complejas. El aprendizaje del rol y de las tareas que le son pertinentes requiere necesariamente de cierta habituación para permitir que los aprendizajes puedan, podría decirse, ir decantando. De esta forma, la permanencia a lo largo del tiempo hace que ciertas cuestiones puedan ser ejecutadas con mayor facilidad, lo que libera recursos para abordar nuevas, que hasta ese momento permanecían fuera de las posibilidades. Podría asociarse a lo que Nicastro y Greco (2009) llaman ensayo, en el que *“predominan las prácticas, las rutinas, que lejos de ser sólo actos repetitivos son marcos que fijan algunas variables para que otras entren en movimiento”* (p.103). Para ellas los trayectos formativos tienen lugar para repetir, y en ese repetir *“se está abierto a la aparición de lo nuevo, de algo no pensado, de una mirada que se recoloca”* (p.103). El hincapié sobre la idea del ensayo está puesta *“por lo que tiene de incompleto, de inacabado, de punto de partida permanente, de un ritual que a la vez que instala la ceremonia abre las puertas para que la obra se despliegue”* (p.105). Esta idea es propia de la impronta de la práctica psicopedagógica: buscar crear condiciones de posibilidad, consecuentes de marcos que definen ciertas variables para abrir paso al despliegue de lo nuevo, a las rupturas, a que otras sean las cuestiones que tengan espacio para entrar en juego. Además, esta mirada del ensayo está

intrínsecamente relacionada con una forma particular de entender al aprendizaje y al modo en el que el sujeto que aprende puede apropiarse de cierto saber. En este sentido, se entiende que es en los sucesivos reencuentros con la tarea que el aprendizaje tiene lugar para construirse y reconstruirse, complejizándose paulatinamente. Siendo la psicopedagogía una profesión dedicada al aprendizaje, es sumamente valioso haber tenido la oportunidad de pensar en estas características del proceso, vivenciadas en la propia práctica.

En específico, cuando un estudiante decide renovar un espacio adscripción, no sólo perfecciona las actividades que hasta el momento venía desarrollando, sino que tiene la posibilidad de explorar nuevas tareas. En primer lugar, porque el contexto situacional no es permanente, sino que es dinámico, cambiante, y los espacios formativos responden a las disposiciones de este contexto y eso las hace, en consiguiente, igualmente dinámicas. Nunca una misma experiencia será replicable en su totalidad; por el contrario, habrá siempre posibilidad de construir nuevos aprendizajes. Por otro lado, por la flexibilidad e indefinición que caracterizan hoy a los espacios de adscripción. En este sentido, en el diálogo entre tutor/es y estudiante/s, se va habilitando a una conquista progresiva de tareas, responsabilidades y libertades, y como resultado se va redefiniendo y reestructurando de manera paulatina el espacio.

Por otro lado, la permanencia en el tiempo en algunas adscripciones puede hacer que estas co-ocurrán en simultáneo, como sucedió en mi propia experiencia. Allí, la simultaneidad, encuadra los procesos de aprendizaje de otra manera, permitiendo que se anuden, se tensen, se ligen y desliguen al ponerse en discusión. El pasaje simultáneo encierra el desafío de construir modalidades de acción extrapolables a distintos contextos, donde las personas, los objetivos de las tareas, entre otras cuestiones, son disímiles. Cuánta dedicación y tiempo puede insumir un espacio formativo de adscripción depende de innumerables variables, no sencillamente cuanti y cualificables. Por ende, la co-ocurrencia de los espacios de adscripción no es algo que pueda ser generalizable a todos los casos, especialmente en el marco de la presente reglamentación. Así y todo, es necesario destacar que a partir de la experiencia anteriormente narrada encontramos que hay riqueza en la posibilidad del pasaje simultáneo, en el que las experiencias se reforzaron mutuamente y fue la permanencia prolongada en ellas la que permitió pasar de mecanismos de ejecución más trabajosos, consumidores de muchos recursos, a una ejecución cada vez más armónica, posibilitadora de aprendizajes paulatinamente más complejos y profundos. Fue la permanencia la que dio la posibilidad de encontrar maneras de que coexistan, sumando año a año una experiencia nueva. Sin duda, esta es una vivencia singular, por lo que es

imposible pretender hacer afirmaciones universales al respecto. Lo que sí puede decirse es que la reglamentación hoy no contempla la posibilidad de realizar este pasaje en simultáneo, a pesar de la riqueza que se evidencia en la práctica, lo cual tiene sentido para la mayoría de las trayectorias estudiantiles y la necesidad de la institución universitaria de generar un marco común de abordaje. Sin embargo, cabría preguntarse si la reglamentación no podría contemplar excepciones, beneficiarias de ciertas trayectorias estudiantiles que, lejos de verse rezagadas, se nutren del diálogo posible (y en principio, inimaginado) dado por la co-ocurrencia de experiencias. Pensado como excepcionalidad, podría agregar un plusvalor a ciertas trayectorias que puedan responder a este pasaje simultáneo, relevando su riqueza.

DE LA REGULACIÓN DE LA DEMANDA Y LA VISIBILIZACIÓN DE LAS ADSCRIPCIONES

Respecto a la aplicación a varios espacios, también cabe preguntarse si no ayudaría a impedir que aquel estudiante que aplica a un sólo espacio y queda por fuera gracias al orden de mérito, pierda la oportunidad hasta en la siguiente convocatoria de transitar un espacio formativo alternativo. De esta manera, presentando su aplicación a más de un espacio, tendría opciones en caso de que alguno de esté altamente demandado y la competencia sea mayor. Podríamos pensar, además, que la aplicación no necesariamente compele a la toma de posesión del lugar. Asimismo, llama a preguntarse si, en el caso que no haya otros aspirantes a los espacios aplicados, un mismo estudiante podría tomar posesión de forma excepcional en más de uno. Evidentemente estos interrogantes llaman a la necesidad de poder contar con un sistema centralizado de aplicación, capaz de dirimir a quién otorgar el lugar según orden de mérito, co-ocurrencia de espacios alternativos y demanda del espacio en sí mismo.

Es conveniente analizar, además, que hasta el momento, regular la demanda de aplicación a la mayor parte de los espacios de adscripción de la carrera en Psicopedagogía en la UNSAM no resulta necesario, puesto que al momento de realizar la presente sistematización no son espacios en disputa. Con esto en mente, los esfuerzos deberían estar concentrados en el análisis de a quiénes les están llegando las convocatorias, cómo y dónde se están difundiendo estos espacios, quiénes están pudiendo aplicar y permanecer en ellos. Democratizar los espacios y acompañar estos procesos de difusión, aplicación y otorgamiento es imprescindible para hacerlos crecer. Esta democratización insta tanto a la institución misma, a los docentes, investigadores y extensionistas que ofertan los puestos para la aplicación, como a los mismos estudiantes que hemos transitado estos espacios. En

este sentido, quienes nos hemos desempeñado como adscriptos tenemos la tarea privilegiada de visibilizar el espacio desde su interior, compartiendo desde la propia experiencia para animar a otros a que participen, dando a conocer los espacios desde las propias tareas, así como ofrecer nuestra ayuda para, desde la paridad, guiar y acompañar procesos de aplicación y continuidad en el espacio de otros estudiantes.

En la narración, cuando se observan las modalidades de aplicación a los espacios de adscripción, se evidencia que ni estudiantes ni tutores conocíamos bien las especificidades de la aplicación y conformación del espacio. La oferta de espacios para participar era escasa, y las convocatorias llegaron por canales informales, vía whatsapp o boca-en-boca de un docente/investigador/extensionista que invitaba a sumarse al equipo de trabajo y acompañaba en la aplicación. Por ello, hasta ese momento, el ingreso también dependía en buena medida de una comunicación y/o relación preexistente con quien ofertaba el espacio de práctica y/o con algún estudiante que ya esté participando en él, para que orienten el proceso de aplicación, así como que clarifiquen en qué consiste el espacio ofrecido, algo clave mientras sigan estando en construcción y por ende susceptibles a transformaciones. En este sentido, la presencia y predisposición para acompañar el proceso de aplicación de quienes ofrecían el espacio tanto como las autoridades hacía frente a lo incipiente y confuso que podía resultar el ingreso de la experiencia. Se sumaba a esto la presencia de reglamentaciones poco transparentes y que la única forma de acceder a ellas era navegando la página institucional oficial de la universidad.

Desde ese momento hasta la actualidad es necesario reconocer y darle valor los avances logrados en todos estos aspectos. En primer lugar, se ha incrementado la cantidad de espacios que se ofertan desde la carrera de psicopedagogía. La lista de espacios ofertados para aplicar en el 2018 sumaba, entre proyectos de docencia, extensión e investigación, un total de 18 lugares, mientras que la nueva convocatoria, pensada para el 2022 (momento en el que se está redactando este trabajo), oferta 23 lugares totales entre proyectos de distinto orden (UNSAM, 2017; UNSAM, 2021b). Asimismo, en el 2020 por primera vez se difundió a través del mail institucional la convocatoria a quienes somos estudiantes avanzados y, además, se han empezado a utilizar las redes sociales institucionales para esto, las cuales tienen un mayor alcance para los estudiantes y ayudan a difundir el espacio. Además de tener a disposición las reglamentaciones, que han ido siendo sujetas a cambios en los últimos años y se han vuelto más transparentes (UNSAM, 2017; UNSAM, 2021b; UNSAM, 2021c), recientemente se ha ideado una guía de aplicación (UNSAM, 2021d), que orienta a los aspirantes sobre cuestiones claves de la misma. De esta forma, se ha logrado avanzar

en cuestiones que permitirían la progresiva democratización del espacio, aunque aún nos quede un largo camino por recorrer.

DE OTROS ENTRECruzAMIENTOS POSIBLES

En las prácticas específicas de extensión, docencia e investigación que fueron narradas en el presente trabajo pueden encontrarse otras singulares convergencias. Cabría preguntarse si las siguientes anudaciones podrían ser también válidas para describir otras experiencias de adscripción que se ofertan en el marco de la Lic. en Psicopedagogía de la UNSAM, o si son características particulares de los espacios específicos que fueron narrados en el presente trabajo y, en tanto, se encuentran ligadas a los intereses particulares y las posibilidades de elección de quien las narra. En este sentido, las siguientes anudaciones obedecen a cuestiones que exceden los alcances de este trabajo en sí mismo, pero resultan interesantes para realizar breves observaciones al respecto.

En primer lugar, es interesante resaltar que todas estas adscripciones toman a la escuela como centro. Pareciera haber algo de lo fundacional que remite a esa escuela de la que tanto ha luchado por alejarse la psicopedagogía, pero que sin embargo hoy se encuentra muy presente en los espacios de prácticas. Cabría preguntarse, en este sentido, cuánta oferta existe para la formación específica en estos dispositivos alternativos universitarios vinculados a otras instituciones que albergan a sujetos que aprenden, distintas a la institución escolar.

Por otro lado, los procesos de construcción de conocimiento dados en el marco de la adscripción podrían leerse en clave de lo que Espinoza Vásquez (2019) llama aprendizaje rizomático, *“donde un tema de interés puede dar pie a otro y éste, a otro. La diversidad temática entra en consonancia con la complejidad, ya que va armando una red que incluye diversos temas, pero que no están dispersos. Es la esencia del aprender como pasión caótica”* (p.21). Las tres adscripciones fueron diversas en tanto marcos teóricos abordados, autores trabajos e incluso modalidades de abordaje de los mismos. Sin embargo, comparten una mirada específica, situada de manera contextual y pertinentemente acotada hacia el trabajo en territorio. Hay algo de lo comunitario que en ellas circunda y se observan conceptos recursivos entre sí, sobre todo, en tanto atravesadas por la interrogación acerca de las situaciones de vida y aprendizaje signadas por la pobreza, por la desigualdad, desde una perspectiva de derechos y reflexionando de manera crítica sobre su vulneración.

Adicionalmente, las tres experiencias remiten a pensar el aprendizaje en distintos niveles y en distintos sujetos. Por un lado, el aprendizaje en otros. En específico, el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de niños, niñas y adolescentes en el CIPA, los aprendizajes

variados de los jóvenes de la escuela media y sus docentes que tienen lugar en el proyecto de la Feria, y el aprendizaje de los cursantes en la cátedra de Didáctica de la Lengua. Por el otro, el propio proceso de aprendizaje del estudiante adscrito. En este sentido, todas las experiencias apuntaron a generar un tipo de conocimiento metacognitivo, que fuera capaz de brindar cierta recursividad sobre la propia práctica. Este punto resulta realmente importante si tomamos en cuenta el sentido fundacional de la psicopedagogía, como ciencia abocada a pensar al sujeto que aprende o al sujeto en situación de aprendizaje, con profesionales que portan como característica distintiva reconocerse a sí mismos como tales.

Inclusive, las tres experiencias comparten una característica, también particular, de haber sido habitadas por mujeres. Tanto las tutoras de cada una de las adscripciones, como mis compañeras de adscripción en todas las instancias, nos reconocemos dentro de este género. Esto también habla de lo real de la feminización del campo que se introducía al principio del trabajo. No es casualidad, tampoco, que la formación de todas gire en torno a disciplinas que se asocian con el cuidado: la psicopedagogía, la educación, la psicología. Lo que es más, las tres experiencias se anudan en tanto se han visto atravesadas, en más de una ocasión, por otras cuestiones que hacen al ser mujeres-profesionales, como el peso de las dobles tareas de quienes participamos. Al volver la mirada sobre las condiciones específicas en las que se produjo la experiencia, que convocan a más de una de las personas involucradas, encontramos reuniones que se acomodan en horarios donde los chicos duermen para poder producir más tranquilas o que se tienen en la mesada de la cocina mientras se prepara una comida, como algunos ejemplos posibles. El peso y el precio que conllevan las tareas de cuidado cuando irrumpen en la vida laboral, que se volvieron aún más evidentes durante la pandemia, fue tema de debate -o de catarsis- en cada uno de los espacios de adscripción. Así, las distintas tutoras y compañeras encarnaron a lo largo de estos años las implicancias de producir *“robando horas al sueño, y de día a las tareas laborales y domésticas cotidianas, con mil y una interrupciones (...)”* (Nabergoi, 2021, p.8). Ni hablar de la marcada presencia de relatos de precarización laboral, de vivencias reales de aquellos techos de cristal o pisos pegajosos de los que hablan Martín y equipo (2019), entre muchas otras cuestiones que hacen al ser mujer en el ámbito profesional y, en específico, en el académico-científico.

Quedará abierta la pregunta acerca de otras asociaciones posibles y otras convergencias. Asimismo, queda sin resolverse lo mucho que podría decirse acerca de cada una de estas cuestiones que han sido mencionadas en este apartado y que hoy exceden a las posibilidades de la presente sistematización, pero que quedan abiertas a que trabajos futuros puedan realizar aportes al respecto.

ANÁLISIS PROSPECTIVO

A partir del análisis de los entrecruzamientos y anudamientos de las experiencias narradas, en este apartado se procederá a formular algunos interrogantes a futuro que buscan seguir aportando a los dispositivos narrados, con especial contemplación del impacto que tienen en la formación del rol y la identidad profesional de los estudiantes que en ellos construyen sus trayectorias.

DE LA RELEVANCIA DE LA INCLUSIÓN DE PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN, DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

Las tres experiencias de adscripción se anudan, también, en tanto han permitido la exploración del ámbito científico-académico de la profesión psicopedagógica, en diálogo con otras disciplinas. En relación a esto, es interesante analizar que en la actualidad la Lic. en Psicopedagogía en UNSAM no cuenta con prácticas en docencia, investigación o extensión dentro del plan de estudios sino que, para quienes estamos interesados en explorarlas, debemos recurrir a los D.A.F. . Los D.A.F., y en particular las adscripciones, son espacios alternativos y optativos y si bien esto presenta ciertas ventajas para el espacio, que las prácticas en extensión, docencia e investigación universitaria estén limitadas únicamente a ellos menoscaba la posibilidad de que el grueso de los y las estudiantes de la Licenciatura generen un entendimiento mayor de la versatilidad del rol psicopedagógico, al mismo tiempo que refuerza la participación minoritaria en las prácticas académico-científicas de la disciplina. Esto se debe a que, mientras el acceso a estas prácticas quede únicamente en manos del pasaje por los *Dispositivos Alternativos de Formación*, seguirán dependiendo de elecciones individuales así como de la posibilidad -también individual- de poder otorgar horas extra a la formación de grado en el marco de prácticas ad-honorem.

La pregunta sobre la posibilidad de pensar prácticas de extensión, docencia e investigación en la formación de grado, bajo ningún punto de vista se postula en detrimento de los espacios de adscripción. Al contrario, estos seguirán teniendo la enorme virtud frente a otras prácticas profesionales de brindar la posibilidad de insertarse en equipos de trabajo preexistentes y ejercitar el rol profesional en el marco de una interrelación dialéctica, con cercano y personalizado acompañamiento. También seguirán teniendo como característica singular posibilitar que la práctica pueda darse de forma sostenida en el tiempo, pudiendo conocer el campo y a los diversos profesionales que allí despliegan sus funciones en una temporalidad distinta a la que cualquier cátedra puede ofrecer. Sin embargo, incluir la práctica académico-científica de la profesión como parte de la formación básica podría

permitir, en primer lugar, formar estratégicamente a los estudiantes para que puedan participar y contribuir al ámbito académico y científico, el cual es clave para el desarrollo disciplinar. En segundo lugar, podría hacer que la formación se complejice, nutriéndose de una mayor variedad de prácticas, así como que la proyección laboral se diversifique, al conocer más salidas y posibilidades de inserción laboral. Asimismo, podría aportar a la democratización del ámbito académico-científico, al que en la actualidad de la psicopedagogía accede una minoría de profesionales. De esta forma, la presencia de instancias formativas durante la carrera de grado que permitan explorar las prácticas de extensión, docencia y/o investigación universitaria sería clave tanto para los y las estudiantes de psicopedagogía, como para el propio campo disciplinar.

En este sentido, al pensar de qué manera aportar al dispositivo formativo para que tenga un impacto positivo en la trayectoria de los estudiantes, apuntando a la diversificación de las prácticas, es necesario hacer algunas aclaraciones al respecto. La práctica académico-científica que se busca democratizar y a la que se hace aquí referencia, no está directamente correlacionada con la acción de dictar una clase o seminario, o escribir una publicación académica y publicarla. Podemos pensar, en cambio, algunas experiencias más accesibles e introductorias al mundo académico científico que podrían estar vinculadas, por ejemplo, a la participación en jornadas, cátedras abiertas o conversatorios que dicta la universidad. La asistencia a eventos de difusión científica es sin duda un hábito valiosísimo para inculcar a futuros profesionales cuyo perfil busque la formación y actualización permanente. En este sentido, la creación de hábitos desde momentos tempranos de la formación podría contribuir al ideario respecto del perfil profesional buscado. Del mismo modo, el entrenamiento en la búsqueda de producciones actualizadas del propio campo, así como en su comprensión específica, hace a un conocimiento indispensable para el futuro profesional.

Por otro lado, si de docencia y transferencia de los conocimientos que hacen a la propia profesión hablamos, quizás una práctica pertinente para la formación de grado podría estar orientada a formular cierto material didáctico, recurso o dispositivo de acción que ayude a otros estudiantes a acceder a un conocimiento que, por la propia vivencia de quien atraviesa la práctica, se juzga complejo y con posibilidad de beneficiarse de aportes específicos. En referencia a las prácticas de extensión, entendiendo que la extensión tiene su eje en el diálogo universidad-territorio, podría estar vinculado a pensar la formulación de proyectos, materiales o recursos varios que puedan ponerse al servicio de la comunidad. Es que, si bien a lo largo de la carrera se formulan numerosos trabajos que apuntan a ello, es un real desafío realizar el pasaje de un dispositivo hipotético a un recurso factible de ser

aprovechado por quienes habitan el territorio. Aunque desafiante, encierra una potencia muy grande para contribuir a la relación simbiótica que existe entre la universidad y el territorio que la circunda.

De esta forma, la pregunta sobre la práctica científico-académica en la formación de grado apunta a hacer que estos espacios se vuelvan más abiertos y diversos. Que sean convocantes para los y las estudiantes, y que esa vivencia pueda tener impacto tanto en su formación como en la manera en que se construyen las bases para el futuro despliegue del rol y la identidad profesional. Cómo materializar un dispositivo o sistema capaz de involucrar a estas prácticas juzgadas como accesibles y pertinentes para la formación de grado es una temática que excede a los alcances de este trabajo y que, en tanto, queda abierta para la formulación de producciones futuras.

DE LAS ADSCRIPCIONES COMO ESPACIOS EN VÍAS DE CONSTITUCIÓN Y APORTES PARA SU PAULATINA DEFINICIÓN

Para pensar este aporte es necesario regresar a un último punto: *es en el encuentro del estudiante con el espacio formativo que las cosas ocurren*. El estudiante con su propia trayectoria, sus esquemas previos, modos singulares de aprender y de trabajar, entre muchas otras variables que hacen a la complejidad del sujeto, se encuentra con un espacio -la adscripción- igualmente complejo, donde intervienen diferentes actores, dinámicas particulares, un encuadre y una historia propia. Ese *entre* es el que se presta para el diálogo, la construcción de las legalidades específicas de la experiencia, así como la construcción conjunta de conocimientos que hacen al pasaje por las instancias formativas de las adscripciones. Estudiante y espacio formativo no pueden concebirse como polos opuestos o independientes a la hora de analizar este pasaje, sino que interactúan y se modifican mutuamente.

A partir de la experiencia relatada puede afirmarse que son evidentes los efectos que una adscripción tiene para con el estudiante, como sujeto y como profesional. De igual forma, el estudiante que adscribe al espacio, cualquiera que sea, puede dejar en él una huella: la conquista de tareas, los aportes específicos al proyecto, la formulación de nuevos interrogantes, entre otros. De esta forma, las características de uno tienen impacto en la estructuración del otro y viceversa, porque están intrínsecamente ligados, complementándose y enriqueciéndose mutuamente. En la narración que fue eje del presente trabajo se evidencia una amplia diversidad de vicisitudes que caracterizaron a la experiencia: la incipiente del espacio, el contexto de cambio normativo, como también la incidencia de un contexto general (en este caso, uno pandémico) que por su

impredictibilidad dio lugar a un *descubrir en el andar*. Del mismo modo, se evidencia una evaluación ampliamente positiva de las experiencias de adscripción en sí mismas. En este sentido, la experiencia construida me permite alentar a otros/as estudiantes para que se animen a transitarla, con la advertencia que resulta clave predisponerse con cierta permeabilidad, adaptación a las circunstancias y un ejercicio constante de escucha y de disponibilidad al diálogo con otros. Del mismo modo, en el marco del ejercicio en un espacio en vías de constitución se vuelve clave cierta disposición a conquistar espacios, con todo lo que ello implica. Es necesario señalar, sin embargo, que esta cuestión más singular y personal del estudiante que aspira a adscribir a un espacio de adscripción, necesaria e indispensablemente tiene que complementarse con un esfuerzo institucional que continúe trabajando en la construcción de marcos de trabajo sólidos. Esto, para asegurar que la experiencia se desarrolle de la mejor manera, promoviendo los aprendizajes de los estudiantes que la transitan y perfeccionando los modos de explotar la riqueza potencial que caracteriza a las adscripciones.

En este sentido, el presente trabajo analizó el pasaje por diversas instancias de adscripción de la Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín. El mismo se caracteriza por haber sido enmarcado por marcos normativos, alcances y propuestas que en la actualidad se encuentran en vías de constitución, evidenciado en las aperturas, las ambigüedades y los intersticios que fueron siendo narrados en cada una de las experiencias. Los procesos de consolidación y de definición progresiva del espacio, así como de la construcción de las legalidades específicas que les son propias, conllevan ciertas ventajas como la flexibilidad y la polivalencia del rol, con la posibilidad de inaugurar y conquistar actividades y tareas; incluso aquellas que en un primer momento no habían sido pensadas, pero que se van descubriendo y construyendo con la vivencia en el rol. En oposición, que sean espacios que se van definiendo en el hacer conlleva ciertos desafíos, como la inseguridad respecto a si los encuadres establecidos fueron los más adecuados, la posibilidad de desvirtuar el espacio con tareas no pertinentes para la formación del estudiante adscripto, que la apertura del rol avasalle la construcción de legalidades, o que la configuración misma del espacio dependa casi exclusivamente de cuánto el estudiante demande (lo cual puede generar diferencias muy marcadas entre estudiantes, pudiendo caer en darle más sólo a quienes más piden) y lo que el docente, investigador o extensionista a cargo está dispuesto o tiene disponibilidad de ofrecer.

Por consiguiente, cabría preguntarse si sería posible acordar lineamientos que permitan mitigar los potenciales efectos de estos desafíos. De esta forma, la pregunta se dirige a si es posible debatir y acordar núcleos clave de aprendizajes básicos, particulares para

prácticas de extensión, de docencia y de investigación, que apunten a asegurar un pasaje por determinadas experiencias en cada uno de los espacios formativos a quienes se adscriban. De ser posible, permitiría homologar las oportunidades de acceso a ciertas situaciones de enseñanza y aprendizaje, independientemente de en qué momento o con qué tutor o equipo el estudiante esté transitando la experiencia. La pregunta sobre cuáles son los aprendizajes mínimos que un estudiante adscrito se espera que haya adquirido al finalizar su ciclo de adscripción no puede ser resuelta de manera sencilla. Sin embargo, las experiencias anteriormente narradas podrían contribuir a generar una primera aproximación al respecto.

Para ilustrar esto sería necesario revisar algunos de los aprendizajes claves que se dieron en el marco de las experiencias de adscripción narradas, que podrían ser aportes valiosos para otras diversas, múltiples y variadas trayectorias estudiantiles. Si de extensión universitaria se trata, un aprendizaje específico puede estar asociado a concebir la vinculación simbiótica que existe entre la universidad y la comunidad que la circunda. La mirada territorial, ecológica, situada y pertinentemente acotada que promueve una experiencia de extensión sin duda se convierte en una herramienta valiosísima para contribuir al perfil del estudiante. De la misma forma, el entendimiento del *para qué* de la(s) ciencia(s) y su aplicación social. Respecto a la docencia universitaria, puede tener que ver con el entendimiento de las situaciones de enseñanza y aprendizaje desde el pensamiento de cómo transponer didácticamente ciertos contenidos, con pensar el rol de los actores que intervienen en estas situaciones, así como con concebir a las situaciones didácticas como mediadoras de las oportunidades de aprendizajes del estudiantado. Algunas experiencias básicas por la que un estudiante adscrito podría atravesar podrían vincularse con recuperar y analizar núcleos problemáticos de los contenidos trabajados en una clase, contribuir en el diseño de cierto material didáctico pertinente o con la búsqueda para aportar material bibliográfico que vaya en línea con los marcos teóricos de la cátedra en la que se inserta. Por su parte, las experiencias básicas en investigación universitaria podrían relacionarse con el ejercicio de habilidades tales como leer comprensivamente, resumir y sistematizar material científico, aprender especificidades sobre la escritura académica y sus normativas (como las de citación y atribución), así como la participación en reuniones científicas, jornadas, congresos y otros medios de difusión del conocimiento, promoviendo cierta participación en la construcción y/o publicación de materiales académicos.

De esta manera, independientemente de las especificidades de la experiencia, como quién se desempeña como tutor de adscripción, si se enmarca o no en un equipo de trabajo más amplio, en qué momento se realiza, la duración de la adscripción, los objetivos específicos y

el encuadre particular de cada proyecto, entre otras variables, estos núcleos serían transversales a todas ellas. No obstante, es importante aclarar que la pregunta acerca de la formulación de núcleos de aprendizajes mínimos no implica querer cerrar el espacio formativo dentro de una lista de tareas fijas, únicas e inamovibles que el estudiante adscrito deba cumplir para acreditar el espacio y, en consecuencia, acotar a las adscripciones en una definición inmutable. En todo caso, insta a trabajar en conjunto para asegurar una base común desde la cual construir, sistematizando ciertos aspectos de la formación que se busca ofrecer, con el objetivo de asegurar un piso formativo, transversal a los equipos y modalidades en las que la experiencia pueda erigirse. Esto es imprescindible para democratizar no sólo el espacio de la adscripción, sino la experiencia formativa que se da en él. Luego, en diálogo con las prácticas reales, el dinamismo que caracteriza al espacio de adscripción -ligado tanto al contexto como a lo emergente de la relación entre estudiantes y tutores-, necesariamente será parte y necesita que se le asegure un espacio privilegiado para suceder. Es este dinamismo lo que hace que la experiencia pueda sobrepasar ampliamente cualquier base establecida, lo cual es espléndido para todas las partes involucradas. En este sentido, el desafío de pensar núcleos de aprendizajes sería poder encontrar un equilibrio entre definir un marco común de trabajo y seguir dando posibilidad al encuentro con lo no-pensado, lo no-reglado, lo imprevisible que también hace al pasaje por los espacios formativos de la adscripción.

CONCLUSIONES

Este trabajo de sistematización de experiencias contó con la narración de la vivencia de distintos espacios de adscripción en extensión, docencia e investigación universitaria en el marco de la Lic. en Psicopedagogía de la UNSAM. A partir de ese relato se formuló un análisis transversal de las mismas, donde pudieron analizarse de manera retrospectiva ciertos puntos de encuentro de estas experiencias. En este sentido, se remarcó la recurrencia del trabajo con otros, de la importancia de poder conocer en primera persona dinámicas reales de equipo y de trabajo, de la posibilidad de desplegar las propias funciones en el campo con una sostenida temporalidad y con continuidad en ese trabajo, así como la posibilidad de conocer formas disímiles de desplegar el rol profesional en el encuentro con distintos modelos profesionales. Todas estas cuestiones, con sus valiosísimos aportes para la construcción del rol y la identidad profesional.

Por último, se formuló un análisis prospectivo que busca extender los aportes del presente trabajo. En este sentido, se instaló la pregunta acerca de la potencia de las prácticas de extensión, docencia e investigación universitaria en la formación de grado, para

democratizar el acceso a estos ámbitos entre los y las estudiantes, así como para contribuir al crecimiento disciplinar de la Psicopedagogía. Por último, se formuló un apartado que busca contribuir a la definición de los espacios de adscripción, proponiendo pensarlos en torno a la discusión sobre los núcleos clave de aprendizajes que buscan transmitir.

Para terminar, como se mencionó al principio de esta producción, el presente trabajo fue sustentado en interrogantes surgidos del propio ejercicio del rol y la paulatina construcción de la identidad profesional, los cuales estudiantes, docentes, investigadores y extensionistas reactualizamos constantemente en nuestras prácticas. En tanto siempre vigentes, estas preguntas quedarán abiertas a ser tomadas, reformuladas, debatidas y contradichas por todas las producciones que sean sucesoras. En este sentido, quedan expectantes hacia futuros trabajos cada una de las cuestiones aquí expuestas. De igual forma, queda instalada la pregunta acerca de cómo han sido o cómo serán los pasajes de otros sujetos por los espacios de adscripciones y cuáles son las variables que allí interjuegan, de otras miradas que podrían encontrar otras (muchas y diversas) convergencias y ocurrencias. Por ello, es necesario que el presente trabajo finalice subrayando la importancia de la construcción de sistematizaciones de experiencias, cuyo modelo metodológico es privilegiado para dar a conocer en profundidad no sólo las implicancias que atraviesan a la experiencia, sino la mirada y la voz de quien las construye.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT press.
- Amorim, A. N., Jeon, L., Abel, Y., Felisberto, E. F., Barbosa, L. N. F., & Dias, N. M. (2020). Using Escribo Play Video Games to Improve Phonological Awareness, Early Reading, and Writing in Preschool. *Educational Researcher*, 49(3), 188-197 <https://doi.org/10.3102/0013189X20909824>
- Armella, J., Langer, E. D., & Machado, M. L. (2017). Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina. *Asociación Argentina de Sociología; Horizontes Sociológicos*; 9; 6-2017; 51-61. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76465>
- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. (1a ed). Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Libro digital ISBN 978-987-626-363-4
- Baeza, S. (2015). La psicopedagogía en diálogo con el futuro. Encuentros – desencuentros - co-construcciones. *Revista Pilquen, Sección de Psicopedagogía* 12(2). Recuperado de: <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/1520/pdf>

- Baravalle, L. (1995). La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar. *Jornadas Latinoamericanas, Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Universidad Nacional de Quilmes, p. 18-20. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/46179/CONICET_Digital_Nro.25404.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bartolini, A. M. (2004). Relaciones entre formación e inserción laboral de los psicopedagogos en Entre Ríos. Una aproximación evaluativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 65-92.
- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16. Recuperado de: [https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Baquero %20-%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf](https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Baquero%20-%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf)
- Bertoldi, S., Enrico, L., & Follari, R. (2018). Alcances de la Investigación en Psicopedagogía. *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica*, 1(1), 1-9.
- Bertoldi, S., Trovani, A., Cayuqueo, V. (2020). ¿Es posible pensar a la psicopedagogía en términos de disciplina? *Contextos de Educación* 28 (20)
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. M., & Villagran, C. A. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina.
- Bogado de Scheid, L., & Fedoruk, S. (2011). Rol de las universidades. Docencia-investigación y Extensión: Una relación imprescindible. <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/ro l-de-las-universidades-doc.pdf>
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (Comp.) (2000). Leer y escribir entre dos culturas. Buenos Aires: Aique. Primera parte. Cap. 1,3, 5 y 6.
- Bottinelli, M. M., Nabergoi, M., Frankel, D., Remesar, S. E., Diaz, F. M., Albino, A. F., Maldonado, C. R. & Garzón, A. C. (2019). Lanús, experiencias formativas interdisciplinarias: antecedentes de la salud mental comunitaria. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol., 53, No. 2, pp. 254-262.

- Bozzo, S. (2012). Consideraciones actuales de la psicopedagogía en su entramado histórico. Centro Latinoamericano de Psicopedagogía disponible en <http://centrolatinoamericanodepsicopedagogia.org/blog/index>
- Bruner, J. S., & Parés, N. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Ciudad de México, México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Bruner, J. (2016). *La importancia de la Educación*. Biblioteca Fundamental de la Educación. Editorial Paidós.
- Burns, M. (2011). Distance education for teacher training: Modes, models, and methods. Washington, DC: Education Development Center Inc.
- Butler, J. (2006). Vida precaria. El poder de la violencia y el duelo
- Caballero, M. (2017). Reflexiones acerca de la interdisciplina. En *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Educación y Psicopedagogía, FFL-UBA. José Antonio Castorina... [et al.]; compilado por Norma Filidoro... [et al.]. 1a ed. (261-267)
- Castorina, J. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En J. Castorina, G. Palau, B. Aisenberg, C. Dibar Ucre y D. Colinvaux. *Problemas en Psicología Genética* (215-232). Ed. Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Filidoro, N. (2020). Conversación: "Sobre la posibilidad de una psicopedagogía enmarcada programáticamente en la complejidad". En Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. & Mantegazza, S. (comps). *IV Jornadas Educación y Psicopedagogía. La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Chauhan, S. (2016). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary. *Computers & Education*, 105, 14-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>.
- Chieu, V. M., Herbst, P., & Weiss, M. (2011). Effect of an animated classroom story embedded in online discussion on helping mathematics teachers learn to notice. *Journal of the Learning Sciences*, 20(4), 589-624. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.528324>
- Cullari, L., Márquez, C. Y. (2011). *Formación e inserción laboral de los Licenciados en Psicología graduados de la Facultad de Humanidades "Teresa de Ávila", Universidad Católica Argentina, Sede Paraná desde el año 2001 al 2008 [en línea]*. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades, Argentina.

- Curuchet, G; Grinberg, S; Gutiérrez, R. 2012 “Degradación ambiental y periferia urbana: Un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires.” En *Ambiente & Sociedade* (Sao Paulo) Vol. 15 no. 2 mayo/agosto. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X2012000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Delgado, V. S., Haag, S. M., & del Valle Vita, S. (2020). Ámbitos laborales y campos de intervención del Psicopedagogo. Un estudio del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, Regional Villa María 2018-2019. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 17(2), 44-60.
- Demiryi, F., Morini, L., & Larsen, M. (2020). Gratuidad Universitaria y Liberación Nacional autonomía, extensión universitaria y los desafíos del presente. *Ucronías*, (1), 153–171. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3862052>
- Di Paolantonio, M. (2016). The Cruel Optimism of Education and Education's Implication with 'Passing-on'. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 147-159.
- Díaz-Barriga, A. & Hernández Rojas, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista* (2° ed.). McGraw-Hill/Interamericana editores. <https://buo.mx/assets/diaz-barriga,---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Diuk, B. (2013) Propuesta DALE! Guía para el docente. Buenos Aires: FPC y Etis.
- Dubrovsky, S. (1998). Aportes de la teoría histórico-cultural de Vygotsky al trabajo en el aula y en la clínica. En: *Los atrasados escolares. El trabajo en el aula y en la clínica*. Novedades Educativas.
- Enrico, L. N. (2018). *Avances de una línea de investigación epistemológica en la psicopedagogía argentina*. II Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines. ISSN 2545-6288
- Espinosa Vásquez, R. (2019). *Psicopedagogía: una ciencia de frontera*. INTEREDU. Investigación Sociedad y Educación, 1(1), 9-30. <https://revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/78/89>
- Feria, A. Y. O. (2011). La identidad profesional: una cualidad esencial para la formación inicial del psicopedagogo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (28). Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2014/01/identidad-profesional.html>
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares*. La lectura. Editorial Biblos.

- Flores Guerrero, K., López de la Madrid, M. C., & Rodríguez Hernández, M. A. (2016). Evaluación de componentes de los cursos en línea desde la perspectiva del estudiante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 23-38.
- Gacio, G. & Ciongo, C. (2021). ¡La fiesta es volverte a ver! Comentarios sobre el desarrollo de la VI Feria de Ciencias Humanas y Sociales en la UNSAM. *Revista Informativa de las Carreras de Educación* (16), 5-6.
- Gacio, M.G. & Suárez, E. (2021). Nuestro paso por la Feria de Ciencias Humanas y Sociales. Recibir es hacer sitio. Trabajo presentado en UNSAM - Jornadas de Estudiantes de Humanidades, 5 y 6 de noviembre.
- Gaviglio, A. y Sartorato, I. (2018). Repensar los tres pilares de la Universidad Pública: experiencia de un proyecto de extensión universitaria. *Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 111-117. Secretaría de Extensión UNICEN.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28, 3-8.
- González Agudelo, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-109.
- González, A., Molozaj, M. & Ledesma, M. (2022). *Referentes de Psicopedagogía: Historia de vida de Haydée Echeverría y sus aportes al campo psicopedagógico*. (Trabajo final de egreso en producción: estudio de caso). UNSAM.
- Gorostiaga, J. M., Lastra, K. F., & Britos, S. M. M. D. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151-173.
- Grinberg, S. (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educar em Revista*, (66), 57-76.
- Grinberg, S. Langer, E. "Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento". Buenos Aires. IICE- UBA. N°34. ISSN: 0327-7763. 2014
- Grinberg, S. M. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).
- Grinberg, S. M., Dafunchio, S., & Mantiñán, L. M. (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión: lugares de la basura.
- Guerra, M. (2011). La sistematización de experiencias. Alternativa investigativa participativa de las prácticas culturales. In XV Conferencia Científica Internacional. Instituto

- Superior De Arte. La Habana. Cuba. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/00094509628a6a61216fb>.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. Buenos Aires: Aique.(El ABC de la pedagogía).
- Herbst, P., Chazan, D., Chen, C., Chieu, V. M., & Weiss, M. (2011). Using comics-based representations of teaching, and technology, to bring practice to teacher education courses. *ZDM—The International Journal on Mathematics Education*, 43, 91–103.
- Instituto Nacional de Capacitación Política [INCAP] (2012). *Manual de Formación Política*. (1a ed). Autoedición. Buenos Aires : Ministerio del Interior.
- Jaichenco, V. (2009). Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. Procesos y componentes implicados en la lectura y la escritura. En La formación docente en la alfabetización inicial (63-73). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Langer, E. D. (2016). La construcción de confianza para el estudio de prácticas de resistencia en la escolarización de jóvenes en contextos de pobreza urbana.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps). Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44). Eds. Homo Sapiens/FLACSO.
- Marpons, J. (1938). *La mujer en el trabajo*. Ediciones Ercilla.
- Martin, A.L., Queirolo, G.A & Ramacciotti, K. (2019). *Mujeres, saberes y profesiones. Un recorrido desde las ciencias sociales*. Editorial Biblos.
- Méndez, A. E. L., Flores, J. I. R., González, P. C., & Núñez, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo.
- Moreno, R. (2009). Learning from animated classroom exemplars: the case for guiding student teachers' observations with metacognitive prompts. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 487–501. <https://doi.org/10.1080/13803610903444592>
- Moreno, R., & Ortegano-Layne, L. (2008). Do classroom exemplars promote the application of principles in teacher education? A comparison of videos, animations, and narratives. *Educational Technology Research and Development*, 56, 449–465. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9027-0>
- Moreno, R., & Valdez, A. (2007). Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: The role of presentation format. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 194–206. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.194>
- Müller, M. (2010). *Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica*. 7ma Edición. Bonum.

- Nabergoi, M. (2021). Producción de conocimiento en Terapia Ocupacional. Avances y desafíos. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 7(1), 5-9. Recuperado de: <https://revista.terapia-ocupacional.org.ar/RATO/2021jul-editorial.pdf>
- Nicastro, S. y Greco B. (2009). *Entre trayectorias*. Homosapiens Ediciones
- Ocampo González, A. (2020a). Abriendo la pregunta: cuestionamientos sobre la base epistemológica de la Psicopedagogía. *Intersaberes*, 15 (35), 1-27. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/44.pdf>
- Ocampo González, A. (2020b). ¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles. *Intersaberes*, 15(35). <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1875>
- Ortiz, E., & Mariño, M. Á. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de moebio*, (49), 22-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100003>
- Otero, A., Corica, A., & Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12. <https://doi.org/10.24215/23468866e052>
- Pérez de Maza, T. (2016). *Guía didáctica para la sistematización de experiencias en contextos universitarios*. Ediciones del Vicerrectorado Académico, Universidad Nacional Abierta.
- Pérez Navio, E., Rodríguez Moreno, J., & García Carmona, M. (2015). El uso de mini-videos en la práctica docente universitaria. *EDMETIC*, 4(2), 51-70. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v4i2.3962>
- Richardson, U., & Lyytinen, H. (2014). The GraphoGame method: the theoretical and methodological background of the technology-enhanced learning environment for learning to read. *Hum. Technol.* 10, 39–60. DOI.
- Rivelis, G. (2007) “*Construcción vocacional ¿carrera o camino?*”. Noveduc.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 879–895. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121528>
- Rossi, L. & Freijo-Becchero, F. (2018). La reforma en la universidad de buenos aires (uba): un análisis de sus estatutos entre 1886 y 1931. *Anuario de Investigaciones*, vol. XXV, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369162253034>
- Savage, R., Abrami, P. C., Piquette, N., Wood, E., Deleveau, G., Sanghera-Sidhu, S., & Burgos, G. (2013). A (Pan-Canadian) cluster randomized control effectiveness trial of

- the ABRACADABRA web-based literacy program. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 310–328. <https://doi.org/10.1037/a0031025>
- Schneider, D., Chambers, A., Mather, N., Bauschatz, R., Bauer, M. & Doan, L. (2016). The effects of the use of an ICT-based reading intervention on students' achievement in grade two. *Reading Psychology*, 37, 798–831. DOI.
- Shannon, L. C., Styers, M. K., Wilkerson, S. B., & Peery, E. (2015). Computer-assisted learning in elementary reading: A randomized control trial. *Computers in the Schools*, 32(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/07380569.2014.969159>
- Socolovsky, Y. (2016). *Prólogo* en Del Valle, D., Montero, F., & Mauro, S. (2016). *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. 1a ed. IEC - CONADU : CLACSO (pp. 15-19).
- Tauber, F. (2018). La universidad pública reformista: un modelo inclusivo y de desarrollo. Eudeba. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85277>
- Tedesco, J. C., Aberbuj, C & Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*. Editorial Aique.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Recuperado de: https://ensalberdi-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/23915>
- Terigi, F., Toscano, A. G., & Briscioli, B. (2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares*. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/Terigi-Toscano-Briscoli-ISA.pdf>
- Tófaló, A. (2015). Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Programa TIC y Educación Básica. Equipamiento y recursos TIC en las escuelas de educación básica. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán. <https://www.enriquebolanos.org/media/archivo/2985-1.pdf>
- Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] (2014). Resolución 338/14, Creación de la Figura “Alumno Adscripto” y Aprobación del Reglamento del Sistema de Adscripciones para carreras de grado y pre-grado de la Universidad Nacional de General San Martín.

https://www.unsam.edu.ar/consejo_superior/docs/C.-%20Reglamentos%20Acad%C3%A9micos%20y%20de%20Investigaci%C3%B3n/6.-%20Reglamento%20del%20Sistema%20de%20Adscripciones%20para%20estudiantes%20de%20Carreras%20de%20Grado%20y%20Pre-grado..pdf .

Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] (2017). Listado de adscripciones 2018. Asignaturas, Seminarios, Proyectos de Investigación y Extensión. Comunicación institucional

<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/archivos/Adscripciones%202018.pdf>

Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] (2020a). *Resolución 101/06: sistema de créditos académicos UNSAM*. Consejo superior de la UNSAM. Comunicación institucional.

Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] (2020b). *Reglamento del Sistema de Adscripciones para estudiantes de carreras de grado y pre-grado de la Escuela de Humanidades de la UNSAM*. Comunicación institucional.

Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] (11 de Noviembre, 2021a). *6ª Feria y festival de ciencias humanas y sociales 2021* .

<http://noticias.unsam.edu.ar/2021/04/19/6a-feria-y-festival-de-ciencias-humanas-y-sociales-2021/>

Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] (2021b). Convocatoria 2022. Primer llamado: Primer cuatrimestre 2022. Adscripciones para estudiantes de carreras de grado y pre-grado de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Comunicación institucional.

<https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/archivos/Primer%20llamado%20Primer%20cuatrimestre%202022.%20Adscripciones%20disponibles.pdf>

Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] (2021c). Convocatoria 2021. Segundo llamado: Segundo cuatrimestre 2021. Adscripciones para estudiantes de carreras de grado y pre-grado de la Escuela de Humanidades (UNSAM). Comunicación Institucional

<https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/archivos/Adscripciones%202%20Cuatri%202021.pdf>

Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] (2021d). Guía sobre el Sistema de Adscripciones para estudiantes de carreras de grado y pre-grado. Comunicación Institucional. Recuperado de: <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/archivos/Adscripciones%20Guia%20para%20estudiantes.pdf>

Universidad Nacional de San Martín (2021). *Reconocimiento Institucional (Normativa Inédita de Gestión Interna)*. Secretaría académica de la Escuela de Humanidades.

- Ventura, A. C., Borgobello, A., & Peralta, N. S. (2012). Carácter científico y profesional de la psicopedagogía. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogía en Rosario, Argentina. *Perspectivas en Psicología*, 9(3), 59-68.
- Ventura, A. C., Gagliardi, R., & Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662.
- Vila, P. (2017) ¿De formación profesional o de-formación profesional? El desafío de formar profesionales desde una perspectiva bioética latinoamericana. En Filidoro, Dubrovsky, Rusler, Lanza, Mantegazza, Pereyra & Serra (comps.) *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.