



Universidad
Nacional
Villa María

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Prácticas psicopedagógicas de acompañamiento de situaciones de aprendizaje en procesos vitales

Año
2025

Autora
Haag, Silvina Marisol

Directora de tesis
Aimar, Ángela

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Haag, S. M. (2025). *Prácticas psicopedagógicas de acompañamiento de situaciones de aprendizaje en procesos vitales*. [Trabajo final de grado, Universidad Nacional Villa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María.
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=47737



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.
ANTEPROYECTO DE TRABAJO FINAL DE GRADO

PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS DE ACOMPAÑAMIENTO DE SITUACIONES DE
APRENDIZAJE EN PROCESOS VITALES

AUTORA:

MARISOL HAAG

DIRECTORA:

ÁNGELA AIMAR

Villa María, Mayo 2025

Índice

Resumen	3
Problema/Objeto de investigación.....	4
Objetivo general y específicos	7
Estado de la cuestión/ antecedentes	7
Justificación	12
Marco teórico	12
Metodología	21
Resultados	26
Discusión.....	30
Consideraciones finales.....	46
Bibliografía	47
Anexos	50

Área temática

Prácticas Psicopedagógicas

Palabras claves:

Escenarios, Dinámicas, Práctica profesional, Acompañamiento, Procesos vitales, Redes relacionales

Resumen

El tema que desarrolla este trabajo es acerca de prácticas de profesionales psicopedagogos/gas que ejercen su profesión en la provincia de Córdoba, Argentina; en proyectos enmarcados en diferentes escenarios que no son los habituales en el quehacer psicopedagógico; por lo tanto, el objetivo general es describir prácticas psicopedagógicas de acompañamiento en situaciones de aprendizaje que se generan en escenarios de procesos vitales de las personas. Para el sustento de este objetivo se consideró en el marco teórico, aportes conceptuales sobre el proceso de aprendizaje para la vida, las dinámicas, las redes y las tramas relacionales.

Este proyecto se realizó con la metodología cualitativa, mediante el análisis de casos, utilizando como instrumentos la revisión de datos documentales y entrevistas semiestructuradas; las mismas fueron tres, dos de las cuales fueron en forma virtual y una presencial.

Los resultados se presentan en figuras que muestran las relaciones de las categorías y conceptos emergentes en cada escenario explorado en promoción de la salud y aprendizajes en otros contextos organizacionales, en acompañamientos de los procesos de ma-paternidad y en equinoterapia.

A partir del análisis realizado se puede concluir que en los escenarios las prácticas psicopedagógicas están atravesadas por la transdisciplina, según estén mediados por otras personas y animales; aparece sólo la interdisciplina en relación a intervenciones en prevención y asistencia y sostenida en encuadres flexibles.

Problema/objeto de investigación

A partir de un interés constante en cómo se da el aprendizaje cuando es motivado desde el deseo, cómo se da el aprendizaje autodidáctico, el aprendizaje en comunidad, entre otros, se genera la curiosidad hacia los proyectos protagonizados por psicopedagogos/as que ejercen su rol en escenarios que no son los considerados clásicos. Germinó la idea de pensar un aprendizaje en contextos lúdicos e informales, surgiendo preguntas acerca de ¿cómo aprender mediante el juego?, ¿en talleres?, entre otras. Según Delgado, Haag & Vitta (2020), en la conclusión del estudio “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”, se detalló que:

Los resultados obtenidos de la investigación permiten constatar un mayor predominio en el ámbito de la educación (79%) que en el de la salud (21%) y una predominancia en el campo institucional (31.94%) siguiendo el campo privado (29.86%), el interdisciplinario (26.39%), organizacional (7.64%) y en último lugar y no menos importante, la investigación (4.17%). Por lo cual, se puede inferir que el sujeto aprendiente y las problemáticas de aprendizaje que son el foco de intervención del Psicopedagogo se concentran mayormente en el ámbito educativo. Dentro de tales campos, la intervención que prevalece en el colegiado es la clínica psicopedagógica seguida de las integraciones escolares y en tercer lugar el ejercicio de la docencia. Con relación al trabajo en la clínica psicopedagógica, se pueden destacar ciertas actividades específicas como: diagnóstico y tratamiento, orientación vocacional-ocupacional. Mientras que la integración escolar es detallada por las acciones de acompañamiento áulico y asistencia a personas con discapacidad, cuyas intervenciones se desarrollan en contexto de un equipo interdisciplinario. . . (p. 57)

A partir del reconocimiento de lo anterior, se expone la escasa exploración de otros campos posibles de actuación para la psicopedagogía, como los son el interdisciplinario, el organizacional y de investigación. Es aquí donde surge el propósito de la producción de un trabajo donde se busque reconocer otras prácticas psicopedagógicas que están en acción en la actualidad, particularmente proyectos vinculados a escenarios poco habituales.

Se comenzó con la exploración de La Ley de Ejercicio de la Profesión de Psicopedagogos N° 7619/87 y la observación respecto a qué dicta sobre los ámbitos de

competencia, cuáles son las incumbencias, considerando lo que regula y a partir de allí, formular nuevas preguntas para terminar de configurar el objeto de estudio.

Según la citada ley, las incumbencias profesionales del título de psicopedagogo/a son:

- Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.
- Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.
- Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio.
- Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico socio-culturales de individuos y grupos.
- Realizar procesos de orientación educacional, vocacional-ocupacional en las modalidades individual y grupal.
- Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje, para efectuar pronósticos de evolución.
- Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas tratamiento, orientación, derivación, destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje.
- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud. (Ley N° 7619, 1987, p. 47)

Observando las incumbencias establecidas por la Ley se devela que la mayor parte de los ítems suponen que la función a cumplir del psicopedagogo, en su mayoría, tendría una correlación con intervenciones en espacios formales. Lo anterior ayuda a orientar la idea general de este trabajo, formulando preguntas sobre en qué contextos se pueden evidenciar prácticas psicopedagógicas, fuera de las organizaciones clásicas donde residen propuestas de enseñanza-aprendizaje instituidas. ¿Habrán otros escenarios más allá de la escuela y el consultorio?

En la Ley aparecen distinguidas las incumbencias del psicopedagogo/a y las del/de la licenciado/a en psicopedagogía. A las ya mencionadas se agregan las siguientes:

- Explorar las características psicoevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje.
- Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica. (Ley N° 7619, 1987, pp. 47-48).

Puede observarse que la posibilidad de pensar el ejercicio profesional en contextos diversos o en otros contextos diferentes a los clásicos, estaría contemplada en el último ítem de las incumbencias del licenciado/a, donde habilita la investigación; así, habilitando la posibilidad de investigar y pensar otros contextos de intervención.

Otro punto importante fue la reflexión de que acontece en los espacios interdisciplinarios, en el acompañamiento en la maternidad, en la equinoterapia, entre otros; donde hay un/a profesional psicopedagogo/a, por ejemplo, en torno a las actividades que proponen y realizan los profesionales. La idea principal se fue encaminando hacia el escenario de las prácticas psicopedagógicas, en cómo interviene el/la psicopedagogo/a, en la participación interdisciplinaria. Es aquí donde se reconoce el intersticio de pensar las prácticas desde los conceptos de la transdisciplina, las redes fluidas, en las prácticas como procesos, como dinámicas y no como meras actividades, indagando antecedentes sobre proyectos donde germinen iniciativas innovadoras, resignificando el aprendizaje ligado al fracaso disponiéndose a mirarlo desde las potencias de cada persona, estar dispuesto a la escucha de otras formas.

Además, situar los aprendizajes en diferentes procesos vitales en la gestación, nacimiento, crecimiento y desarrollo en conexión y convivencia con otras personas y otros seres en el ambiente vital.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las prácticas psicopedagógicas de acompañamiento en situaciones de aprendizaje en procesos vitales de las personas?

Objetivo general

- Describir prácticas psicopedagógicas de acompañamiento en situaciones de aprendizaje que se generan en escenarios de procesos vitales de las personas.

Objetivos específicos

- Describir escenarios en que se encuentren psicopedagogos/os desempeñando su práctica profesional.
- Describir las redes y las tramas relacionales que se desarrollan en los escenarios en procesos vitales.
- Describir los procesos y dinámicas de acompañamiento psicopedagógico en situaciones de aprendizajes en procesos vitales.

Estado de cuestión/antecedentes

Siguiendo los pasos de Elena Achilli (2005) para la construcción del problema de investigación, se recurre a la búsqueda de antecedentes (p. 49). Se procede colocando palabras claves en el buscador y esto depara en una investigación que llama mucho mi atención ya que ilustra sobre la psicopedagogía comunitaria; siempre hubo un interés especial en esta área, porque mi primer contacto laboral inspiró curiosidad y deseos de conocer más sobre esta especificidad.

La investigación se denomina “Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: Reflexiones, Aportes y Desafíos”; la autora es María Paula Juárez (2012). Hay dos aspectos que me interesan de este artículo; por un lado, habla de la multiplicidad de posibles demandas/escenarios que se pueden contemplar en psicopedagogía comunitaria y nombra dos que llaman particularmente mi atención: aprendizajes para la preservación del medio ambiente y ecosistema y aprendizajes vinculados a la maternidad y crianza de hijos. (p. 203).

Por otro lado, habla de nuevas prácticas en psicopedagogía e invita a la reflexión de la posibilidad de que la psicopedagogía comunitaria se consolide como nueva especialidad del/de la psicopedagogo/a.

María Paula Juárez (2012) dice:

Es así como comienza a constituirse en los últimos años una psicopedagogía comunitaria promovida por la comprensión empática de las condiciones sociales de nuestra región, intentando agudizar una mirada dirigida al papel que desempeñan los sujetos en circunstancias de aprendizaje, cualquiera sea su edad y su pertenencia social, circunstancias de aprendizajes múltiples y diversos que trascienden el ámbito educativo formal y que remiten a aprendizajes de la vida, en la vida y para la vida, tal como es en la realidad y no para una vida modelizada en términos de un deber ser determinado por intereses de las clases sociales dominantes. . . (p. 201)

En otra línea de análisis Aldo Ocampo Gonzalez (2021) en la Revista Trazos hace referencia al objeto de estudio de la Psicopedagogía, en un sentido resignificado. Así plantea que:

La autenticidad de su objeto trasciende dichas ataduras, posee la capacidad de ingresar y forcluir constantemente, de diversos campos, objetos, marcos disciplinarios, configura una coyuntura específica de carácter irregular, móvil y heterogéneo. En vez de afirmar, radicalmente, sus debilidades de construcción, prefiero concebirlo como un dispositivo de análisis del aprendizaje a lo largo del ciclo vital. . .

La línea de búsqueda de antecedentes decantó en artículos referidos a las diferentes miradas sobre el objeto de estudio de la psicopedagogía, al amplio abanico de perfiles laborales psicopedagógicos existentes que invitan a la reflexión hacia una expansión de las prácticas laborales, sin barreras, que convivan con las ya consolidadas clásicas de la psicopedagogía y puedan visualizarse.

Mónica Valle (2012) pensaba en las perspectivas actuales y en las problemáticas de las intervenciones psicopedagógicas y expresaba:

. . . tanto en su comprensión como en su extensión conceptual, permite la diversificación de las prácticas psicopedagógicas posibles que no quedan así restringidas al aprendizaje escolar ni específicamente a sus aspectos problemáticos. Sin embargo, esta ampliación del campo profesional que -desde experiencias de intervención narradas en revistas de la especialidad o presentadas en encuentros académicos o de instancias de formación- parece avanzar en una progresión ininterrumpida, requiere de los propios involucrados un esfuerzo de regulación epistemológica que garantice el resguardo de la identidad profesional. Entonces, es el aprendizaje en sus múltiples configuraciones lo que resguarda la especificidad de

la intervención psicopedagógica a la vez que habilita nuevas actuaciones profesionales. Estamos ante la emergencia de nuevos escenarios de intervención que, a la par de los ya consolidados, dejan al descubierto la heterogeneidad que caracteriza a las intervenciones psicopedagógicas en la actualidad. Heterogeneidad que no se deja capturar fácilmente en un eventual intento de sistematización de las prácticas, presentándose más como un continuo dinámico que como perteneciente a categorías excluyentes. (pp. 1-2)

Desde este posicionamiento se puede reconocer que las intervenciones psicopedagógicas reclaman escenarios en los que puedan desplegarse sin quedar atrapadas en sistematizaciones categorizantes que recorten o restrinjan las prácticas profesionales.

En tensión respecto a lo anterior, es importante como antecedente tener en cuenta las consideraciones que menciona Valle sobre las prácticas psicopedagógicas en escenarios actuales.

Este conocimiento profesional construido a propósito de las situaciones de intervención no tiene un desarrollo homogéneo sino que supone grados de mayor solidez y rigurosidad conceptual y estratégica en los ámbitos considerados como más tradicionales y específicos del ejercicio profesional psicopedagógico. Son entonces los abordajes vinculados a los aspectos disfuncionales o perturbados del aprendizaje escolar los que adquieren un predominio sobre otros. Así, los escenarios más actuales que convocan a las prácticas psicopedagógicas presentan desarrollos conceptuales y estratégico-procedimentales más débiles y por ende un grado de normativización o de lineamientos reguladores de la actuación más incipientes.

Este estado del arte en el terreno del desempeño profesional derivado de su profusa ampliación debe constituirse –a la par que sostener el intento de una genuina investigación psicopedagógica- en uno de los desafíos centrales de la psicopedagogía si ésta desea afirmar su identidad y legitimar su espacio dentro del abanico de prácticas y disciplinas que podríamos englobar como psicoeducativas. Sostengo fehacientemente que el avance en la construcción del conocimiento profesional es posible si se resguardan las especificidades contextuales de los escenarios de actuación evitando la generalización apresurada de modalidades de abordaje que, si bien se reconoce su eficacia en determinados ámbitos, han surgido en condiciones situacionales diferentes . . . [reafirmando] la necesidad de avances en la construcción de abordajes diferentes resguardando las especificidades

contextuales que las caracterizan a propósito de la diversificación del campo de prácticas . . . (p. 2)

Resulta entonces evidente la importancia de llevar a cabo procesos de exploración de lo que se está realizando en los campos de actuación de las/os Psicopedagogas/os a través de proyectos que recuperen las prácticas profesionales en su diversidad resguardando las especificidades del encuadre psicopedagógico en la interdisciplina.

La búsqueda de antecedentes se intensificó a medida que se iba elaborando el trabajo. Durante el desarrollo del análisis surgió la oportunidad de sumar, de volver a revisar, qué otras investigaciones podrían dar a conocer cuestiones similares o que ayuden a analizar las entrevistas que se habían realizado, en esta búsqueda se encontraron en la biblioteca de la UNVM dos trabajos finales de grado, por un lado el de Camila, Decandido; Eliana, Grecco; y Sofia Palacios; denominado “El encuadre psicopedagógico”, y “Encuadre psicopedagógico de trabajo en equinoterapia a partir de las experiencias de las practicantes de la Licenciatura en psicopedagogía.” de Fernández Gisel de Lourdes y Quevedo, Florencia Belén realizado en el año 2024.

El primer trabajo final que se nombra se llevó a cabo en Villa María Córdoba, y trata de un proyecto de sistematización de prácticas que tiene como objetivo reconstruir reflexivamente el encuadre de intervención en el marco de las prácticas profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía llevadas a cabo en la Fundación las Casuarinas durante el periodo julio-diciembre de 2018. Como anticipa el objetivo, es un proyecto de sistematización de prácticas y para la realización de este trabajo se combinaron estrategias de registro y de producción de datos con herramientas cualitativas como: entrevistas estructuradas a profesionales, observación, análisis de fuentes documentales, fuentes secundarias de datos.

Sistematizar ayuda a integrar lo estudiado y lo que se realiza en las prácticas profesionales, invita a registrar la experiencia y analizarla, como resultado de ello genera conocimientos y reflexiones permitiendo generar contenido.

En cuanto a las conclusiones de este trabajo las autoras expresan:

Durante las prácticas realizadas en la Fundación Las Casuarinas, en la ciudad de Villa María, en el año 2018, se generó un acercamiento a otro ámbito de trabajo y de desempeño posible del rol profesional que permitió tener un posicionamiento como psicopedagogas, con la formación académica que ya se poseía para realizar ciertos aportes al campo de la equinoterapia, pero también posibilitó romper con ciertas

estructuras del imaginario colectivo que trae el psicopedagogo en su construcción profesional, que se reflejaba única y exclusivamente en ámbitos institucionales como una escuela o de salud como un consultorio/hospital. (p 49)

Además, concluyen que es una terapia novedosa y poco explorada para los/las psicopedagogos/as pero es un ámbito muy enriquecedor ya que se dan muchas variables compatibles, entre ellas, los procesos cognitivos, habilidades de socialización, consideraciones emocionales y se lleva a cabo mediante una línea transdisciplinar.

El segundo Trabajo Final de Grado, que se menciona anteriormente, también se realiza en el mismo escenario en este caso es un trabajo de investigación con metodología cualitativa para describir el encuadre de trabajo psicopedagógico en las experiencias de las practicantes de La Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Villa María, se destaca de este trabajo el desarrollo de conceptos que ese escenario aporta para el aprendizaje, detallan el accionar que puede realizar el psicopedagogo/ga y hay una anticipación de encuadre que no está regido por un enfoque convencional.

Para finalizar este apartado, se indagó en otro trabajo final de grado. La autora de la investigación es Melisa Ana Perez y se titula "Historias de aprendizaje, aprender para la vida". Este estudio, al igual que el anterior, se lleva a cabo en Villa María Córdoba, y su objetivo general fue describir las trayectorias de aprendizaje en contextos formales e informales de sujetos en situaciones de consumo de sustancias; el tipo de investigación es cualitativo, exploratorio, los participantes fueron sujetos de sexo masculino que estaban haciendo tratamiento ambulatorio en el Centro Asistencial de Adicciones de Villa María; la recolección de datos fue mediante entrevistas semiestructuradas tanto grupal como individual. La licenciada hace un estudio muy completo de estas experiencias de aprendizaje y en sus consideraciones finales deja un amplio listado de acciones a considerar y analizar, correspondientes a la práctica psicopedagógica, en contextos formales e informales.

Por último y considerando la siguiente cita, fundamental para poner en foco un escenario que también se describe en este trabajo y resulta interesante y novedoso, Melisa Perez (2022) dice:

Destaco la importancia de que la función del/de la psicopedagogo/a pueda comenzar a ser considerada y valorada en espacios sociales y comunitarios, ya que como puede verse reflejado en este trabajo, muchas son las propuestas e inspiraciones para continuar aportando estrategias y herramientas en procesos singulares en

sujetos que se encuentran atravesando una situación de consumo, tanto en contextos formales como informales. (p. 78)

Justificación

Se consideró relevante realizar esta investigación para hacer visibles las prácticas y acciones del/de la profesional psicopedagogo/a, priorizando aquellos escenarios donde las dinámicas relacionales propicien el acompañamiento de las personas en situaciones de aprendizaje a lo largo de los procesos vitales.

A partir de la búsqueda de antecedentes se pudo observar que hay un incipiente despliegue de nuevos escenarios psicopedagógicos y en ocasiones no hay registros de los procesos que ocurren en ellos; este estudio pretende contribuir a la descripción y exploración de escenarios no tan habituales para las prácticas, aportando a la identidad profesional.

Marco teórico

Para este apartado se tuvo en consideración la metodología de investigación que se menciona más adelante. Al ser un trabajo de exploración se consideraron algunas cuestiones que se desarrollaron, observaron, tensionaron o emergieron con el devenir del progreso del Trabajo Final de Grado.

En los inicios se partió de explicitar la perspectiva desde la que se asume la práctica psicopedagógica, desde María Celia Matteoda (1998), quien anticipa la diversidad de las prácticas psicopedagógicas, nutrida por autores como Müller, Castorina, Coll, entre otros; por sus colegas y alumnos, fue creando conceptos relativos al quehacer psicopedagógico; expresando lo siguiente:

. . . la psicopedagogía debe partir de la originalidad de su campo de trabajo, de la índole de sus problemas, para seleccionar los aspectos significativos de las teorías de referencia, recrear sus hipótesis y reformular sus instrumentos para adecuarlos a las cuestiones estrictamente psicopedagógicas, e incluso, plantear cuestiones que representen auténticos desafíos para el desarrollo de aquellas teorías procurando,

entonces, una relación bidireccional entre las teorías de referencias y las prácticas psicopedagógicas.

No existe una teoría referencial hegemónica del quehacer psicopedagógico, precisamente, porque ninguno de los desarrollos teóricos contemporáneos puede en sí mismo comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el objeto psicopedagógico. . . (Matteoda, 1998)

Una de las reflexiones de esta autora propone que,

. . . el ejercicio sistemático de una continua reflexión epistemológica para no olvidar que la intervención en los procesos de aprendizaje y enseñanza contextualizados, constituye una práctica pluridimensional que demanda modelos teóricos y estrategias operacionales provenientes de distintos ámbitos disciplinarios, sin que ello implique la identificación completa y reduccionista con alguna de las disciplinas y/o teorías de referencia... (Matteoda, 1998)

A continuación, se avanza en la presentación de cuestiones filosóficas importantes tenidas en cuenta como guía para realizar la presente investigación. Una de ellas es cómo miramos el aprendizaje para la vida y con la vida como una perspectiva integral que está comenzando a desarrollarse en la psicopedagogía, y también cómo miramos los procesos que se van generando para acompañar el aprendizaje vital en la diversidad de escenarios en que las personas se hallan inmersas en la actualidad. En la búsqueda de autores para estos conceptos surgieron nombres como Ivan Illich, Sylvia Contreras Salinas, Silvia Baeza, María Paula Juárez, entre otros.

En un primer momento se destacó desde Ortiz (2017), quien hizo una investigación documental sobre el libro *La sociedad desescolarizada* de Ivan Illich, su admiración sobre este autor considerando su pensamiento un tanto utópico y revolucionario, también resaltó lo acertado con la realidad actual siendo un libro que data del año 1971. Lo interesante para sumar en este espacio, desde este texto, es cómo describe las dinámicas de aprendizaje. Dicho autor cita a Illich diciendo:

Lo que se requiere es que la escuela enseñe a las personas a partir de lo que les agrada y de las aptitudes propias de cada ser humano y que fomente el intercambio de conocimientos y experiencias entre los que participan en una dinámica educativa; la cual debe ser abierta a todos los que componemos una sociedad determinada. (p. 9)

En la misma línea de definición de aprendizaje encontramos a Sylvia Contreras Salinas (2012).

Una condición para aprender, es vivir; vivir con una apertura sensitiva, emocional y afectiva hacia el habla, los gestos, los olores, los movimientos de los seres naturales y sagrados que pueblan la realidad próxima. Por tanto, la educación en estos contextos debe dialogar con la experiencia. (p. 388)

Ya en la conclusión de su artículo, la misma autora, menciona un aporte importante en cuanto al aprendizaje con otros y en relación a lo ambiental a partir de ejemplificar desde la descripción de la experiencia singular de aprendizaje de una persona en su propio contexto, en la ruralidad, donde lleva a cabo sus acciones cotidianas; ella expresa:

El saber/vivir de Juan sustenta un acto educativo a través de conexiones multidimensionales en la cotidianidad, en la labor, en la curación, en la imbricación con el ambiente, en la crianza de y con las nuevas generaciones. Un acto educativo que demanda diálogo, aprendizaje para vivir y que, por lo tanto, se sustenta en el saber como vivencia, para hacer eco de sus formas particulares de estar con y en el mundo, con y en sus deidades, con y en su cuerpo; con y en su corazón, tan propio de la gente de campo que no separa al ser humano de la naturaleza, al cuerpo de la mente, ni al hombre/mujer de las deidades (Rengifo, 2003; Bateson, 1991; Mazorco, 2006; entre otros/as). (Contreras Salinas, 2012, pp. 391-392)

Es interesante además sumar cómo define los satélites del proceso de aprender la psicopedagoga argentina, Alicia Fernández (s.f.),

El aprender es una producción deseante y cognoscente a través de la cual nos vamos construyendo como humanas/os. No se circunscribe a lo consciente, ni a lo intelectual, ni a lo escolar. Si bien es cierto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje existe transmisión de contenidos (información) para que el aprendiente pueda construir conocimientos a partir de las informaciones necesita significarlas, en un trabajo de implicación desde su saber.

También resulta de interés el aporte realizado por Mónica Valle (2012) en relación a la expresión de la potencia de los escenarios educativos no formales.

Así, la incursión en ámbitos educativos no formales desde nuestra propia experiencia -y hablo intencionalmente en plural para aludir a un trabajo pensado y actuado en equipo y no desde la soledad- nos permitió valorar ciertos componentes

situacionales que, al decir de Baquero (2007), potencian las condiciones de educabilidad del escenario educativo configurado. Si tomamos como referente de comparación a los contextos escolares más habitualmente conformados, podríamos destacar en calidad de rasgos sobresalientes de los espacios educativos no formales los siguientes:

a) Circulación más fluida de saberes provenientes de ámbitos diferentes –familiar, escolar y cotidiano-, aspecto que podría considerarse como una mayor permeabilidad del contexto no formal para movilizar aprendizajes originados en otros escenarios. Este rasgo facilitaría el anclaje significativo de lo que se aprende al propiciar la articulación de lo conocido con lo novedoso que es, en definitiva, el aprender.

b) Posicionamiento más activo del aprendiente y exteriorización de otras capacidades vinculadas al hacer. Pareciera ser que la situación que convoca a aprender es más sensible a lo idiosincrático, otorgando a cada uno un posible lugar para expresarse.

c) Cambio en la cualidad de las interacciones emergentes entre los que participan de la situación, generando asimetrías más móviles.

d) Reemplazo de una gradualidad heterónoma o normativizada exteriormente por otra en la que el mismo niño o adolescente se compromete en términos de participación.

Vemos entonces cómo el mismo carácter de la propuesta de aprendizaje permite dejar sin efecto la secuenciación y gradualidad que caracteriza el contexto del aprendizaje escolar. Además, habilitar lo diferente no exclusivamente desde los sujetos sino, y especialmente, desde la consideración de todo el escenario de aprendizaje, permite elaborar una visión más relacional de la situación. (p. 4)

Desde aquí se piensa el concepto escenario como la posibilidad para captar los detalles que emergen en la práctica profesional, intentando una búsqueda de contenido original, con la propuesta de una mirada holística, desde la que luego se desglosan los procesos, las dinámicas, las redes y las tramas relacionales.

En ese sentido, para desarrollar el concepto escenario se toma como referencia un estudio realizado por Vidal Ledo y Villalón Fernández (2011) quienes lo definen en referencia

al ámbito educativo en general, se considera pertinente para el objeto de estudio de esta investigación psicopedagógica:

. . . escenario educativo [para situaciones de aprendizajes] se establece en un contexto específico, en cuyo lugar ocurren diferentes acontecimientos que sirven de marco al aprendizaje y cuenta con determinadas características que permiten optimizar las acciones y actividades que allí se realizan y definen las relaciones de los actores o protagonistas que actúan e interactúan cumpliendo diferentes roles que asumen según el nivel de participación en el proceso educativo: docentes, alumnos, etc. constituyéndose en un proceso de situaciones educativas consistente en análisis, toma de decisiones y articulación de las mismas, especificando una propuesta organizada para un proyecto concreto de actuación educativa [para situaciones de aprendizaje]. (p. 540)

El contexto puede referir a un lugar con una ubicación geográfica, a espacios en los que ocurren experiencias y se identifican momentos especiales en los procesos vitales de las personas (gestación, nacimiento, puerperio, otras transiciones que puedan atravesar), alojados en organizaciones formales e informales.

Además, el reconocimiento de los objetivos y propósitos, la finalidad, los actores, los recursos, constituyen también referencias claves para la descripción del escenario de cada proyecto, que permiten tener en cuenta la impronta singular de cada uno.

Retomando la idea sobre el surgimiento de nuevos escenarios de intervención que menciona Valle (2012) se propone acompañar el devenir de nuevas miradas que descubren entramados dinámicos en relación a la diversidad de contextos y aspectos claves que se han anticipado, reconociendo la complejidad de las prácticas psicopedagógicas situadas en las situaciones de aprendizaje en los procesos vitales.

Desde los aportes de Najmanovich (2005),

. . . Las redes dinámicas, como el rizoma, atraviesan fronteras, crean nuevos dominios de experiencia, perforan los estratos, proveen múltiples itinerarios. Las redes no tienen centro, ni jerarquías prefijadas, lo que tienen es uno o múltiples *nodos* donde confluyen una mayor cantidad de interconexiones . . . Es por eso que planteo que las redes y los ensambles dinámicos son ad-hocráticos, en el sentido en que no están totalmente preconstituidos, ni preconfigurados. Se organizan siguiendo la dinámica vincular que admite simultáneamente determinación y acontecimiento, orden generativo y azar.

La red, por su arquitectura variable y su capacidad de extensión, deformación, transfiguración, puede adoptar múltiples formas en su devenir vital y cuando la exploramos tenemos siempre que tener en cuenta el "zoom" o grado y modo de focalización, la escala de relación, la profundidad del campo que estamos considerando, la forma de movilidad de nuestro punto de vista: en suma debemos tener en cuenta que somos parte de la red que pretendemos conocer y que la forma de nuestra interacción en/con ella es la que la hace emerger de una manera específica. Por eso no es deseable -ni posible- presentar una teoría, o un modelo de red, sino sólo presentar una cartografía viva e implicada de nuestra relación, de nuestros recorridos, en y con las redes . . . (p. 36)

En el devenir de la investigación, como se anuncia al principio de este apartado, fueron surgiendo nuevos conceptos o categorías para estudiar, por lo tanto, fue menester ampliar el Marco referencial para realizar los análisis y la discusión.

Así, resultó interesante el aporte de Mariana Etchegorry quien hace referencia a la psicopedagogía como una disciplina en la que hay que considerar “. . . un aspecto que no es menor, la complejidad de ser un profesional cuyo objeto de estudio más ampliamente consensuado, es el sujeto en situación de aprendizaje. . .” (2018, p. 5)

Completando esta idea, aparece la descripción que realiza la autora Silvia Baeza en un artículo publicado en la revista Contextos de Educación donde dice:

. . . La PSICOPEDAGOGÍA, desde mi visión (tal como la definiera en la FAP -Federación Argentina de Psicopedagogos- Bs. As. en 2010), es una ciencia claramente transversal, que se ocupa del aprendizaje humano en cada contexto y cada una de las franjas etarias donde éste se desarrolla, sistemática o asistemáticamente. Como disciplina científica con pleno derecho, inserta ya en todo tipo de organizaciones, colabora con su diseño inteligente y el pleno desarrollo de los procesos de aprendizaje, individuales y organizacionales que allí se den. . . (Baeza, 2012, p. 4)

Un emergente en relación a los procesos y situaciones de aprendizajes y a los sujetos en ellos implicados es la pregunta por el/la profesional Psicopedagogo/a como sujeto de su propio objeto disciplinar. Es así que, en este sentido, se comenzaron a tensar algunos conceptos.

En este trabajo, a partir de la idea original que empezó a orientar el proceso de investigación, las palabras intervención y práctica aparecían como sinónimos. Con el

transcurso del desarrollo del proyecto los términos revelaban diferentes nociones. El hecho es que se pensó que la intervención es una estrategia muy valiosa pero no es la única herramienta que tiene el/la profesional Psicopedagogo/a, además de que consta de un marco teórico específico que refiere a recursos que integra y despliega en el abordaje terapéutico.

Por otro lado, en relación a la noción de práctica, se reconoció que implica que el/la profesional Psicopedagogo/a es también sujeto de aprendizaje a partir de reflexionar su hacer, de saberse encarnado/a en los procesos que se generan y se despliegan en los contextos de situaciones de aprendizaje, es decir que el conocimiento que aporta no está separado de su experiencia. Tal como reconoce Etchegorry, supone entenderla como:

. . . prácticas del conocimiento siguiendo a Guyot (2016), el “conocimiento en acción” es decir el uso que se hace del conocimiento para enseñar, investigar o ejercer una profesión. El conocimiento no es aquel inerte en los libros, sino cómo se encarna en los sujetos concretos que lo asumen y en el cotidiano despliegan acciones... (2018, p. 3)

Se reconoce aquí un concepto cuya definición amplía las posibilidades de que cada uno pueda describir su forma de actuar en la psicopedagogía, que no sea algo acotado que deba encajar en categorías sino más bien abierto para observar cómo es la práctica de cada uno/a.

Profundizando las ideas que se describen anteriormente en relación al/a la Psicopedagogo/ga y la reflexión de su hacer, se considera el aporte de Rafael De Piano:

Muchas veces surge la necesidad de reflexionar teóricamente sobre la práctica. . . , en su poder de comunicar e interpelar, sin ningún intento de prescripción; y es en esos casos cuando nos damos cuenta de que en los haceres se reflejan los saberes. En la medida en que ese hacer lo podemos plantear, interrogar, y lo problematizamos, nos vamos convirtiendo en narradores; porque la narración está en íntima relación con el problema que se plantea. Si solo contamos lo que hicimos estamos dando cuenta de lo que trabajamos, de que ocupamos el tiempo que se nos asigna; se trata solo de una reproducción. Lo interesante aparece cuando la co-visión nos sirve para problematizar, para revisar los signos que van apareciendo, para buscar y construir caminos. En consecuencia, concluimos que solo se narra en la medida que se problematiza, si no, se cae en la repetición de las cosas ya sabidas, o bien en una comunicación de mera información o datos. (p. 112)

En el transcurso de este trabajo se fue pronunciado el concepto de interdisciplina, término que puede explicar varios aspectos, desde la forma de pensar, interaccionar, comunicar, investigar, etc. Conectado a esto surgió, en el estudio de casos de este trabajo, la dinámica transdisciplinaria por lo que se considera fundamental desarrollarlos.

Varios autores exponen sobre estos conceptos y el vasto abanico de empleo que los mismos abarcan. Uno de ellos es José Andrey Zamora-Araya (2019), el cual habla de transdisciplinariedad y ámbito educativo desde los postulados de Nicolescu y desde el pensamiento complejo de Morin, diciendo que:

Por su parte, la interdisciplinariedad no solo aporta al estudio del objeto de una disciplina, sino que implica transferencia de métodos entre una disciplina y otra; que de acuerdo con Sarquís y Buganza (2009), pueden ser de tres grados de transferencia de aplicación, epistemológico y de generación de nuevas disciplinas. Sin embargo, tanto la pluri- como la interdisciplinariedad se enmarcan dentro de estudios disciplinares y en un mismo nivel de realidad. En cambio, la transdisciplinariedad trasciende los conceptos anteriores, promoviendo conocimiento entre, a través y más allá de las áreas disciplinares, de manera simultánea en diferentes niveles de realidad, con el fin de tener una mejor comprensión del mundo (Almarza, 2006). El concepto de transdisciplinariedad, por su propia esencia, es contrario al fraccionamiento disciplinar y, por ende, afín a una realidad dinámica y multidimensional. Como lo menciona Nicolescu (1998), “La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento” (p. 37). . . . (p. 74).

Para profundizar más sobre estos conceptos se suma la interpretación de Susana y Hernan Kesselman (2008).

La Transdisciplinación se refiere a un modo de producción de subjetividad distinto de aquel de la Interdisciplinación. Ambos procesos se van dando en el intento de buscar modos de abordar el objeto de conocimiento. La Interdisciplina se sustenta en los principios del orden, la integración, la completud, la armonía, la síntesis, la totalización, y en la creencia de que cuantos más puntos de vista se sumen, más completo será el abordaje. La Transdisciplina surge de un sentimiento de falta de certezas que se va produciendo a medida que el profesional se interroga e interroga la propia disciplina y sus conceptos fundacionales y está abierto a la invención de nuevos campos del conocimiento. (p. 15)

Los mismos autores dicen:

Se trata de un proceso a través del cual se va creando un territorio temporoespacial apto para la experimentación (caosmosis existencial), para la autoobservación y la observación de hábitos de pensar, hacer, sentir o decir (figuras de subjetivación), con una invitación a la lógica de los cuerpos, a un tartamudeo de las estrategias, de las logísticas y de las técnicas, a una deconstrucción de los tiempos y los códigos. En este territorio existencial se vive en la tensión de culturas (de lo micro y de lo macro) que ponen en crisis el pensamiento hegemónico, etnocéntrico, familiar y tranquilizante para el propio profesional, a través del cual las culturas son reconocidas, identificadas, entendidas, exteriorizadas. (Kesselman y Kesselman, 2008, p. 15)

A modo de cierre para este marco teórico, se presenta el resumen que Jorge Visca (2000) realiza en relación a la noción de encuadre en su libro Clínica Psicopedagógica, Epistemología Convergente:

El encuadre es el “esquema”, “conceptual” y “referencial” con el cual voy a “operar”. Estos cuatro términos integrados configuran una idea acuñada por Pichón Riviere, quien sintetiza en sus íntimas relaciones con la sigla “E.C.R.O” en cuanto a esta idea, podría decirse que es el esqueleto de conceptos formados a partir de todas las experiencias vitales profesionales, las cuales servirán de referencia o puntos de comprensión y apoyo para operar sobre la realidad, cuando las constantes del encuadre son aprehendidas (asimiladas e introyectadas) pasan a constituir el “yo-profesional-del-psicopedagogo” y son la base del vínculo cognitivo-afectivo de su quehacer . . .” (p.20)

Describe, además, que las constantes son tiempo, lugar, frecuencia, caja de trabajo y que el significado más amplio de encuadre es encerrar en un marco (p.15). Se hace la distinción que este concepto deriva de la exposición que realiza este autor para la descripción del tratamiento psicopedagógico, que propone mediante el método clínico.

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación está enmarcada en la lógica cualitativa ya que el mayor interés es conocer las dinámicas y los procesos del quehacer psicopedagógico en algunos escenarios, indagar sobre su relación con otros, las posibilidades de construcción de redes, el enmarque filosófico en el cual se define y profundizar en el desarrollo de sus estrategias/modos de acompañamientos a las personas en sus procesos de aprendizaje. A decir de Sampieri (2010),

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (p. 364)

En cuanto a los participantes que se seleccionaron para la muestra, denominados unidades de análisis, son profesionales psicopedagogos/as que ejercen su derecho profesional en la provincia de Córdoba; específicamente la muestra se focalizó sobre proyectos protagonizados por psicopedagogos/as que acompañan procesos de aprendizaje en escenarios de gestación y de ma-paternidades, equinoterapia y abordajes en situaciones de consumos problemáticos de sustancias.

Desde el citado autor,

En los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos . . .) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación . . .(Sampieri, 2010, p. 394)

Los casos participantes en esta investigación son, previo consentimiento informado (ver Anexo I), Psicopedagogía desde el primer nivel de atención: promoción de la salud y aprendizajes en otros contextos sociales y culturales; y Psicopedagogía como acompañante en los procesos de ma-paternidad.

Como se anticipa en párrafos anteriores, el tipo de diseño elegido para dicha investigación es el análisis de casos. Toledo Lara (2017) expresa,

. . . según Martínez Carrazo, (2006): Los análisis de casos en profundidad, en tanto que es un enfoque más bien cualitativo, tratan de comprender el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos. Además de permitir captar adecuadamente la heterogeneidad y el rango de variación existente en una población determinada, la selección teórica o hecha a propósito de la investigación cualitativa (frente al muestreo probabilístico o aleatorio) facilita la selección deliberada de aquellos casos que se revelan críticos para valorar una(s) teoría(s) ya existente(s) o en desarrollo (p. 172) . . . (p. 9)

Se aprecia oportuna la elección de esta tipología de diseño, ya que el interés se centra en conocer los procesos y dinámicas de las experiencias particulares de psicopedagogos/as que trabajan en los distintos escenarios mencionados anteriormente.

Una primera aproximación la ofrece Martínez Carrazo (2006), quien asegura que: El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado (p. 189). (Toledo Lara, 2017, p. 10)

La idea central es la exploración, es decir se busca indagar y observar con la convicción de conocer y descubrir las formas en que se presenta el objeto de estudio en el contexto villamariense en relación a una temática escasamente sistematizada en la disciplina psicopedagógica.

Técnicas e Instrumentos

En un primer momento del proceso se realizó una revisión de datos en fuentes secundarias, específicamente para explorar ofertas laborales en medios de difusión, con el objetivo de localizar a los/as profesionales que estén realizando actividades en diversos escenarios reconociendo la pertinencia a los intereses de esta investigación. En ese sentido, se contactaron psicopedagogos/as que están desarrollando proyectos en escenarios no convencionales, previamente identificados por sus publicaciones a través de redes sociales.

Posteriormente, se llevó a cabo la siguiente técnica de recolección de información:

- a) Entrevista semi estructurada registrada en dispositivo digital de grabación de audio con el objetivo de indagar acerca de experiencias laborales psicopedagógicas,

específicamente para conocer las intervenciones de psicopedagogos/as que realicen las acciones en los escenarios identificados.

Se optó estratégicamente por elegir las entrevistas semiestructuradas, ya que, como técnica, dan un espacio para explorar una temática poco conocida y/o desarrollada. Durante la realización de la misma se dio lugar para elaborar nuevas preguntas en el proceso y así poder ir conociendo de forma holística. Según Sampieri (2010),

Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido). (p. 418)

El instrumento que se utilizó para recolectar los datos fue una guía de entrevista (Ver Anexo II) que consideró dimensiones afectivas en las que se propiciara la descripción de las tramas y las redes relacionales que se desarrollan en situaciones de aprendizaje en los procesos vitales reconociendo las dinámicas de acompañamiento psicopedagógico que se generan en los escenarios explorados.

Procedimientos

En primer lugar, como ya se anticipó, se realizó la revisión de datos secundarios, en esta instancia se recolectaron datos para identificar qué profesionales ejercen actualmente en escenarios donde se acompaña el aprendizaje en los procesos vitales. Una vez recolectados estos datos se procedió solicitando la dirección de correo electrónico para realizar a través de éste, un primer contacto exploratorio para acuerdos respecto a la participación en el estudio de los/as profesionales seleccionados/as.

En cuanto a la segunda parte, tras la realización de cada entrevista semiestructurada, se realizó la transcripción de los audios y se comenzó la sistematización y análisis interpretativo de la información.

Toledo Lara (2017) expone que, “Para Morse (2003), la sistematización y análisis de la información es un proceso dinámico y cognitivo que supone la asimilación de una serie de condiciones, con la finalidad de contar con la capacidad de inferencia y pensamiento complejo” (p. 14).

Desde el comienzo de las desgrabaciones de las entrevistas, se fue reflexionando de modo constante en relación a cuestiones a tener en cuenta para las próximas instancias con las personas participantes. Al momento de realizar entrevistas, resultó muy importante disponerse a no imponer conceptos, valoraciones que condicionarían las respuestas; si bien eran entrevistas semiestructuradas, se reconoció la oportunidad de realizar repreguntas con el objetivo de invitar a la persona entrevistada a ampliar y profundizar los conceptos o cuestiones relacionadas a ellos que estuviera desarrollando durante su relato. Además, se pudo distinguir la necesidad de ser breve en las repreguntas para no generar confusión ni repetición en la entrevistada.

A partir de estos procesos reflexivos, se consideraron las siguientes recomendaciones: repreguntar con frases neutrales como: me quedé pensando en esto, puede/s detallar un poco más; además, anotar palabras claves en el cuaderno de campo mientras se realiza la entrevista, previo aviso a la entrevistada; propiciar un acompañamiento amoroso y situado considerando el lugar y el tiempo en que se da el encuentro, recordando la complejidad del desarrollo de la técnica.

En ese sentido, se pudo registrar la vivencia de momentos en que resultaba abrumador prestar atención para el análisis de lo que iba ocurriendo y apareciendo en el relato durante la misma entrevista. En la búsqueda de estar más atenta se propone la relajación por unos minutos y desde allí retomar con calma la entrevista. Así fluyeron tres encuentros, de los cuales dos fueron realizados a través de videollamada y uno presencial.

El trabajo de campo se realizó entre septiembre de 2022 y mayo de 2023.

Tras la realización de la primera entrevista, se transcribió el audio de la misma y luego se procedió a buscar unidades de significado, a través de la lectura y relectura de los datos. Estas unidades de significado, que se identificaron con la siguiente sigla (E2.R1)¹(a)². Al ser seleccionadas y analizadas, posibilitaron la construcción/identificación de categorías emergentes en relación a las dimensiones de estudio.

Se tuvo siempre presente durante el proceso de análisis el objetivo general y los específicos y se reconoció la interconexión de conceptos en el relato de la primera entrevista, aunque en dichos objetivos aparecían separados: procesos y dinámicas. Así, ante estas situaciones que causaban confusión en el proceso de análisis se decidió la

¹ E de entrevista seguida del número de la misma. R de respuesta seguida del número en el orden en que aparece en dicha entrevista.

² Letra en minúscula que corresponde en orden alfabético al párrafo en el que se ubica la unidad de significado que se identifica.

suspensión momentánea de la focalización en ese aspecto para retomar otras actividades como por ejemplo: visitar el marco teórico y recuperar aspectos guía del diseño metodológico.

A partir de esta revisión, se pudo pensar la dimensión de los procesos como determinación y acompañamiento, como lo preestablecido, preconfigurado. Por otro lado, definir las dinámicas como lo creativo, el azar y lo que se genera como movimiento en relación a las prácticas psicopedagógicas de acompañamiento en situaciones de aprendizaje.

Este proceso reflexivo continuó a lo largo del análisis de las dos entrevistas restantes, alternando en 2023 y 2024, momentos de esclarecimiento y confusión desde los cuales se iba nutriendo la interpretación de los datos, atravesado este tiempo por el devenir de experiencias personales de la investigadora.

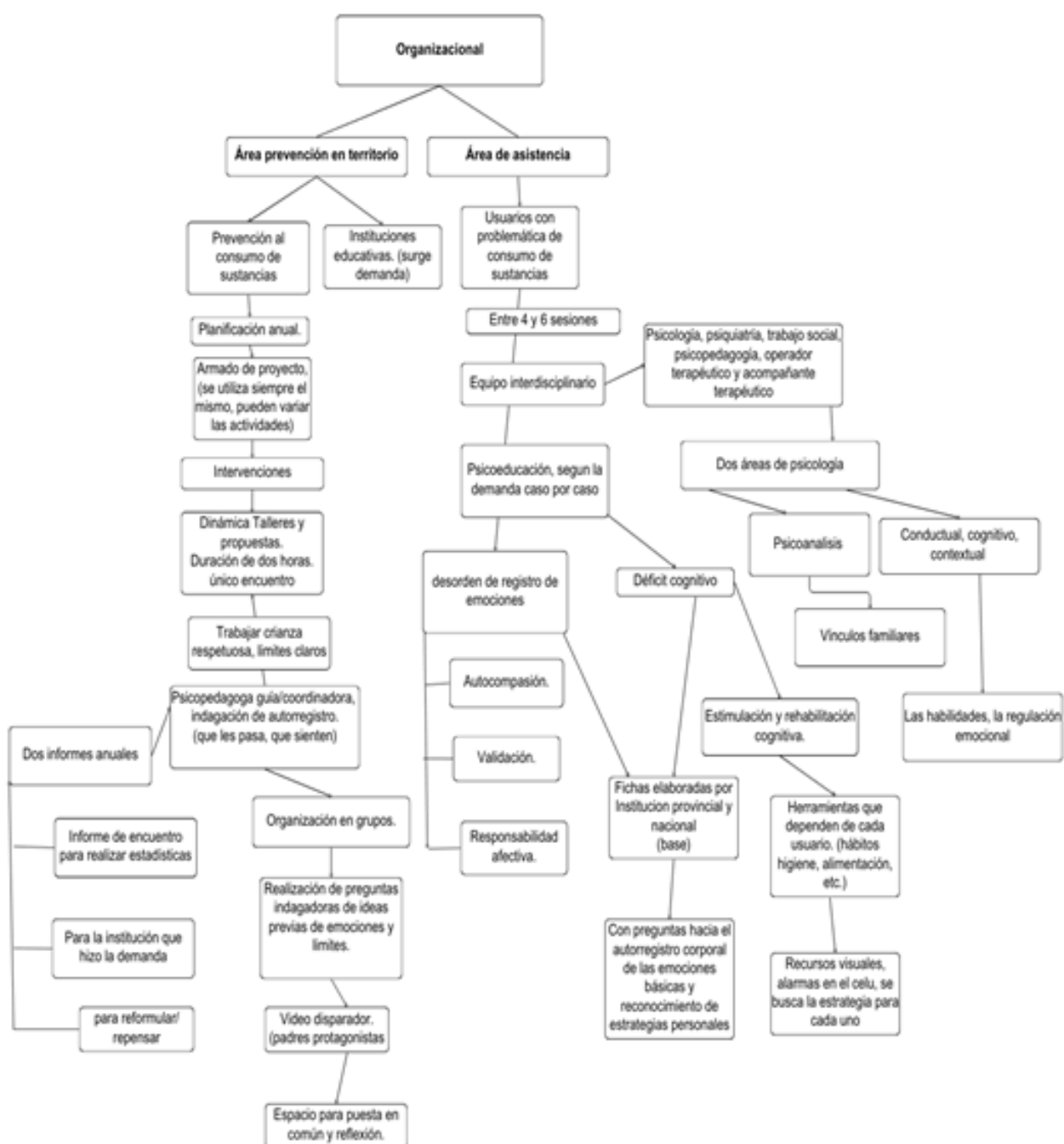
En relación al momento de la integración y cierre del trabajo, se puede sintetizar la experiencia metodológica como procesos en espiral que por momentos parecen remolinos, haciendo referencia a que a veces surge una luz de organización y por momentos se desorganiza, profundizando vivencias de incertidumbre. Esto propició explicitación y aclaraciones de conceptos, cuestiones claves en un trabajo de investigación. También se llevaron a cabo actividades para recortar, poner foco, retomar lecturas de aportes en relación a conceptos del marco teórico que iban tensándose a partir de los resultados o de otros términos que surgían del mismo análisis, reconociendo similitudes y diferencias.

En una primera instancia se realizaron mapas conceptuales, para organizar y visualizar el análisis de la información recabada en cada una de las entrevistas en relación a las categorías emergentes y luego se integraron para identificar las dimensiones que fueron apareciendo en relación a los objetivos del proyecto de investigación.

Resultados

Figura 1

Mapa conceptual correspondiente a la descripción del escenario organizacional, visualizando los procesos, dinámicas y tramas y redes relacionales.



Figura

Mapa conceptual correspondiente a la descripción del escenario de acompañamiento de ma-paternidades. visualizando los procesos , dinámicas y tramas y redes relacionales.

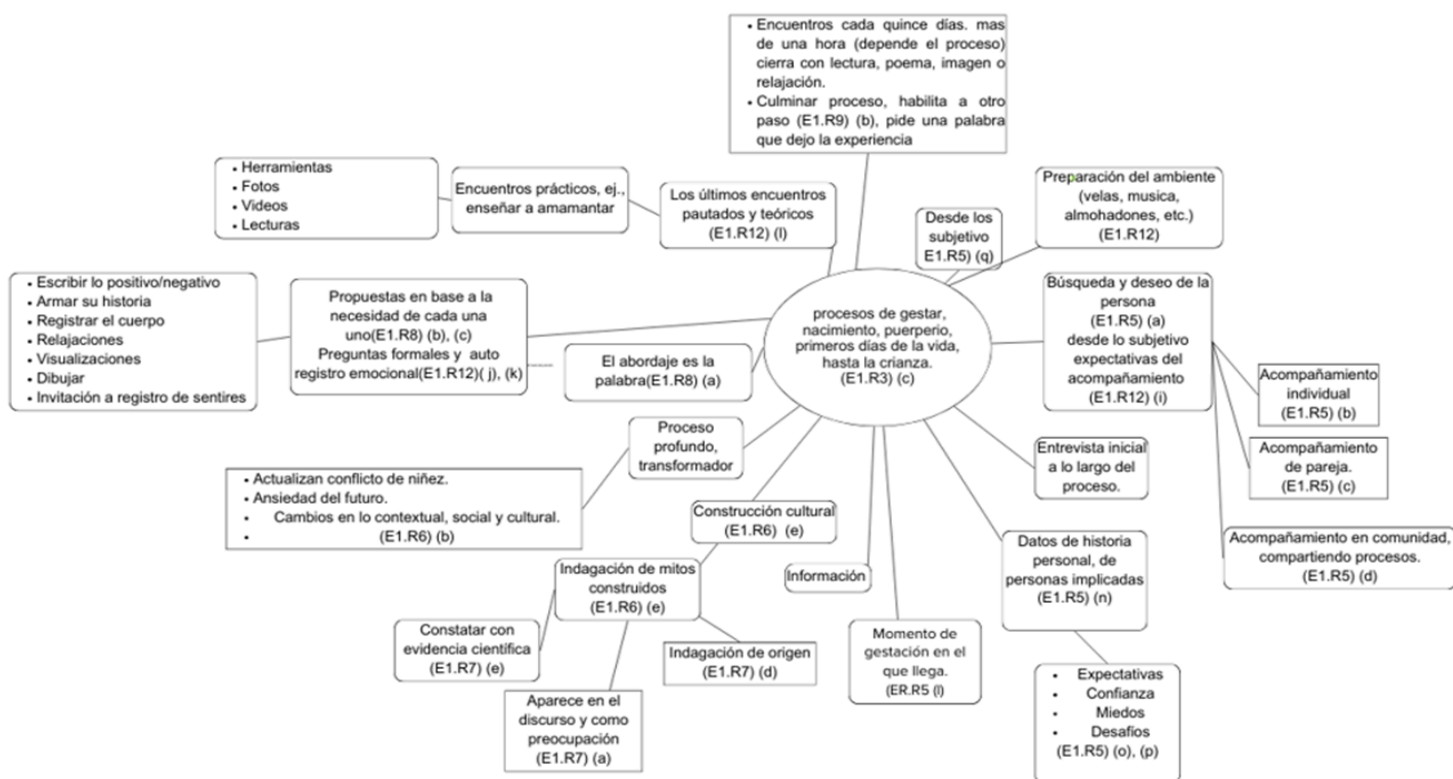


Figura 3

Mapa conceptual correspondiente a la descripción del escenario de equinoterapia visualizando los procesos, dinámicas y tramas y redes relacionales.

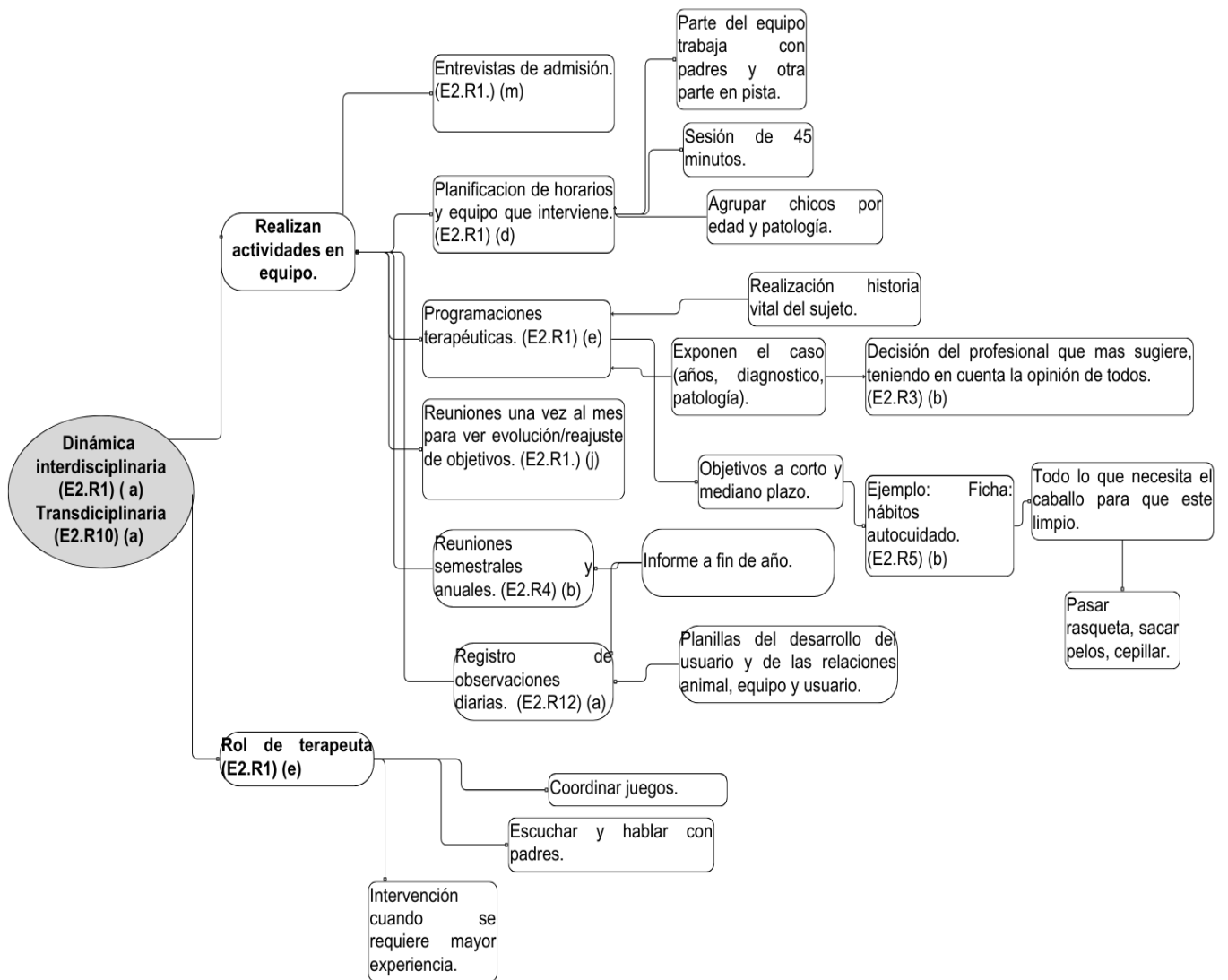
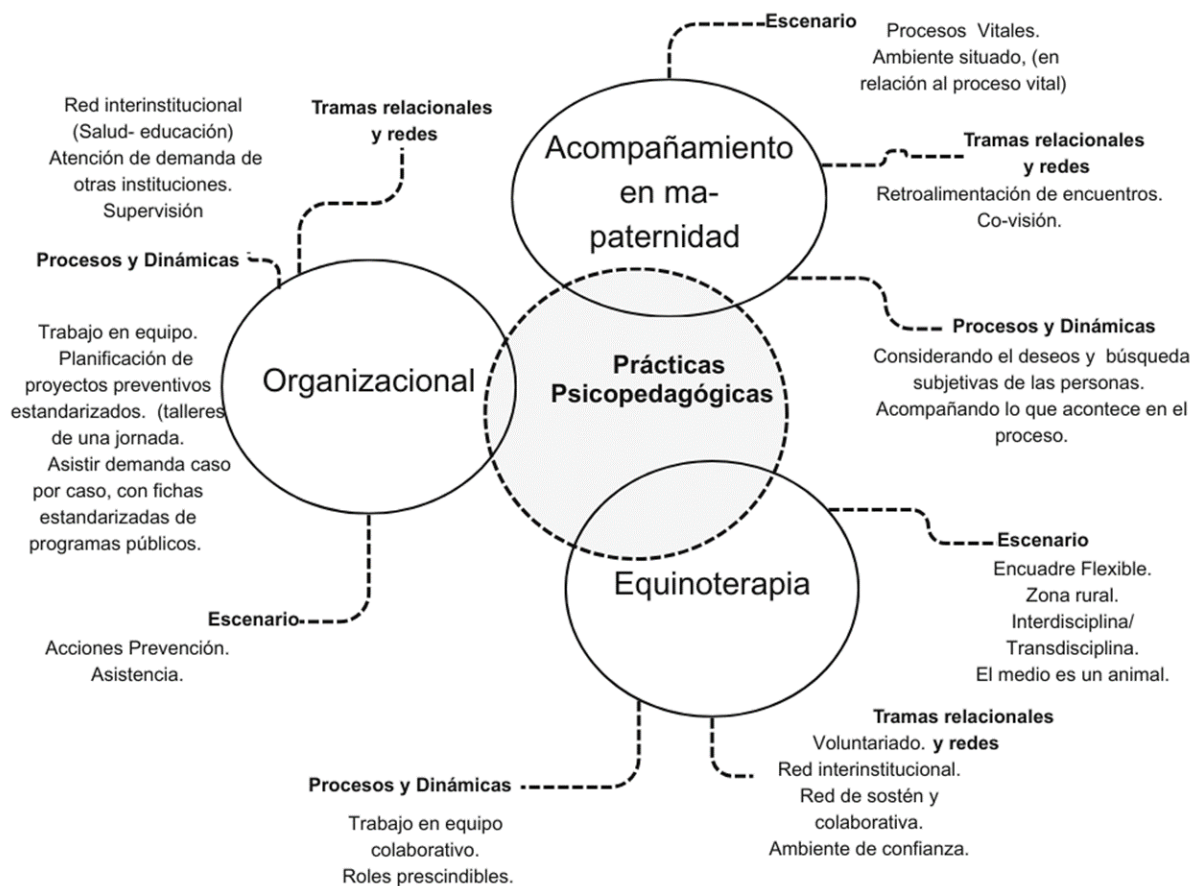


Figura 4

Mapa conceptual integrador de dimensiones y conceptos emergentes.



Discusión

Dimensión

Descripción de escenarios donde suceden las prácticas profesionales.

Conceptos emergentes: Encuadre flexible - Transdisciplinariedad - Interdisciplina Procesos vitales - Ambiente Situado - Prevención - Asistencia.

El escenario donde el/la psicopedagogo/ga incursiona el acompañamiento desde la interdisciplinariedad/transdisciplinariedad, resultó muy novedoso y poco explorado aún más siendo como lo es estar inserto en un equipo que trabaja en equinoterapia, visualizando que esta terapia se desarrolla en el campo al aire libre (E2.R8) (a) donde hay todo tipo de movimientos, colores, olores, ruidos, etc. (E2.R10) (c). Sumando a la descripción de este escenario, en palabras de la entrevistada, se dice que: - “. . . *no trabaja el psicopedagogo con un sujeto solamente. Trabajo yo y otras personas con un sujeto y además hay un medio que es un animal, que es un ser vivo*” (E2.R8) (a).

Resulta interesante nombrar el encuadre general de este escenario, que utilizan las y los profesionales en esta terapia; si bien la entrevistada explica que no puede haber un encuadre exclusivo del rol psicopedagógico (realiza la aclaración que no obstante, hay horarios, turnos, reglas que hacen a una organización), porque justamente trabajan en conjunto con otros/as profesionales. La entrevistada hace alusión a un “*encuadre flexible*”, término que resulta sumamente interesante y más aún cuando ejemplifica este término, diciendo que cuando el/la adulto/a responsable lleva a terapia al/a la usuario/a puede intervenir en los casos que sean necesarios para generar mayores lazos de confianza. (E2.R7) (b).

Si bien esto sucede por una cuestión de que los/as adultos/as responsables que acercan al lugar a las personas, se quedan en el predio, por el hecho que está ubicado a varios kilómetros del centro de la ciudad, no deja de ser un parámetro de oportunidad para ampliar el desarrollo de lo relacional. Hay un enlace más cercano que da la confianza por estar presente “*monitoreando*” (E2.R7) (a) durante el desarrollo de las actividades; hay un

puente, hay algo que hace que ese acontecimiento (quedarse esperando) sea experimentado en interacción.

En el transcurrir de la entrevista se va descubriendo que surge una comparación de encuadres, por un lado uno más habitual y clásico y por otro lado el que se denomina encuadre flexible. La siguiente tabla muestra los ítems que se describen en la entrevista para cada uno.

Tabla 1

Descripción de encuadre en equinoterapia y en clínica de consultorio, según profesional entrevistada.

Encuadre clásico	Encuadre flexible
Ausencia de padres en sesión (E2.R7) (a)	Los padres monitorean todo el tiempo, no pueden irse por lejanía. (E2.R7) (a)
No se habla a diario por los tiempos. (E2.R7) (c)	No participan, si intervienen, ejemplo en generar confianza. (E2.R7) (b)
Individual, trabajan solamente con el sujeto. (E2.R8) (a)	Otro entorno, otro espacio, se permiten más cosas. ejemplo: otra ropa (E2.R7) (c)
	Trabaja psicopedagogo/a y otras personas con el sujeto. (E2.R8) (a)
	El medio es un animal (E2.R8) (a)
	Es al aire libre E2.R8) (a)

Nota: Esta tabla muestra las características del encuadre en consultorio referenciado como encuadre clásico y del encuadre flexible, en equinoterapia.

Como se nombra al principio, este escenario está transversalizado por la interdisciplina, en el que también surge la noción de lo transdisciplinar, relacionada con que es un proyecto “*. . . que nos atraviesa a todos. Es más [que interdisciplinario, es] transdisciplinario, porque nos atraviesa a todos y todos lo atravesamos. . .*”: (E2.R10) (a). En este sentido, se rescata lo que la entrevistada dice sobre el alcance de la propuesta que busca “*. . . mejorar la calidad de vida de las personas con o sin discapacidad. . .*” (E2.R17) (a), entendiendo que en este escenario dicho propósito excede el abordaje de un solo campo disciplinar.

Además, el aprendizaje para la vida diaria se nutre, se potencia por esta integración de enfoques y por la trascendencia de los encuadres clásicos, ya que superan la demanda y promocionan despliegues de aprendizajes formales, “*. . . Un montón de chicos mejoraron los niveles académicos que vienen a equinoterapia y no venían acusando problemas escolares. Entonces repercuten en un montón . . . más allá de lo que uno trabaja que es lo que acusan*” (E2.R10) (b). Suceden entonces “*. . . aprendizajes que pueden involucrar y servir mucho más y ser más útiles en cuanto a las posibilidades que tiene cada uno. . .*” (E2.R25) (b).

Susana y Hernan kesselman (2008) dicen que “La Transdisciplina surge de un sentimiento de falta de certezas que se va produciendo a medida que el profesional se interroga e interroga la propia disciplina y sus conceptos fundacionales y está abierto a la invención de nuevos campos del conocimiento” (p.15).

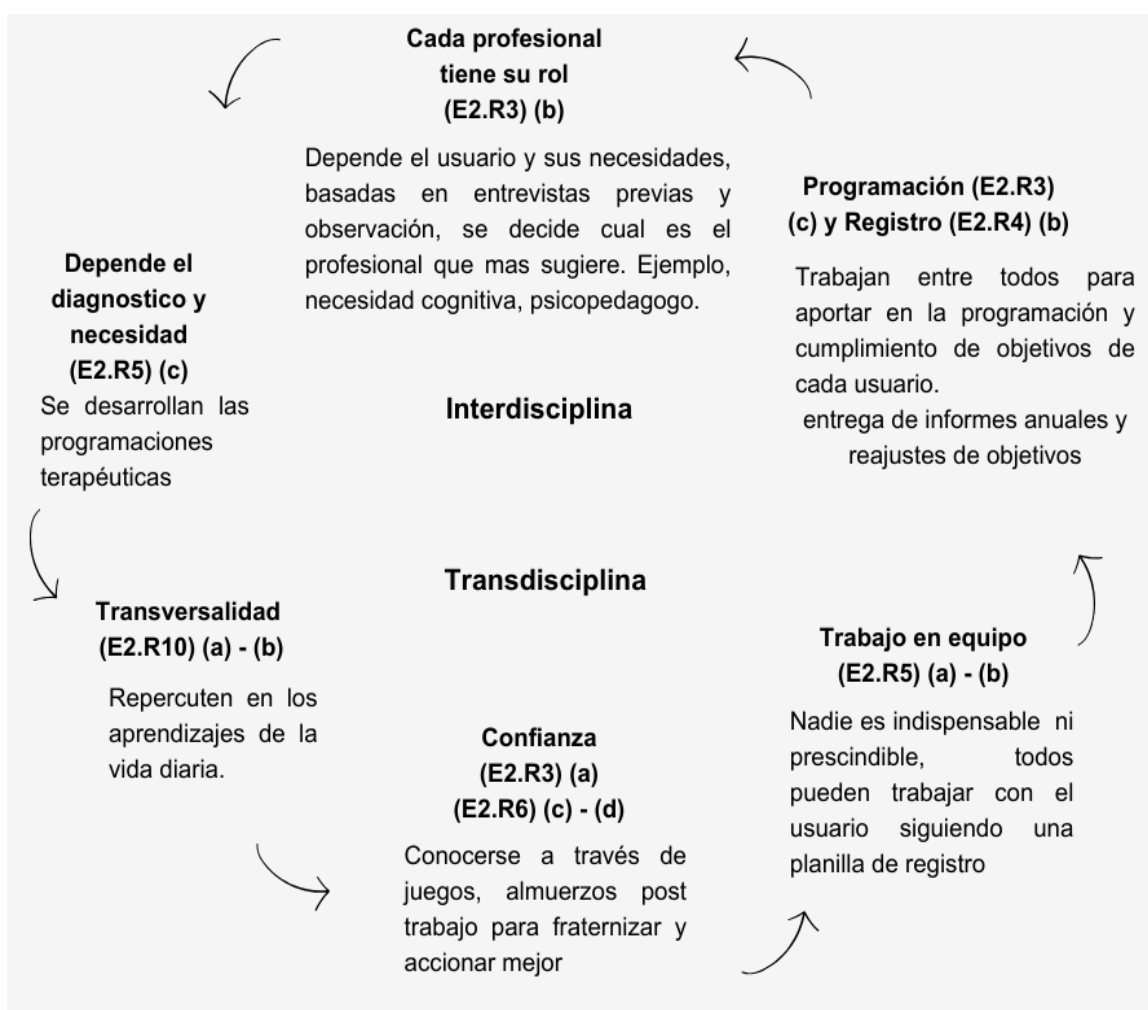
La profesional entrevistada expresa que a veces es difícil definir el encuadre desde la psicopedagogía porque no es “*psicopedagogía a caballo*” (E2.R9) (c), revela que hay una tensión en categorizar el encuadre psicopedagógico en equinoterapia. Esta tensión podría generar incertidumbre y posibilitar la construcción de conceptos que trascenderán el campo disciplinar. Para considerar esta idea y poner en foco este escenario en su totalidad, Mónica Valle (2012) dice, “*. . . habilitar lo diferente no exclusivamente desde los sujetos sino, y especialmente, desde la consideración de todo el escenario de aprendizaje, permite elaborar una visión más relacional de la situación* (p. 4).

En cuanto a estos términos, se realizó una descripción detallando la interpretación donde se podría visualizar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, relatados en el escenario de la equinoterapia.

En la figura siguiente se muestran algunas de las relaciones que permiten la observación de un encuadre flexible donde cada profesional pueda cumplir su rol, nutriendo

el trabajo en equipo en base de un sustento de confianza y comunicación fluida desarrollando programaciones terapéuticas que transversalizan aprendizajes para la vida.

Figura 5



Fuente: análisis de entrevistas

El trabajo interdisciplinario también se enuncia en otro escenario: “. . . *al trabajar interdisciplinariamente todos tenemos una mirada diferente, entonces por ahí como que*

cuesta un poco. . .” (E3.R26) (b); “. . . bueno, un poco de lo que yo traigo, un poco de lo que vos traes, un poco, un poco, un poco y tenemos como flexibilidad teórica, por así decirlo, como para poder ponernos de acuerdo.” (E3.R29) (d). En la entrevista se describe que resulta complicada esta instancia pero aportan lo mejor de cada uno para el bien del/de la usuario/a.

Retomando a Susana y Hernan Kesselman (2008) se puede distinguir que “La Interdisciplina se sustenta en los principios del orden, la integración, la completud, la armonía, la síntesis, la totalización, y en la creencia de que cuantos más puntos de vista se sumen, más completo será el abordaje” (p. 15).

En este escenario, según la profesional entrevistada, la acción se desarrolla en dos áreas: la preventiva y la asistencial; cabe aclarar que el proyecto está destinado a la atención de personas con problemáticas de consumo de sustancias (E3.R1) (b).

Se observa, además, que las actividades se desarrollan en organizaciones. Cuando las mismas se proponen en el marco del área preventiva, éstas se sitúan específicamente en establecimientos escolares (E3.R1) (c); por otra parte, “. . . todo lo que es asistencia, que eso es acá dentro de la institución. . .” (E3.R1) (d), haciendo referencia al espacio donde se desarrolla este proyecto/programa que se rige en el marco de políticas públicas provinciales (E3.R19) (b).

También, se puede evidenciar en relación al encuadre profesional, que la dimensión de tiempo es un factor importante en este escenario, ya que hay días y horarios pautados (E3.R1) (c), (d); (E3.R13) (a).

En el devenir de estas constantes, se presenta el resumen que Jorge Visca (2000) realiza en relación a la noción de encuadre en su libro *Clínica Psicopedagógica, Epistemología Convergente*: “El encuadre es el ‘esquema’, ‘conceptual’ y ‘referencial’ con el cual voy a ‘operar’”. (p. 20)

Describe, además, que las constantes son tiempo, lugar, frecuencia, caja de trabajo y que el significado más amplio de encuadre es encerrar en un marco (p. 15). Se hace la distinción que este concepto deriva de la exposición que realiza este autor para la descripción del tratamiento psicopedagógico, que propone mediante el método clínico y que, en los escenarios explorados en este estudio, se tensionan los encuadres más clásicos en la psicopedagogía, invitando a visitar la clínica.

En tanto, la descripción del escenario de acompañamiento en ma-paternidades, cabe destacar que la profesional entrevistada anuncia que su recorrido laboral comenzó con el ejercicio de la psicopedagogía y en la actualidad además es doula.

Esta entrevista llevó a visualizar la creación de representaciones, particularmente a crear mentalmente “puestas en escena”³: “. . . *generalmente yo trabajo en el piso, entonces siempre la invitación siempre es a que la persona se descalce cuando llega, digamos, trabajo en el piso con almohadones, yo también estoy siempre en el piso generalmente; siempre preparo el ambiente, es la idea que la persona se conecte, apenas abre la puerta, entonces siempre hay música, siempre hay algún aroma, siempre hay velas, que son recursos míos propios...*” (E1.R12) (a), (e). Con este relato, se puede describir un ambiente situado considerando esto una categoría emergente, ya que en el decir de la entrevistada se puede ver la invitación a preparar espacios que permitan situarse desde los sentidos.

Ante la pregunta de cuál es el escenario de actuación, la entrevistada contesta: “. . . *los procesos de salud de gestar, sexuales y reproductivos de gestar. De ahí para adelante, gestación, nacimiento de ese sujeto, puerperio, primeros días de vida hasta la crianza*” (E1.R3) (c).

Esto es relevante ya que pone como escenario el mismo proceso, considerando y haciendo pensar que la práctica podría ser nómada, también describe: “. . . *el encuadre es como que es parte de la base de todo trabajo terapéutico, como el compromiso y la responsabilidad con el proceso y el aviso cuando no se concurre al encuentro pautado, después digo lo que duran los encuentros, generalmente mis encuentros no son encuentros que duran una hora, son encuentros que duran más de una hora, eso y después generalmente como que yo también hago un acompañamiento al teléfono, . . . en la gestación el encuadre es ese y por supuesto, el deseo de entrar en un proceso profundo. . .*” (E1.R16) (a), (e), (i). También considera encuadre la forma en que las personas deciden cómo se acompañan, sin con procesos informativos, emocionales como *más profundos* (E1.R19) (c).

Otro aspecto importante para describir estas prácticas es el sustento filosófico donde la entrevistada dice que se posiciona: “. . . *desde un paradigma muy humano, muy fisiologista un paradigma que un poco en contra de lo tecnocrático. La fisiología es como atraviesa mi laburo, los paradigmas de criar, paradigmas basados en la crianza respetuosa y porque es importante considerarlo a un bebe como un ser humano que tiene necesidades*” (E1.R7) (m).

³ En este caso, la aclaración entre comillas corresponde a la autora de este trabajo.

Una perspectiva que invita a mirar a las personas en su totalidad atendiendo las necesidades de cada uno.

Para finalizar la descripción de este escenario se escribe a continuación la reflexión que realiza la profesional entrevistada, ante la pregunta si reconoce que las personas que acompaña en ese proceso, están en situación de aprendizaje, ante lo cual dice: *“ . . .yo creo que sí, que sí y esto te lo digo ahora, lo voy pensando, no lo había pensado pero bueno maternar es una instancia de profundo aprendizaje digamos, es más es el aprendizaje de la vida, si se quiere, creo que no hay otro momento donde uno aprenda tanto como cuando va camino a esa transformación, entonces si todo el tiempo y eso se escucha todo el tiempo como una demanda también, de que yo no sé, de que quiero aprender, entonces sí sin dudas, aprendizaje para lo que va a venir en relación a que hay un cachorrito recién nacido desconocido y aprendizaje en relación a sí misma/o porque hay un montón de cosas, si hay algo que tiene este proceso de rico es el descubrimiento de uno, sabernos como, sabernos personas capaces de descubrir cosas que no sabemos que las tenemos, que están, es una instancia muy de aprendizaje. No lo había pensado, mirá, gracias”* (E1.R30) (a), (e).

Dimensión

Descripción de Procesos y Dinámicas de Acompañamiento

Categorías emergentes: Trabajo en equipo colaborativo - Roles prescindibles - Proyectos estandarizados - Búsquedas y deseos de las personas - Lo que acontece en el proceso.

En el apartado de procedimientos hay una anticipación de la dificultad en cuanto a la idea de categorizar esta dimensión, por lo tanto se consideró como guía inicial que los procesos se identificaran como lo estructural y lo preestablecido del acompañamiento y la dinámicas como el aspecto flexible, con movimientos donde se desarrolle lo creativo.

Hay varias acciones que se desarrollan en el escenario de equinoterapia, la participación es activa y presencial y se realizan las actividades en equipo (E2.R1) (b). Éstas son diversas, las implementan según condiciones externas o internas y el acompañamiento se adapta a diversos factores, por ejemplo el estado climático (E2.R2) (a).

Aparece una suma de procesos por los cuales se interpretó el emergente de equipo colaborativo. Uno de los procesos identificados consiste en la realización de la planificación, lo cual implica coordinación de horarios y equipos intervinientes (E2.R1) (d). Se mencionan, además, otros procesos donde se generan programaciones terapéuticas con objetivos a corto y mediano plazo registrándose en la llamada historia vital del sujeto (E2.R1) (j). Agrupan a los/as usuarios/as por edad y tipo de patología para que se complementen y participen en diversos juegos entre ellos/as (E2.R1) (h).

Por otro lado, se realizan reuniones de equipo para ver la evolución del/de la usuario/a (E4.R1) (j); aunque se trabaja desde una perspectiva interdisciplinaria, los roles son intercambiables como ya se anticipó en las descripciones de este escenario. El equipo se divide situadamente, unos trabajan en la pista con los usuarios y otros con los padres fuera de la pista (E2.R1) (l).

Por otra parte, nuevamente surge la recomendación de tener en cuenta lo que siente la persona, respetar inseguridades y brindar el tiempo y el espacio necesario para que la persona decida y pueda desarrollar la actividad; la dinámica se describe así: *“Se les sabe hacer, por ejemplo, que lo preparen al caballo, le pasan la rasqueta, lo peinan, le ponen la montura, todos los implementos necesarios. Hasta que entren en confianza suelen hacer pie*

a tierra. O sea, que no trabajan arriba del caballo, sino abajo. Una vez que tienen confianza los usuarios, cuando deciden, lo subimos. Porque no podés sobre una persona que está gritando, que tiene miedo a un animal de 400 kilos, porque es lo natural, entonces no se lo sube. Esperamos a que ellos decidan y bueno, se lo va incentivando para que quieran subir, pero bueno es todo un trabajo pie tierra. . .” (E2.R1) (g).

En el escenario de acompañamiento en maternidades, se observa que, “. . . el proceso depende de la actitud de la persona, de la búsqueda de la persona, de lo que esa persona permita, se anime. . .” (E1.R6) (f). Considerando lo que surge en el proceso, en base a esto la profesional va haciendo propuestas para acompañar, por ejemplo a través de meditaciones, relajaciones, registro del cuerpo (mediante dibujos, etc), armado de la biografía, entre otros: “. . . muchos ejercicios que están atravesados por la vivencia, entonces que por ahí voy sintiendo, bueno en estos momentos qué le haría bien a esta mujer . . . tengo una cabeza muy creativa, eso considero y bueno por ahí algunas cosas que he ido tomando de las formaciones, pero generalmente no [en relación a integrar otros campos formativos]. . .” (E1.R8) (d), (e).

Expresa que siempre considera cuál es la búsqueda y deseo de las personas, cuáles son sus expectativas con el proceso en sí e invita a encontrarse con la propia historia de las personas, cómo quieren pensar y sentir, cómo quieren atravesar ese proceso (E1.R5) (a), invitando a esta reflexión mediante preguntas. En esta dinámica se podría observar la relación con algunas de las consideraciones que Alicia Fernández hace sobre el aprender: “. . . El aprender es una producción deseante y cognoscente a través de la cual nos vamos construyendo como humanas/os” (s.p).

Otro proceso, que se expresa y aparece en el escenario de equinoterapia, es charlar con los padres: “. . . por ejemplo, un día, a lo mejor la madre me comenta que fulanito, no durmió porque se quedó hasta tarde mirando una peli o fue al cine y quedó como excitado y qué sé yo. Entonces, después, al otro día en el campo, en la pista, no trabaja como de manera común, entonces también es un dato que hay que tener en cuenta y es importante la escucha y el hablar con los padres. . .” (E2.R1) (k).

Un aspecto a considerar es que los que integran este equipo de trabajo, son voluntarios, donde sustentan no depender de una sola persona, sino realizar el trabajo en conjunto, es aquí donde emerge el concepto de “prescindible”, interpretando a partir de lo que expresa la entrevistada: “En realidad el equipo lo hemos trabajado de forma tal que nadie sea indispensable y que nadie sea imprescindible. Entonces por ejemplo, si bien yo no

puedo estar, o no puede estar la kine, o la TO, o el profe de Educación Física o demás, o otro especial, que se pueda trabajar lo mismo con el sujeto. . .” (E2.R5) (a).

La entrevistada dice que esta autonomía se da por la realización de programaciones y objetivos realizados conjuntamente en equipo (E2.R5) (a). En este sentido, el registro de fichas de lo que se realiza en el día, es muy importante y lo evidencia diciendo: *“Para poder hacer el seguimiento, porque si vamos al caso, por más que yo no haya ido, si yo consulto la planilla, puedo ver en qué trabaja el equipo. Si no, es como que, si por x motivo no puedo ir en un mes, no puedo seguir lo que estuvieron haciendo los chicos. Si no hubiese un registro. . .”* (E2.R14) (a).

Sumar a este proceso una comunicación constante formal vía whatsapp y otra informal mediante encuentros más humanitarios (E2.R6) (a)-(c) y reuniones mensuales (E2.R1) (j).

Relacionado a las fichas que se nombran en el escenario de equinoterapia, se describe el modo de proceder en el escenario organizacional. En lo que respecta al área de asistencia, se reconoce que generalmente se atiende la demanda caso por caso (E3.R25) (a), *“. . . se trabaja generalmente con la psicoeducación, digamos, con cuestiones de hábito, alimentación, bueno, diferentes herramientas que dependerán de cada usuario”* (E3.R1) (d). Una de ellas es la utilización de fichas. La diferencia con el escenario anterior es que en éste, son elaboradas por programas institucionales públicos: *“Nosotros en realidad tenemos como diferentes fichas que son enviadas desde la [Institución provincial] o las sacamos de [Institución nacional”* (E3.R19) (a), (b), con la finalidad de realizar preguntas hacia el autorregistro corporal de las emociones básicas y reconocimiento de estrategias personales.

En relación al área que se describe como preventiva (respecto al consumo de sustancias) el proceso central es el armado de proyectos; se aclara que se utiliza siempre el mismo, año tras año, sólo pueden variar las actividades (E3.R8) (e), realizando la intervención a través de la dinámica de talleres, atendiendo la demanda de otras instituciones (E3.R1).

Generalmente la profesional entrevistada se presenta en el rol de coordinación: *“Soy como la guía, digamos, la que lleva a cabo el taller, pero en realidad son ellos los que disparan el taller para donde quieran. La propuesta es trabajar sobre crianza respetuosa. . .”* (E3.R3) (c) y detalla que en un primer momento hace indagación de ideas previas de autorregistro emocional (qué les pasa, qué sienten), luego hay un *“video como disparador”*

después de eso; culminando el taller se da el espacio para la puesta en común y reflexión (E3.R3) (e).

Otro proceso que realizan es la realización de registro diario para la elaboración de informes, con la finalidad de entregarlo a las instituciones que lo demandan y “*para reformular, para repensar*” en equipo (E3.R16) (a), (c), (e). Es así que se reconoce, como dinámica emergente en este escenario, la elaboración de proyectos estandarizados.

Dimensión

Descripción de Redes y Tramas Relacionales.

Categorías emergentes: Ambiente de confianza - red de sostén - co-visión - Retroalimentación de encuentros - supervisión - red interinstitucional.

Este apartado describe las interconexiones, interacciones y todo lo que refiere a formas de relacionarse y el impacto en la práctica profesional, reconociendo qué sucesos subyacen y emergen de las tramas. Además, identificando cuáles son las redes que se generan en los escenarios que se vienen describiendo, las concepciones existentes en torno a ellas y qué aportan a la psicopedagogía.

En el escenario de equinoterapia el accionar propuesto desde el proyecto se desarrolla a través de un equipo que trabaja de forma colaborativa como ya se destacó, formado por profesionales de distintas áreas, junto a estudiantes y *“personas comunes”* (E4.R1) (j). Se describe que el trabajo es interdisciplinar y transdisciplinar (E4.R1) (a); (E4.R10) (a). En esta entrevista, se enfatiza la importancia de generar un estatus de confianza y fraternizar entre los participantes del equipo. La idea central que se interpreta ante esto es una forma de comunicación espontánea y respetuosa, en el decir de la entrevistada: *“ . . . yo con fulanito puedo salir de joda, salir a tomar cerveza, ser mejor amigo, pero en la pista no sentirme cómoda trabajando con esa persona y poder decírselo y que no sea personal, o poder manifestar, yo con tal chico no puedo trabajar porque me supera, o porque me puede, o porque lo que fuere. . . ”* (E2.R3) (a).

Además, suma que *“ . . . dejamos el ego de lado, ese es el trabajo que se hizo, y trabajar en pos del paciente. . . ”* (E2.R3) (a) A partir de esta expresión, surge en el análisis una pregunta: ¿Cómo es posible generar esta confianza? Se puede observar que en la entrevista hay indicios donde se puede dar paso a ese sentimiento, realizando actividades concretas como juegos en equipo, particularmente al inicio con el objetivo de conocerse y, por otro lado, actividades más esporádicas como los son los almuerzos y sobremesa entre compañeros (E2.R3) (a). También la profesional lo describe cuando dice: *“ . . . Que tiene que ver más con lo humanitario que es juntarnos. Nos juntamos algún fin de semana a comer todos, nos quedamos ahí un rato a la tarde, por ejemplo, un sábado que está lindo, en vez de volvernos al mediodía, nos quedamos hasta más tarde, nos quedamos a comer, tomamos mate y hacemos algo más recreativo, el equipo de trabajo, no con los chicos. A*

veces también hemos ido . . . , hacíamos con las familias también, que se quedaban, pasaban la tarde, después por ejemplo jugábamos al tejo . . . Hacíamos ese tipo de juegos con ellos, que era re lindo porque también eso va generando un clima de confianza que para este entorno de trabajo, está bueno. . .” (E2.R6) (c).

Otra trama relacional, que surge de la frase anterior involucra a las familias y a los/as usuarios/as cuando expresa, refiriendo fraternizar con un grupo de usuarios jóvenes “. . . ellos agarraban y se quedaban después de la sesión y se quedaban tomando mate con nosotros. . . Vos te podés poner a tomar mate con los chicos, con la familia, como si fuese fraternizar. . .” (E2.R18) (a), (b).

La expresión de red, evoca ideas de contención, sostén, expansión. Esto se manifiesta en la entrevista en el escenario en que se evidencia la transdisciplina : “. . . Y con las familias, por ejemplo, cuando estábamos en pandemia, si necesitan cosas, cuando los chicos se enferman, si necesitan algo, cuando no pueden abonar, se trata de buscar alternativas y no dejarlo, porque bueno, si no tenés el saldo, tu hijo no venga. Digamos, tratamos de generar oportunidades para todos. No sé si sería redes la palabra, pero. . . Y sí, esto en la pandemia. . . Sosteníamos el grupo de padres, se llamaba Familia. . . , y lo sosteníamos por cualquier cosa, porque había padres que tenían otras personas a dónde acudir y había padres que no. Entonces bueno, cualquier eventualidad, poder colaborar o ayudarlos, en lo que fuese posible, dentro de las posibilidades que tenía cada uno, ¿no?” (E2.R24) (a), (b).

En las tres entrevistas se perciben diferentes perspectivas al abordar la identificación de redes en su escenario. No obstante, surge una idea en común que se desarrolla ante este concepto que es la formación de redes con otras instituciones: “. . . El predio físicamente pertenece a (una localidad), entonces con el municipio. . . , tratamos de tender redes con el municipio de. . . (otra localidad). . . . Entonces uno va tendiendo redes también con entidades públicas y privadas,... que también suelen enviarnos alimentos para los animales, y bueno, y así como que redes, se generan todo el tiempo. (E2.R22) (b); “. . . nosotros trabajamos mucho, como te decía, con estas tres redes que es la [Institución nacional] que no lo usamos tanto, pero, trabajamos, con la [Institución provincial] con ese si trabajamos mucho y trabajamos fuerte y después bueno tenemos una entidad municipal. . .” (E3.R31) (a), (d); “. . . Bueno la red de psicología perinatal, ellas obviamente dentro de la formación de la psicología hay una especialización que es psicología perinatal, este, y bueno como digamos si bien los roles son bien distintos, por lo menos nosotros no tenemos las

mismas incumbencias profesionales, pero bueno hay redes de psicólogos perinatales, hay redes de acompañantes en duelos perinatales, si digamos como están. . .” (E1.R24) (a), ©.

Estos relatos evidencian la presencia de redes interinstitucionales en los tres escenarios descritos.

Otro concepto emergente son las redes colaborativas. Se pudieron observar en dos escenarios, donde se describe como una ayuda mutua entre pares: “. . . *Pero tenemos Los centros de equinoterapia de la provincia de Córdoba, estamos trabajando para crear una ley*” (E2.R20) (a).

También se expresa por otro lado, en el escenario de acompañamiento de ma-paternidades un entramado en horizontalidad de relaciones entre profesionales, cercano a la noción de co-visión (De Piano, 2019, p. 112): “. . . *hay grupos y bueno, uno va escribiendo la consulta, depende como se haya gestado el grupo, por ahí hay algún encuentro que diga esporádico, un encuentro de acompañante y bueno ahí uno lleva, pero no es que yo tengo un superior donde tenga alguna duda, o sea todos somos iguales acá,* (E1.R24.) (a), (b).

Esta trama horizontal, se alinea también con la perspectiva de Najmanovich (2005), quien plantea que “Las redes no tienen centro, ni jerarquías prefijadas, lo que tienen es uno o múltiples nodos donde confluyen una mayor cantidad de interconexiones . . .” (p. 36). Desde esta mirada se busca ir aportando reflexiones, para tener en consideración en futuros desarrollos de prácticas del/la Profesional psicopedagogo/a.

En cuanto al escenario que se caracteriza por tener dos áreas diferenciadas, la asistencial y preventiva, la profesional entrevistada expresa que realiza encuentros de supervisión: “. . . *pero acá adentro lo que es asistencia me pasa generalmente eso que muchas veces siento como frustración, que bueno también hago terapia, tengo mi espacio, mis encuentros de supervisión y además porque si no. . . es una problemática que te lleva puesta, es muy compleja . . .*” (E3.R1) (e), (f).

En este punto resulta propicio considerar las palabras de Rafael De Piano (2019):

Lo interesante aparece cuando la co-visión nos sirve para problematizar, para revisar los signos que van apareciendo, para buscar y construir caminos. En consecuencia, concluimos que solo se narra en la medida que se problematiza, si no, se cae en la repetición de las cosas ya sabidas, o bien en una comunicación de mera información o datos. . . (p. 112)

La profesional entrevistada en el escenario de equinoterapia manifiesta procesos reflexivos sobre diversas formas de relacionarse cuando expresa: *“Nosotros un año organizamos un encuentro con un centro de [otras ciudades] que hicieron todos una muestra, entonces vinieron las familias y viajaron acá las nuestras. Entonces, se hace . . . Habilita otras redes y otras relaciones que no se ven en el trabajo común, o más. . . No sé si común, más ortodoxo, más clásico. . .”* (E2.R18) (c).

La entrevistada también menciona iniciativas implementadas para trabajar la formación continua en el equipo; resulta significativo observar la disposición a la aceptación del conflicto que en toda trama relacional puede surgir; ella expresa: *“. . . Y además tenemos un profe que vino de España, que nos ha dado clases de equinoterapia, nos ayudó a trabajar en equipo. Una de las voluntarias hizo un curso de coaching. Entonces, para terminar el curso, ofreció hacernos un coacheo a todo el equipo para que trabajáramos, buscásemos las debilidades, las fortalezas y aparte somos re conscientes de cuáles son las debilidades y las fortalezas así que eso nos permite poder trabajar también bien, pelearnos y después amigarnos, porque somos muchas personas. . .”* (E2. R17) (e), (f).

Es interesante mencionar la observación de la trama relacional imbricada con lo que acontece en el escenario, esa retroalimentación que experimentan particularmente los voluntarios, un aspecto que destaca la entrevistada: *“. . . la gente que colabora sigue participando porque más allá de que colaboras, porque todo voluntariado, más allá de que colabora con otras personas, está este plus de que te hace bien a vos, o sea, todo el mundo va contento y va porque quiere. Tenemos voluntarios que han dejado cuatro años por cuestiones laborales, por otras cosas y ahora han vuelto porque, dice yo, nunca quise dejar, lo que pasa es que bueno, tenía que trabajar para sobrevivir y ahora tienen un trabajo más estable porque cuando empezó a lo mejor era recién recibido, entonces han vuelto como voluntarios. . .”* (E2.R17) (c).

Esta conexión entre la trama y el propósito que se expresa en este escenario, se evidencia en la respuesta de la entrevistada a la pregunta del sustento filosófico del proyecto diciendo: *“. . . Es mejorar la calidad de vida de las personas, con o sin discapacidad,. . . mucha gente ha ido como voluntaria, que también es como un efecto secundario, y como el caballo tiene el poder sanador y el poder ayudar a otros. . .”* (E2.R17) (a), (b).

Este emergente que se denominó retroalimentación, también se identificó en la práctica de los procesos de ma-paternidad cuando aparece la siguiente expresión: *“. . . yo siempre registro y siempre le devuelvo a la mujer, es algo que lo voy haciendo encuentro a*

encuentro. . .” (E1.R9) (d). Las autoras Cristina Canabal y Leonor Margalef (2017) investigan sobre esta terminología en el ámbito educativo, resaltando su valor como herramienta fundamental para contemplar en procesos de aprendizaje.

Se puede observar la retroalimentación en el escenario organizacional. En el aprender en la misma práctica, hay una posibilidad de aprender en el hacer, aprender con otros, lo que se comparte y lo que el otro devuelve para aprender continuo: La entrevistada profesional dice: “. . . *Es como un aprendizaje para mí también digamos, . . . bueno también estoy aprendiendo junto con los asistidos que viene acá*” (E3.R39) (a), (c); *“incluso como te decía recién, hay pacientes que uno planifica lo que es la sesión, la terapia y hay veces que te encuentras con sujetos que nos vas a poder llevar a cabo esa planificación, entonces hay que desestructurarte y volver armar, en mi caso se ve siempre el aprendizaje y desde el otro lado también, obviamente hay un aprendizaje constante”* (E3.R40) (b), (e).

Hay una coincidencia entre dos escenarios que es el adaptar, a lo que se entiende cambiar la actividad planificada, frente a situaciones que presentan los/las usuarios/as (E3.R40) (b). Con la diferencia que en el escenario de equinoterapia se consideran otros aspectos “. . . *porque también tiene que ver cómo llega el chico, cómo está el caballo, cómo está el clima, porque si hay mucho viento no se puede trabajar arriba del caballo, así que plan B hacemos actividades adentro, hay un montón de factores que influyen. . .*” (E4.R2) (b).

Consideraciones finales

El estudio de exploración contribuyó a ampliar la mirada profesional sobre las prácticas psicopedagógicas. Cada escenario descrito y analizado, presentó diversos conceptos emergentes para reflexionar y seguir pensando. Uno de ellos en torno al encuadre, por un lado la idea de que el mismo está transversalizado por la transdisciplina, hace que sea un encuadre más flexible. En otra instancia pensar el encuadre como un proceso para reflexionar sobre el mismo y no situarlo como causa - efecto, sino a concientizarse sobre el mismo proceso.

Aspectos como la construcción de ambientes de confianza, fundamentales para que se comience a pensar a la persona en situación de aprendizaje, que se describe en esos escenarios donde se percibe que no hay ningún problema de aprendizaje y el/la profesional psicopedagogo/ga no sienten frustración.

Se considera interesante tener en cuenta estos aspectos para compartir y visualizar estas miradas en los escenarios que ya están consolidados.

Se destaca también el trabajo en equipo, cuando es colaborativo y con una comunicación fluida. También reflexionar en el concepto de voluntariado y qué valores subyacen en torno a esas tramas relacionales. Empezar a pensar en los aportes que brindan las construcciones de redes como sostén, en redes que permitan compartir desde una mirada de pares, implicando la propia trama.

La constante idea de retroalimentación que aparece en los tres escenarios estudiados, tanto en relación del aprendizaje con otros, con el escenario, con uno/a mismo/a.

Describir y analizar las prácticas psicopedagógicas de otros profesionales, es mirar desde una pequeña ventana, un mundo totalmente amplio y nuevo, focalizando solamente en algunos puntos, quedando muchos por mirar con mayor atención.

Bibliografía

- Achili, E.L. (2005). *Investigar en antropología social los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- 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.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjps76bgen0AhXur5UCHZopCiUQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F145%2F14502902.pdf&usg=AOvVaw3dyr0eAQSpHVE08A5kIhb8>
- Baeza, S. (2012) Psicopedagogía: Nuevos desafíos hoy... “hacia las mejores prácticas del mañana”. *Contextos*, 12(12) Edición Especial Monográfico sobre Psicopedagogía: En memoria de Mónica Valle.
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol12.html>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Contreras Salinas, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios Pedagógicos. Redalyc.* 23(1),381-395.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173524158024.pdf>
- Decandido, C., Grecco, E. y Palacios, S. (2022). *El encuadre psicopedagógico en equinoterapia*. [Trabajo final de Grado]. Universidad Nacional Villa María.
- Delgado, V., Haag, M. y Vitta, 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*, 17(2), 44-60.
- De Piano, R. (2019). *Hacia una fragilidad común: Saberes profesionales-saberes en situación*. Edición Fundación La Hendija.

- Etchegorry, M. (2018). *La puesta en marcha de un dispositivo pedagógico e institucional para el desarrollo de prácticas científicas en el contexto de "prácticas del conocimiento psicopedagógicas"*. Ponencia en II jornada Nacional de epistemología en psicopedagogía y disciplinas afines. <https://web.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/acta/ii-jornada-nacional-de-epistemologia-en-psicopedagogia-y-disciplinas-afines>
- Fernández, A. (S.f) *De cómo la modalidad de aprendizaje de los enseñantes incide en su modalidad de enseñar* (Texto en base a Conferencia dictada por Alicia Fernández en la autora en Technische Universität, Berlín, Alemania)
- Fernández, G. de L. y Quevedo, F. B. (2024). *Encuadre psicopedagógico de trabajo en equinoterapia a partir de las experiencias de las practicantes de la Licenciatura en psicopedagogía*. [Trabajo final de Grado]. Universidad Nacional Villa María.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. 1a ed. Ediciones Godot. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiLz_7O9uX0AhXmqZUCHZkeCPQQFnoECEoQAQ&url=http%3A%2F%2Fcomunizar.com.ar%2Fwp-content%2Fuploads%2FIllich-Iv%25C3%25A1n-La-sociedad-desescolarizada.pdf&usq=AOvVaw27T9dHvyEjPv9G3n51CadR
- Ley N° 7619/ 87 Reglamentación del ejercicio de la profesión de psicopedagogos. Fecha de sanción 17/11/1987. Fecha de promulgación 27/11/1987. https://drive.google.com/file/d/1zsGjwd0h1E4VK210_Rpfot4_oViY0kLi/view
- Matteoda, C. (1998) *Consideraciones acerca de la práctica, la formación y la investigación psicopedagógica*. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h13.htm>
- Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios*. 1(2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300002
- Ocampo Gonzalez, A. (2021). Tensiones en la comprensión del dominio psicopedagógico. *Revista Trazos*. <http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/2021/04/29/tensiones-la-comprension-del-dominio-psicopedagogico/>

Perez, M. A.(2022). *Historias de aprendizaje, aprender para la vida* [Trabajo final de Grado]. Universidad Nacional Villa María.

Sampieri R.H. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.). Mc Graw.

Toledo Lara, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: Una revisión teórica para su discusión. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. (2).
<https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/125>

Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales. *Contextos de educación*. (12),1-5.
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/valle.html>

Vidal Ledo, M. y Villalón Fernández, J. (2011). Escenarios docentes. *Educación Médica Superior*. 25(4).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400014

Visca, J. (2000). *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente*. Visca y Visca editores.

Zamora-Araya, J. A. (2019). La transdisciplinariedad: de los postulados de Nicolescu al pensamiento complejo de Morin y su repercusión en el ámbito educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 65(2),65-82.

Anexo I**UNIVERSIDAD NACIONAL VILLA MARÍA
INSTITUTO A.P. DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA
TRABAJO FINAL DE GRADO****CONSENTIMIENTO INFORMADO****Estudio: PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS DE ACOMPAÑAMIENTO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN PROCESOS VITALES**

Por la presente: _____ D.N.I: _____, reconozco que se me ha proporcionado información amplia y clara sobre las características del estudio, por lo que entiendo y declaro:

- 1- Que se me ha informado de la importancia de participar aceptando conscientemente del estudio.
- 2- Que se me ha informado sobre la metodología a utilizarse para la recolección de los datos, construcción de propuestas y puesta en marcha de las mismas.
- 3- Que acepto participar de las técnicas y actividades del estudio, como así también informar cualquier dificultad, cambio o interrupción que considere necesario realizar durante el transcurso del mismo.
- 4- Que fui informado/a sobre la posibilidad de retirarme en cualquier momento del estudio.
- 5- Que mi identidad será preservada bajo secreto profesional y estadístico, y que los datos aportados sólo serán utilizados con fines científicos.

Por lo tanto, manifiesto mi decisión consciente de participar en este estudio.

Lugar y Fecha: _____

Participante:

Firma: _____

Aclaración: _____

Investigadora:

Firma: _____

Aclaración: _____

Anexo II

Guía de preguntas para instrumento de entrevista semi estructurada

- El relato que dé cuenta de un día en el escenario (la experiencia o proceso vital) en que realiza/s acompañamiento/intervención psicopedagógica.
- ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de acompañamiento?, ¿cuál es el encuadre psicopedagógico?, ¿de qué modo están sistematizadas las propuestas/actividades?
- El origen de la elección de ejercer en este escenario,
- ¿Cuál es el sustento filosófico para dicho proyecto?
- Visualizar cómo se estructuran las relaciones y las redes. Reconocimiento de formas de vincularse, relacionarse, cómo y cuáles son las redes que puede identificar.
- Los interrogantes que puedan surgir en el encuentro de la entrevista.

