

ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN VI

Enfoques Interdisciplinarios sobre la Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales

Norberto Fernández Lamarra | Ma. Eugenia Grandoli | Ma. Gabriela Galli
(organizadores)

Rector Emérito

Aníbal Y. Jozami

Rector

Martín Kaufmann

Vicerrectora

Diana B. Wechsler

Secretario General

Horacio Russo

Secretario Académico

Carlos Mundt

Secretario de Investigación y Desarrollo

Pablo Miguel Jacovkis

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Gabriel Asprella

Director de Posgrados

Cristian Pérez Centeno

Coordinadora de Posgrados

María del Carmen Parrino

*Director Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios
para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE)*

Norberto Fernández Lamarra

Edición de contenidos

Ma. Eugenia Grandoli y Ma. Gabriela Galli

Directora de diseño gráfico y editorial

Marina Rainis

Diseño y diagramación

Valeria Torres y Julieta Golluscio

Enfoques Interdisciplinarios sobre la Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales
ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN VI

Número 9 | Junio 2024

ISSN 2314-1697

©Universidad Nacional de Tres de Febrero,
Mosconi 2736, Saenz Peña, 31674AHF,
Localidad de Tres de Febrero, Pcia. de Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 4519-6010/134, Email: rectorado@untref.edu.ar

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Martín Kaufmann

PRÓLOGO

Pablo Miguel Jacovkis

INTRODUCCIÓN

Norberto Fernández Lamarra

PARTE I

Educación obligatoria

Educación secundaria, innovación y futuro. Estudio sobre políticas educativas para la mejora de las trayectorias escolares de los estudiantes en América Latina

Norberto Fernández Lamarra y Pablo Daniel García

Transformaciones en la educación secundaria en Argentina: análisis de dispositivos de gestión como instrumentos de gobierno para la implementación de la obligatoriedad

Marisa Alvarez

Narrativas estudiantiles sobre la historia reciente en escuelas secundarias.

Un análisis de caso

Gonzalo Álvaro de Amézola y Laura Cristina del Valle

La inclusión escolar en su encrucijada

Daniela Danelinck, Fabiana Demarco y Laura Kiel

PARTE II

Formación y trabajo docente

Las políticas educativas nacionales orientadas a la evaluación de formación docente inicial durante el período 2006-2019. Un análisis de su trayectoria

Ma. Eugenia Grandoli

Herramientas digitales e intencionalidad de uso por parte del profesorado.

El caso de los institutos de formación docente del AMBA, Argentina

Fabián Luna, M. Gabriela Galli, M. Beatriz de Ansó, Analía Chaparro y Eda Artola

La enseñanza de la física. En su relación con otras disciplinas

Juan Carlos Muñoz, Juan Pablo Muñoz Momburu y Pablo Carbonell

Estudio ergonómico holístico y sistémico en un colegio de educación primaria y matrícula privada de Bs. As., Argentina

Julio Sola, Gabriel Barone, Antonio Trigo Oural, Susana Rodríguez, Rodrigo Gandini y Daiana Jorge

PARTE III

Educación superior

Construyendo puentes: experiencias innovadoras de vinculación universidad-entorno en la coproducción de conocimiento científico-tecnológico

Norberto Fernández Lamarra, Marisa Alvarez, Ma. Eugenia Grandoli, Verónica Xhardez, Johanna Gómez Arn y Agustín Guerra

Nuevas áreas y roles en el gobierno y la gestión de las universidades nacionales argentinas: entre la colegialidad y el gerencialismo

Mónica Marquina, Silvina Santín, Wenceslao Rodríguez, Nicolás Reznik, Vanina Lizzano, Nahuel Lizitza, Carolina Denes, Graciela Giménez y Ignacio Mazzeo

La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento. Principales resultados del proyecto internacional APIKS

Cristian Perez Centeno

Educación superior: masificación, clase social y desigualdades

Ana María Ezcurra

Procesos de transición a la maestría: el caso de Argentina y España

Silvia Batlle, Mercedes Torrado Fonseca, Zulma Gastaldo, Pilar Figuera Gazo, Juan Llanes Ordóñez, Robert G. Valls-Figuera y Emmanuel Pacheco

PARTE IV

Formación profesional y artística en la universidad

La articulación entre la formación profesional sustantiva y formación en investigación en la licenciatura en enfermería

Elisa Lucarelli y Gladys Calvo

La formación profesional en enfermería en las prácticas integradas del plan curricular de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Enseñanza e investigación en el contexto de pandemia COVID

Elisa Lucarelli y Patricia Del Regno

Saberes haceres afectivos que conmueven las prácticas áulicas. Psicomotricidad y perspectivas no dualistas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero

Patricia Aschieri y Laura Manghi

Aprendiendo a ser psicomotricistas: la adquisición de una posición profesional en las prácticas del ámbito comunitario

Sebastián Fuentes, Graciela Tabak, Melisa Arean y Gabriela Palavecino

Transelectronicxs. Algunas transducciones de las didácticas basadas en la investigación artística

José María D´Angelo, Darío Sacco, Claudia Valente, Rosario Cavaleiro, Nic Motta, Sara Santa Cruz

APRENDIENDO A SER PSICOMOTRICISTAS: LA ADQUISICIÓN DE UNA POSICIÓN PROFESIONAL EN LAS PRÁCTICAS DEL ÁMBITO COMUNITARIO

Sebastián Fuentes,¹ Graciela Tabak,² Melisa Areakan³ y Gabriela Palavecino⁴

Resumen

El proyecto indagó en la construcción de la diferencia y la desigualdad en la formación universitaria de psicomotricistas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Parte de la hipótesis de que la formación sistemática disciplinaria de nivel universitario construye discursos y enseña prácticas que involucran a los sujetos de las intervenciones profesionales, el/la profesional/es y los individuos, grupos y poblaciones con las cuales trabaja en el marco de relaciones de saber-poder donde se ponen en juego la formación de habitus profesionales específicos. En instancias comunitarias extra universitarias, proyectos de extensión y voluntariado universitario desarrollados en organizaciones de la sociedad civil, centros comunitarios de cuidado infantil, geriátricos, entre otros, se despliegan posiciones que hablan sobre la relevancia de las relaciones entre universidad y comunidad en las políticas educativas y en la formación profesional contemporánea. Todo ello contribuye al desarrollo de posiciones y percepciones sobre el propio rol de estudiante y de profesional, en prácticas reflexivas que producen posicionamientos éticos, donde importa no tanto la aplicación de técnicas, sino la escucha, la percepción, la contextualización del propio saber. En la formación en psicomotricidad, las prácticas y los discursos están centrados y son construidos en y desde el cuerpo, configurando habitus profesionales que hacen a cómo se despliega una posición a partir del encuentro no siempre cooperativo con otros actores sociales y otras profesiones en el ámbito comunitario.

Palabras clave: interdisciplina, posición, comunidad, teoría y práctica.

Introducción

Desde 2016, este equipo de investigación viene interrogándose por la formación de los psicomotricistas en espacios comunitarios, en el marco de la Licenciatura de Psicomotricidad

¹ Dr. en Antropología Social (UNSAM), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Lic. y Prof. de Filosofía (USAL). Es investigador y docente de la UNTREF. También se desempeña como investigador del CONICET en el Área Educación (Programa Educación, Conocimiento y Sociedad) de FLACSO. sfuentes@untref.edu.ar

² Magister en Educación para la Primera infancia (UBA), Licenciada en Psicomotricidad (UNTREF), Profesora en Artes del movimiento con mención en expresión corporal (IUNA). Es investigadora en formación en UNTREF, docente de Posgrado de la UNSL y docente en Institutos de formación docente (CABA). gratabak@gmail.com

³ Lic. en Psicomotricidad (UNTREF), Prof. de Nivel Medio y Superior (UNSAM). Investigadora en formación en la UNTREF. Se desempeña profesionalmente en proyectos de inclusión escolar de infancias y adolescencias. meliarean@gmail.com

⁴ Tec. en Psicomotricidad, estudiante de la Lic. en Psicomotricidad (UNTREF), Prof. de Educación Física, estudiante de la Lic. en Educación Física (UnLu). Docente en actividad en escuelas estatales de nivel primario y secundario. gabpal78@hotmail.com

de la UNTREF. Si bien la conformación del equipo de investigación ha ido variando a lo largo de los años y los proyectos, una característica que se ha mantenido constante y nos parece importante explicitar es el involucramiento y la práctica de la mayoría de las/os integrantes en espacios comunitarios, así como nuestra condición doble de nativos que buscan construir una posición en cuanto investigadores. Somos docentes, graduados o estudiantes de la misma carrera de Psicomotricidad, del mismo espacio en el que nos desenvolvemos como investigadores, es decir que nuestro objeto de investigación es en muchos casos cercano a nuestro objeto de trabajo/intervención. Nos involucramos en este proyecto desde una inquietud disciplinaria, docente y ética, dada nuestra posición, en distintos momentos, como extensionistas.

Comprendemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden pensarse desvinculados del contexto cultural, socio-político y económico en el cual se desarrolla la formación universitaria y la práctica profesional. Esto último nos invita a pensar las relaciones entre currículum y sociedad, Universidad y comunidad; abriendo el interrogante sobre las relaciones prácticas y los procesos pedagógicos que vinculan aquello prescripto explícitamente en los planes de estudio con las necesidades formativas de las futuras profesionales y las demandas sociales y comunitarias en las que se insertan.

La presente investigación se desarrolló buscando comprender y analizar desde la experiencia de los actores universitarios, los desafíos y especificidades de la formación profesional, los cambios en los modos de enseñanza y aprendizaje, la complejidad de la preparación para un mundo laboral y profesional cada vez más complejo. La investigación se propuso comprender las lógicas y prácticas puestas en juego en la formación profesional y en el desarrollo de posiciones éticas, aspectos por lo general ausentes de la investigación sobre formación profesional. La inquietud en torno a la formación sobre posiciones éticas se remite a la inquietud más vinculada al desarrollo de la autonomía profesional, por eso la indagación se enfocó en identificar las reflexiones situadas que las estudiantes, sobre todo, realizaban en el contexto del encuentro con actores extra universitarios en el marco de proyectos de extensión o voluntariado universitario. Es allí donde se articulan sentidos aprendidos, se despliegan prácticas situadas para responder a demandas sociales y, en el mejor de los casos, se producen saberes vinculados a la pertinencia del rol de la universidad y de la propia disciplina en formación en dicho contexto.

El capítulo presenta a continuación los antecedentes y la fundamentación teórica de la investigación desarrollada, para luego contextualizar el problema de investigación y la estrategia metodológica. A posteriori se presenta una selección de los resultados, organizados bajo tres ejes temáticos: la relación teoría/práctica desde la perspectiva de las estudiantes en formación, la posibilidad de construir una posición profesional en ese contexto y las formas de la interdisciplina que se despliegan en el campo de lo comunitario

Antecedentes y fundamentación teórica

La investigación se propuso establecer un aporte en el campo de los estudios sobre formación profesional y sobre la relación entre universidades y comunidades. Se enmarca en un conjunto de antecedentes en el que el mismo equipo de investigación fue

produciendo avances y aportes para comprenderlo. Constituye una continuidad con la investigación titulada “El taller comunitario: la formación profesional-universitaria de psicomotricistas en espacios extra áulicos” desarrollada entre 2018-2019. El proyecto continuado luego, en 2020-2022, denominado “Discursos y prácticas sobre la desigualdad y la diferencia en la Universidad: la formación de psicomotricistas en la UNTREF” indagó sobre las relaciones que se construyen en los espacios comunitarios, entre actores locales y estudiantes de psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, y su aporte a la formación profesional. Se consideró analíticamente al espacio comunitario como un “taller”, un espacio formativo donde las estudiantes son aprendices y practicantes, tanto en relación con los actores de la comunidad, que les transmiten sus saberes, prácticas y plantean sus interpelaciones, como con los saberes que adquirieron en los espacios curriculares. La investigación permitió explorar al taller comunitario como un lugar para la innovación social, un espacio donde se ensayan nuevos modos de articular los saberes previos disciplinares con nuevos requerimientos sociales, no necesariamente contemplados en el plan de estudios.

Varios estudios resaltan la importancia que tiene para la formación universitaria y la formación profesional, el ofrecer al estudiantado espacios o dispositivos comunitarios que posibiliten recuperar y construir aprendizajes, saberes y actitudes, en interacción con situaciones y problemáticas sociales (Mato, 2013; Trinchero y Petz, 2014; Fuentes, 2019, 2021a, 2021b, entre otros). Estas perspectivas superan dilemas positivistas que dificultan análisis más complejos acerca de pensar la universidad (la institución) como un lugar separado de la sociedad que es ¿influida? por ella, como si la misma no fuera un producto sociohistórico-cultural de las sociedades occidentales que ha atravesado cambios en su organización y administración (Fernandez Lamarra, 2007; Krotsch y Suasnábar, 2004; Chiroleu, 2018; Fuentes, 2017; Wright y Rabo, 2010; Rubinich, 2001). Los estudios sobre universidad indagan ya sea en las condiciones de desigualdad y el despliegue de determinadas políticas (Rovelli, Suasnábar y Di Piero, 2018), los cambios en las condiciones del trabajo académico en ellas (Aronson, 2013; Cardini, 2017), las experiencias de los actores en sus vidas cotidianas como estudiantes, la participación política y las experiencias de género (Carli, 2013 y 2018; Blanco, 2017; Sosa y Saur, 2014; Pierella, 2014). El reconocido trabajo de Donald Schön (1992) ampliamente referenciado en la Argentina, constituye un antecedente relevante, ya que aportó una mirada analítica sobre los procesos reflexivos en la formación de profesionales, que de modo análogo identificamos en el proyecto anterior en relación a la cuestión de “poner el cuerpo” y al modo de intervenir en espacios comunitarios (Fuentes et al., 2017). Las entrevistas dan cuenta de un atravesamiento del cuerpo propio donde se mueven sensaciones y emociones, se ponen en juego las resonancias tónico-emocionales luego de la tarea y aparecen la escucha y la mirada volcadas sobre el propio cuerpo (Tabak, 2018). Teniendo en cuenta que la formación cuenta, entre sus ejes centrales, con una formación corporal personal, poner el cuerpo en la práctica parece estar más ligada al quehacer profesional, a la posibilidad de generar un encuentro con otros, destinatarios potenciales del trabajo del psicomotricista y también a la extensión de la psicomotricidad en campos que previamente desconocían su rol y su aporte disciplinario, un modo específico de construir el rol profesional y el modo de intervención.

Los antecedentes en general dan cuenta de procesos de cambio curricular en la formación universitaria (Salit, 2012) como instancias de poder donde se articulan relaciones entre sujetos, disciplinas y comunidades académicas, variables necesarias para el estudio de la formación profesional.

Desde un punto de vista socio-antropológico, entendemos que la producción de sentidos y significaciones responden a procesos de incorporación de los sujetos a distintos cuerpos sociales, instancias socializadoras que funcionan como naturalizadoras de determinadas percepciones y posicionamientos dados por hecho. Los sentidos y modos de percibir son incorporados en función de habitus, en este caso de habitus profesionales que nunca están solos: se producen en la confluencia de otros habitus, percepciones incorporadas y estructurantes de nuevos sentidos, vinculados a las posiciones de clase, género, etnia, etc. Entendemos por habitus, en términos bourdieanos (Bourdieu y Wacquant, 2005), a una estructura incorporada, que se ha internalizado y hecho cuerpo de modo duradero (que proporciona esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción) y que determinará la forma en que las personas podrán tomar las interacciones y las experiencias.

En su análisis sobre el habitus profesional docente, Davini lo define como aquel que se reproduce en el tiempo al estar “incorporado” (2015, p. 98). La autora considera que “el mundo práctico se construye a partir de y en relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales consideradas “naturales” debido a que están en el principio de los principios, es decir, como lo impensable” (2015, p. 24); y hacen a las interacciones entre los miembros del grupo, construidas y transmitidas de manera práctica. Consideramos productiva la indagación sobre cómo se forma un habitus profesional, entendiéndolo como el despliegue de aquellas estructuras estructurantes y estructuradas que conforman un modo de percibir, pensar y movilizar la praxis, la acción social, en determinados contextos que demandan saberes específicos que a su vez son compartidos en un colectivo que se identifica socialmente con ese conjunto. Entendemos que la situación de entrevista en la investigación, al solicitar la reflexión y mirada sobre sí mismo a los/as entrevistados/as es una instancia para producir sentido sobre el habitus profesional en formación, es decir, sobre aquello que ya está siendo naturalizado como modo de percibir(se) y hacer, como modo de pertenencia incluso, más teniendo en cuenta que el proceso de naturalización siempre entreaña dimensiones conscientes e inconscientes.

Desde un enfoque propiamente pedagógico, tuvimos en cuenta los aportes de Camillioni (2013) sobre la educación experiencial como una clase particular de aprendizajes, fuera de los espacios de las aulas y en donde los estudiantes puedan realizar actividades que ponen en juego los conocimientos generales y disciplinares, habilidades y saberes que poseen, evaluar e identificar nuevos problemas, construir conocimientos estratégicos que les posibiliten saber por qué, cómo y cuándo atender a las situaciones que se presentan y que son necesariamente grupales (Enriquez, 2000), y teniendo en cuenta la dimensión ensayísticas y artesanal del hacer (Sennett, 2009). Un hacer que es analizado en función de relaciones de saber-poder (Foucault, 1976) que siempre se ponen en juego cuando se considera el despliegue de la técnica y los conocimientos

disciplinares. De lo descrito, la formación universitaria apuntaría a contribuir a un perfil profesional práctico que pueda resolver los problemas que se le presentan, reflexionar sobre su accionar y una reflexión sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992). Consideramos la noción de dispositivo para el abordaje metodológico, específicamente de los recursos, discursos y relaciones en la enseñanza. Siguiendo a Grinberg y Levy (2009) desde la tradición foucaultiana, consideramos en el mismo las normas, reglamentaciones, discursos, espacios físicos, proposiciones de carácter filosófico, pedagógico, moral, etc., que construyen sujetos en el entramado de relaciones pedagógicas que se producen en las instituciones formadoras y por fuera de ellas, entendiendo que son contextuales y epocales.

El contexto del problema de investigación y la propuesta metodológica

En la Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF, desde el año 2006 se desarrollan proyectos de extensión universitaria, que en su momento buscaron ampliar el campo político, social y pedagógico con el que dialogaba la disciplina en su proceso de institucionalización universitaria, iniciado en 2000 con la creación de esta primera formación de grado en una universidad pública argentina. Desde el desarrollo de los primeros proyectos de extensión, la creación de la cátedra Acción Comunitaria y Psicomotricidad y la creación de proyectos de Voluntariado Universitario, la relación entre universidad y comunidad y la inquietud por la formación profesional en contextos de demandas sociales crecientes y complejas, en el ámbito de la carrera antedicha se fueron institucionalizando un conjunto de orientaciones pedagógica y éticas vinculadas a la relevancia del rol profesional en contextos que hasta entonces no conocían a la psicomotricidad como disciplina o donde ésta aún no había reorientado su accionar como corpus profesional. En este sentido, fuimos detectando que el análisis de las relaciones entre actores universitarios y extra universitarios en el marco de la formación en psicomotricidad podía ser un lugar etnográfico para interrogarse sobre los procesos de vinculación social (Mato, 2008) de las universidades y los desafíos de la formación profesional en el siglo XXI.

Esta inquietud cobraba mayor relevancia aún cuando identificamos una fuerte tendencia de la política educativa en la región (Fuentes, 2021c) que buscaba jerarquizar la función de la extensión universitaria en la formación profesional, que en la Argentina se manifestó, entre otras iniciativas, con un claro financiamiento a proyectos de extensión en el marco del Programa de Voluntariado Universitario desarrollado por la Secretaría de Políticas Universitarias entre 2006 y 2015, luego continuado bajo la denominación de Compromiso Social Universitario aunque con una disminución en su financiamiento. En ese conjunto se desarrollaron más de una decena de proyectos insertos en centros comunitarios para niños y niñas (de cuidado, educativos), organizaciones que llevan adelante proyectos de familias de tránsito (acogimiento familiar), en escuelas de distintos niveles educativos, en salas de espera de hospitales públicos y centros de salud, entre otros.

En ese contexto formulamos y desarrollamos la investigación ya presentada que buscó responder a los interrogantes sobre los efectos en las experiencias estudiantiles del

involucramiento de las estudiantes y docentes en proyectos comunitarios donde la disciplina psicomotricidad se pone en juego. Sobre todo teniendo en cuenta la historia del perfil profesional, más vinculada al ejercicio en el ámbito de la atención clínica individual antes que en la intervención grupal y comunitaria en contextos de desigualdad social y complejidad de las problemáticas sociales y de las demandas de intervención y acompañamiento profesionales que éstas entrañan.

Desde una propuesta cualitativa-interpretativa buscamos construir descripciones sobre los discursos y prácticas e interpretar los procesos de construcción de la mismidad y la diferencia en la formación de profesionales universitarios/as. Desde un enfoque hermenéutico, propio de la tradición etnográfica –sin serlo plenamente– el proyecto buscó comprender los procesos socio-culturales –incluido el propiamente pedagógico– que inciden en la construcción de posiciones profesionales y ética. El referente empírico estuvo compuesto por estudiantes, graduadas, profesoras y actores extrauniversitarios, y el referente analítico por los discursos y prácticas de estos actores registrados por medio de las técnicas de investigación. Las técnicas de investigación fueron la entrevista en profundidad a estos perfiles de actores, las observaciones participantes de las prácticas extensionistas y de proyectos de voluntariado de estudiantes y docentes, y el análisis documental de plan de estudios y de proyectos de voluntariado/compromiso social universitario.

Resultados

Los espacios extra-áulicos en la trayectoria formativa y la relación con el “aplicacionismo”

En distintos momentos del desarrollo de los proyectos de voluntariado y extensión en la Licenciatura en Psicomotricidad se plantearon requisitos para que las estudiantes pudieran participar, requisitos tales como estar en determinado momento de la carrera, materias aprobadas de modo específico, además de las condiciones operativas propias, como tener la disponibilidad para “ir” a la institución en determinado momento de la semana con regularidad. En general, podemos decir que existía un supuesto (fundado) de que sería ideal que las estudiantes se sumen a los proyectos luego de un buen tiempo en la carrera, por lo general, después del 3° año. Sin embargo, nos encontramos con experiencias de estudiantes que participaron en distintos momentos de la carrera, recogiendo interesantes aprendizajes y articulaciones entre el cursado de las asignaturas en la universidad y la participación en los proyectos.

Cuando la participación acontece en lo que podríamos denominar momentos tempranos de la formación –de acuerdo a la programación del plan de estudios–, como pueden ser estudiantes que cursan materias del 2° y 3° año de estudios, la valoración posterior que realizan de los proyectos está signada por un proceso inverso en la relación entre teoría y práctica. Una estudiante comentaba cómo en los textos de las materias que cursó después veía “cosas” que ya había visto o vivido en el voluntariado. Este tipo de experiencias instala la pregunta sobre la pertinencia de postergar el ingreso de estudiantes a este tipo de experiencias, o pretender que se realicen más hacia el final de la carrera. Es posible pensar una relación más dialéctica, asincrónica y de posible

escalamiento entre participación en proyectos de extensión/voluntariado, continuación del cursado de la carrera y una nueva participación en proyectos.

Hallamos diferencias en el tipo de discurso con el que hablan las estudiantes avanzadas entrevistadas y las graduadas, en comparación con estudiantes que al momento de la entrevista se encontraban hacia la “mitad de la carrera”. En las primeras se nota el efecto de la socialización profesional, de un habitus (Davini, 2015, Bourdieu y Wacquant, 2005) profesional en formación, ya que emplean palabras más específicas de la disciplina, o de las ciencias sociales y humanas, de la psicología o el psicoanálisis, para hacer referencia a lo que hacen, lo que valoran de la carrera y a la formación en espacios comunitarios. Categorías como “población vulnerable”, son comunes en ellas, así como otras vinculadas a la formación profesional específica como “disponibilidad corporal”, “tono”, entre otras. Hallamos estas mismas categorías en la formulación de muchos proyectos de voluntariado/extensión, aunque de formas dispersas a nivel teórico. La formación involucra el despliegue de una trama simbólica, una construcción teórica –heterogénea, no siempre coherente o proveniente de los mismos marcos epistemológicos– cuyos efectos son modos de pensar, hablar y ubicarse a sí mismas en relación con ellos, con la disciplina y con los otros. La posible emergencia y progresiva construcción de un habitus profesional.

El recorrido en los proyectos comunitarios en distintos momentos de la carrera permite a las estudiantes trazar un camino de mayor especificidad, es decir, encontrar las prácticas, el tipo de trabajo que les gusta, que las interpela, ampliando horizontes que antes estaban más definidos hacia algunas tipologías de intervención o modos de trabajo. Esto no quiere decir que toda estudiante que participe de un proyecto de voluntariado, o que realice prácticas comunitarias vaya a desempeñarse exclusivamente en ese ámbito y no en espacios más tradicionales como la atención clínica. Lo cierto es que el campo de oportunidades se abre con ellas, e incluso les permite repensar y calibrar su intervención en otros espacios, como en organizaciones sociales donde algunas estudiantes y graduadas siguieron trabajando posteriormente. Una estudiante narra que el juego que siempre le resulta más fácil es el de “lucha”, el cuerpo a cuerpo, pegarse con algunos objetos como papel de diario, tirarse al piso... pero que junto a sus compañeras del proyecto de extensión pudieron pensar otros modos de juego, y que eso le fue abriendo un panorama más amplio, un repertorio mayor para cuando se piensa como profesional, como graduada.

El entramado entre proyectos comunitarios voluntarios y formación obligatoria mínima, propuesta en la carrera, también representa un desafío para pensar y ubicar a la disciplina. Reafirma una perspectiva epistemológica que está presente en la carrera, no necesariamente en todas las materias, que se corre del “aplicacionismo”, como si la praxis para la que se formara fuera una aplicación práctica de un conocimiento exclusivamente teórico que luego se aplica de modo descontextualizado. Guyot (2011) entiende que la relación teoría-práctica tiene distintas acepciones; a la primera se la ha considerado como una suma organizada de ideas, que posteriormente tienen un correlato con la práctica; y se ha considerado a esta última como un conjunto de procedimientos tendientes a ser aplicables y modificar el entorno. La autora propone pensar teoría y

práctica como un entramado de relaciones de poder, pero que además no debe reducirse a una expresión definitiva, sino más bien a una forma original y compleja de la intervención humana: “la práctica es un conjunto de relevos, de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (2011, p. 48).

En las entrevistas encontramos narraciones sobre posiciones –sin importar el año en el que se hallaban al momento de la entrevista, o el momento en el que se involucraron en un proyecto extra-áulico que hablan de aplicar conocimientos adquiridos en el aula, y otras que hablan de una relación más compleja que la técnica que supone la aplicación.

Siento que todavía no pude conectar con las educadoras, que no pudimos armar un equipo entre nosotras, entre los que vamos al voluntariado, y que siento que no pude aplicar ciertas cosas de la carrera que tendría que poder aplicar, me parece que a esta altura todavía falta, como que no puedo tampoco armar ni las actividades, siento que no lo llevo bien la situación mía tampoco. (Estudiante mujer, 23 años)

Carr (2000, en Steiman 2018) plantea los riesgos de otorgar un sentido estricto a la práctica como dependiente de la teoría. Por un lado la teoría adquirida para responder a las prácticas resulta supuesta y sobreentendida, formando parte del hacer de sus agentes y conducida por principios propios y, por otro lado, puede ocluir la entrada de desafíos y aspectos totalmente diversos, como se da en el relato anterior.

En otros relatos, la experiencia es narrada desde una mayor complejidad, una relación dialéctica entre teoría y práctica, un modo de pensar los dos objetos epistemológicos al mismo tiempo, de posicionarse, una relación más personalizada y reflexiva con el conocimiento, que permite formular interrogantes que habilitan a una praxis situada y respetuosa de lo que acontece, de las relaciones y personas implicadas, y de lo que la disciplina puede hacer –y no puede hacer también–. Como se lee en el relato de una estudiante:

Bueno, un poco lo que se vio en Acción Comunitaria me sirvió para pensar el tema de redes, el tema de la interdisciplina. Después, bueno, en Formación 3, me sirvió las intervenciones que aparecían en los ejemplos, que entre todos ahí las actividades y es como que me sirvió bastante para pensar ciertas cosas. Bueno, después las cosas de teoría, de diseño también, de qué observar en cada chico. Nosotras nos hicimos una guía de observación práctica para esto y nos basamos bastante en muchos textos de Calmels, sobre millones de cosas que se pueden observar, nos sirvió bastante. (Estudiante mujer, 23 años)

En este aspecto Steiman (2018) se remite a que la articulación entre práctica y teoría no debería estancarse entre el conocer y el hacer, sino en ampliar y superar lo que tradicionalmente se viene dando, nunca desestimando sus puntos de tensión, para poder llevar a una reflexividad crítica que permita no aislar estos dos procesos, sino entenderlos en su complejidad y considerarlos constitutivos.

El aprendizaje de una posición profesional

Durante las entrevistas a los distintos actores universitarios les consultábamos sobre aquello que aprendían en las prácticas comunitarias. Las docentes hablan de una construcción o de una prueba en torno a un posicionamiento, a la adquisición de una posición. Nos preguntamos por las características de este posicionamiento y cómo es su construcción, aprendizaje o ensayo. Intentamos comprender si las palabras y referencias de las entrevistadas refieren a una posición del cuerpo, a una postura (que daría cuenta de una actitud en el campo) o una posición en un campo “imaginario” o “discursivo” que se relaciona con otros que comparten ese espacio social. O a una combinación de estos tres elementos. Y, en estos términos, si es posible aprenderla, si puede ser enseñada en una asignatura o si se trata de una construcción que se produce en el encuentro con un otro

Entre las respuestas a estos interrogantes, encontramos la palabra de aquellos actores involucrados en las prácticas comunitarias, de donde se desprende que esta posición se aprende con los actores sociales en el encuentro, se aprende de la observación de las docentes en “acción”, en el intercambio con pares estudiantes que quizás están en distintos niveles de la formación académica. Se aprende también en el propio registro del estar como –futura– psicomotricista, de las acciones que se realizan, de lo que se cuestiona y de las resonancias que quedan luego de la práctica.

En el campo psicomotor, los términos postura, posición corporal y posición ética o disciplinaria, no son sinónimos. Al ser términos polisémicos cobran su significado en relación con el contexto en el que son utilizados. Para algunos, la posición corporal se refiere a la ubicación de las partes del cuerpo y del conjunto de éste en el espacio, mientras que la postura es entendida como una toma de posición del cuerpo que es vehiculizada por la función tónico postural. Según De Ajuriaguerra, la postura es el primer espacio de ligazón, de construcción, que se constituye en “preparación para el acto y espera” (De Ajuriaguerra, 1982, p. 17). Esta postura fue descrita por Wallon (1965) como aquella que sostiene al gesto en potencia y que representa un estado de vigilancia en relación con el medio, especialmente con factores espaciales. La posición ética alude a aquello que es necesario para sostener una práctica con pericia, responsabilidad y diligencia y que, en el caso de la psicomotricidad, implica una relación corporal con el/la otro/a.

Al revisar los datos producidos en nuestro trabajo de campo y reconociendo saberes contextuales también sobre este tópico, es posible comprender a la posición descrita por las/los entrevistadas/os, invirtiendo los términos y pensándola como la toma de una postura o actitud, o sea con un carácter intencional en relación al medio, los actores implicados, las situaciones, los discursos e imaginarios. Una docente señala que los/las estudiantes aprenden una posición clínica en un caso y comunitaria en el otro, y en segunda instancia aprenden a distinguir signos. Pero remarca que lo que aprenden es una posición profesional, que es señalada por quien ya es profesional; en ese sentido, esta posición profesional se aprende de otro. También subraya que la formación del psicomotricista, además de la teoría y la práctica corporal, se desarrolla a partir de la observación de una persona psicomotricista “en acción”, entendidos como modos de pararse frente al otro y de responder con toda la corporalidad de la manera que haga falta.

Otra docente entiende que las estudiantes en la práctica comunitaria ubican que la posición, la psicomotricidad y la ética son sólo una y que ésta acompaña al psicomotricista o al futuro psicomotricista en el ámbito en que se desenvuelva, ámbitos que no tienen una relación jerárquica entre sí. Desde este lugar, lo primero que aprenden es la diferencia entre lo ideal y lo posible. El espacio de la práctica comunitaria permitiría desarrollar la idea de que hay condiciones que permiten el despliegue de la psicomotricidad y otras que no lo permiten, poniendo en cuestión la pregunta por el modo de construir caminos de sentido para la intervención. Toda intervención debería interrogarse sobre las condiciones y posibilidades, independientemente de si se trata del ámbito clínico, hospitalario, educativo o comunitario.

“Un poco como mancharse las manos o meter las manos en el barro, cuando hay escasez de espacios o de objetos, hace que la forma de reflexionar y la posición se enriquezcan y se expandan” (entrevista docente, 2021). La docente entiende que esto es lo que les permite ir en busca de y reconocer que siempre es una búsqueda activa. Entiende que esta situación “hace carne los contenidos”. En relación con sus expectativas, la docente ubica el aprendizaje como artesanal –en el sentido que cada vez sale distinto– y como un espacio donde las estudiantes cobran protagonismo, donde se favorece que construyan, que se jueguen, que tengan iniciativa, –iniciativa con sentido y con ética puestas en juego–. La tarea del docente aquí sería la de acompañarlas en que se fortalezca esa posición, donde cada uno hace un camino singular. Esta postura –teórica– se liga con lo planteado al inicio de este capítulo, donde retomamos la formación del psicomotricista como una tarea artesanal a partir de los planteos de Sennett (2009).

Una estudiante que participaba de un proyecto de voluntariado menciona también la posición, pero en relación con la tarea grupal:

Eso creo que de lo que me aportó, una de las cosas que me aportó como más interesantes fue eso, en el estar con los otros y en encontrarme yo, en qué posición estoy en ese grupo, que eso vaya mutando, que con los distintos cambios que haya en el grupo también yo me vaya sintiendo en diferentes lugares dentro de la coordinación del taller. (Estudiante mujer, 35 años)

La estudiante se interroga por la dinámica dentro del grupo de voluntarias y entiende que eso es un aporte en su formación, el encontrarse en el seno de un grupo e ir preguntándose por su posición como estudiantes y futuras psicomotricistas en el contexto comunitario.

Lo que se aprende, también, es de qué se trata la psicomotricidad, cuál es su campo, su modalidad de intervención, sus alcances. Es cierto que muchas de las estudiantes entran a la formación sin haber conocido la práctica de la psicomotricidad desde adentro, a diferencia de otras profesiones como la medicina, la kinesiología, etc. por nombrar otras que están dentro del campo de la salud. Entonces es lógico suponer que durante la formación se adquiere el conocimiento sobre los contornos de la intervención profesional y las dimensiones, valores, prácticas y técnicas que hacen a su identidad, una identidad que en su marcación social no es tan nítida para todos/as los/as ingresantes (Salischiker, Barbieri y Gómez, 2022).

En un escrito referido a la ética en psicomotricidad, Manghi (2009) se pregunta cómo se aprende a ser un/a buen/a psicomotricista y cuáles son las instancias de formación que hacen que éste/a encare su actividad profesional con diligencia, prudencia y pericia. Entre éstas la autora resalta el valor de la realización como acción donde se verifica la posición, una realización que toma el sentido de adentrarse o implicarse en la práctica y sostener la función del psicomotricista en la experiencia misma. Otro punto a destacar en esta construcción de la posición ética es de aquella reflexión que se realiza sobre lo acontecido, que supone una posición abierta a la inquietud, en un trabajo de interrelación subjetiva. En las entrevistas, las estudiantes valoraban, cuando así sucedía, la existencia de reuniones y espacios de reflexión en el ámbito de los proyectos de voluntariado y extensión, porque en ellas podía hablar de lo que iba aconteciendo a medida que visitaban y participaban de la vida de las instituciones o barrios en los que se desarrollaba el proyecto, las resonancias tónico-emocionales, las inquietudes y frustraciones, lo que no se pudo hacer, lo que se escuchaba.

Desde una epistemología de las ciencias sociales, el término posición/posicionamiento se nutre de las perspectivas estructuralistas, aunque también con un fuerte foco en la teoría del actor social y la praxis. El término posición puede ser retomado desde los conceptos de Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 2005), quien señala que el campo es un espacio social de acción y de influencia donde confluyen relaciones sociales determinadas, conformando una red de relaciones entre posiciones. En ellas, los agentes sociales, en algún momento pueden tomar posición, en el sentido de adquirir una mirada más explícita sobre el propio lugar que ocupan en la construcción de lo valioso, en lo que está en juego y en disputa en cada contexto y “campo” de la vida social. Posicionamientos también en cuanto asunciones personales sobre las relaciones implicadas, que inevitablemente involucran determinadas hexis, postura y percepción sobre el propio cuerpo y el de los otros.

Articulado con nuestro trabajo de campo, podemos decir que la toma de posición ocurre en contextos diferenciados: es posible plantear que hay posicionamientos en distintos campos durante la formación y que no necesariamente remiten a los ámbitos del ejercicio profesional de la psicomotricidad tal como son enseñados en la Licenciatura en cuestión —comunitario, clínica, educación, etc.—. Nos referimos a que las tomas de posición ocurren en función de relaciones de saber-poder (Foucault, 1976) donde se van desplegando identidades y modos de hacer. Entre ellos podemos detallar: a) el de las estudiantes en el campo de la formación universitaria donde, por ejemplo, las jerarquías y los pasajes entre ingresantes y casi graduadas son relevantes, así como la adquisición de un posicionamiento propio de un estudiante de una universidad pública en Argentina (Fuentes, 2017; Vieites y Fuentes, 2017). b) El de las estudiantes en relación con el campo disciplinar donde, como señalábamos anteriormente desde el discurso de las docentes, cobra lugar el rol de la psicomotricista formadora, la conformación del grupo de estudiantes de psicomotricidad y la instalación y puesta en circulación del discurso disciplinar en los espacios comunitarios. Finalmente, c) vinculando ambos, es posible plantear que algunas estudiantes y graduadas toman posición en un campo social más amplio, donde los dos anteriores —el universitario y el disciplinario específico— quedan comprendidos: un campo social, político, ideológico o altruista del profesional en una sociedad compleja y desigual como la Argentina.

La toma de posición en cada uno de ellos –más procesual que lineal– conlleva relación con saberes, discursos y prácticas aprendidas en la formación universitaria y en la experiencia de sociabilidad dada por ese mismo contexto. Las docentes consideran que en el momento de la práctica comunitaria, aparece un cuestionamiento de los/las estudiantes sobre el saber y sobre su persona pero, por el otro lado, adquieren un saber operativo, práctico, que es el punto de partida para producir otros interrogantes. Y aprenden a detectar problemas que, hasta el momento, han sido teóricos, conocen los límites, los alcances y realizan avances, elaboran nuevas estrategias.

Es posible pensar el campo en estas prácticas comunitarias desde el punto de vista de la disciplina pero también podríamos entender que el campo en cuestión es el campo de las instituciones comunitarias, que ubica a la relación universidad-sociedad en ese campo amplio del que hablamos. La experiencia de trabajo en el espacio comunitario genera interrogantes no sólo con respecto a la disciplina sino también con respecto a la posición como sujetos en la comunidad, de una sociedad. Y que por ello, tal como lo dice una docente, debe ser la sociedad y las políticas institucionales, universitarias, las que sostengan y orienten más allá del propio campo disciplinar.

Interdisciplina: prácticas, bordes y tensiones

En esta sección nos proponemos analizar los diferentes modos de pensar la interdisciplina en la formación de profesionales en psicomotricidad en los espacios comunitarios, así como en la práctica psicomotriz misma. Leticia González (2009) sostiene que la necesidad de trabajar de manera interdisciplinaria surge del reconocimiento de los bordes y alcances de la práctica misma. Por lo tanto la posición profesional del psicomotricista es construida a partir de una “ética particular” (Henig, 2017, p. 61) que se basa en la capacidad de formular preguntas y no interviniendo desde la certeza. En este sentido “la intención continua de recrear este ámbito forma parte de su esencia” (Henig, p. 60). Podemos evidenciar dicha intención y reconocimiento del trabajo de otros profesionales en el siguiente fragmento de entrevista a una estudiante:

Bueno, en este sentido, acá hay una psicóloga que le da en el clavo más que nosotros, y me parece que eso se juega mucho. A mí me gusta mucho... no he trabajado, pero me gusta mucho escuchar a los sociólogos, me parece que tienen una cabeza muy amplia a la hora de preguntarse y que toman unas distancias súper interesantes cuando problematizan una situación. (Estudiante mujer, 50 años)

En este sentido, Marazzi y Marini (2002) resaltan la importancia de los “aportes mutuos que nacen en estos encuentros” (2002, p. 3) entre profesionales. Comprendemos que esta articulación procura facilitar el establecimiento de una red de contención y producción de un discurso respecto de una problemática en cuestión, de esta manera la interdisciplina cobra sentido en tanto no queda como un concepto abstracto sino que se articula a partir de la demanda (González, 2009). En la misma línea, Mila Demarchi (2008) sostiene que la formación de los psicomotricistas no puede quedar solo en el ámbito áulico, necesita desarrollarse a su vez con la intervención y la observación de equipos interdisciplinarios. Es justamente en estos distintos espacios donde se

construye el rol profesional, que a su vez está íntimamente ligado a la interacción con otros profesionales y disciplinas:

Bueno, se está armando. A la trabajadora social le hicimos una entrevista, en realidad, nada más. Y ahora estamos viendo empezar a enlazar un poco con la escuela, más que nada porque hay dos chicos que tienen cierta discapacidad motriz y también del desarrollo que los profesionales en la escuela notaron y como que nosotros estamos empezando a hacer un pequeño lazo, realizamos la entrevista, la idea es por ahí observar a alguno de los chicos en el colegio para ver cómo se maneja en ese ámbito, para que después se inserte cada vez más en la Casa del Niño, en taller con nosotros. Pero todavía se está como armando ahí. (Estudiante mujer, 23 años)

En el mismo sentido, una docente entrevistada destaca no sólo la importancia sino la necesidad de que la formación incluya la práctica en espacios extra-áulicos donde también se ubican los bordes del propio campo disciplinar, en torno a las problemáticas allí presentes:

Hay problemas que son de la disciplina y hay otros problemas que son de la disciplina pero a su vez están afuera, allí es donde se deben estudiar e investigar, no en el aula, digamos, en ese sentido me parece... Me parece que ahí aparece, el mismo objeto de estudio de la disciplina nos obliga a salir afuera, esto es lo que pienso, a reconstruir todo el tiempo en lo que va pasando. (Profesora de la carrera)

En las entrevistas realizadas aparecen experiencias diversas en relación a la articulación con diferentes profesionales en esta “salida al campo” –comunitario–. Algunas entrevistadas relatan situaciones en las que los diferentes profesionales se muestran también interesados en la mirada de las psicomotricistas, estableciendo un intercambio que las estudiantes reconocen como “enriquecedor”, “creativo” y que resignifica la propia práctica:

Iba y me metía en el consultorio con la pediatra, divina, me sentaba al lado y entre las dos armábamos algo, como que ella atendía lo médico, cuestiones de la mamá que venía a la consulta pediátrica, y me preguntaba a mí y me daba la posibilidad de algunas cositas como si el bebé llora un montón, el bebé que estaba más irritable, cómo pensar un poco más allá de lo médico específicamente: medir, pesar, darle la mamadera, tal cuestión. Me parece tan rico laburar con otros desde otros lugares que también hace posición, digo, poder abrir, escuchar y que el otro te escuche, es enriquecedor, es como creativo. Sí, me acuerdo de esos... no fueron tantas veces que fui con la pediatra, sin embargo, eran como exquisitas. (Graduada mujer, 44 años)

Con pediatras, hay estimuladoras y a veces aparecen psicólogas que también están dentro de los consultorios pediátricos y salen a la sala de espera a observar. Con ellos no tuve mucho contacto, pero sí muchas veces nos preguntan cómo lo vimos, a qué juega, cómo se llama y se quedan un rato

observado mientras jugamos con ellos. En realidad, me gusta porque me ayuda a seguir pensando en el cuerpo, más allá de cómo lo ven, me hacen volver a reflexionar en cómo miramos el cuerpo. (Estudiante mujer, 36 años)

Asimismo, en otras entrevistas se pone de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos de las estudiantes o de las mismas psicomotricistas por establecer un intercambio con otros profesionales intervinientes, la posibilidad de realizar un trabajo conjunto queda supeditada a las “ganas” o la accesibilidad de estas otras personas. Las alumnas encuentran allí una distancia entre la modalidad de trabajo estudiada en el aula, en la que se hace hincapié en la necesidad de esta construcción conjunta ya que se comprende que desde una única mirada no es posible abarcar al sujeto en su complejidad (Henig, 2017) y la realidad de la salida al campo donde en algunas situaciones se dificulta entablar un diálogo:

No, no sé... la verdad que todavía no... no hemos tenido... o sea, nosotros vamos una vez por semana, siempre en el mismo horario, siempre en el mismo día, entonces sabemos que van otros, como otros profesionales, de la salud, odontólogos, van, médicos, psicopedagogos, pero no los vemos, es como... sabemos también que hay otros voluntariados, entonces bueno, como que se sabe que están, pero nosotros no interactuamos, entonces la realidad es que no está propiamente dicha ahí, no se hace presente. (Estudiante mujer, 27 años)

Esa red funciona a veces, otras veces no, no está explicitada entre todos, entonces bueno, ese trabajo con los médicos me parece que puede seguir, también hay muchas cosas para seguir pensando en función de las familias, pero que me parece que requieren ese abordaje en red. O sea, yo de repente no puedo... puedo, pero no sé si debo o si está consensuado, que yo levante el teléfono y que llame a una familia que observé el martes pasado y les diga “che, cómo andan, cómo les fue con eso que estuvimos hablando, qué pasó”, no sé, estaría buenísimo pero ese tipo de cosas, como otras, son para sentar en equipo y hablarlas. (Estudiante varón, 30 años)

En todo caso lo que los/las estudiantes despliegan se juega también en el orden de la creatividad, en la creación de mediaciones para el diálogo interdisciplinar. Una estudiante contaba que en un contexto hospitalario, en el marco de un proyecto, mientras los médicos estaban “pasando todos los datos duros de la glucemia, la uremia y no sé cuánto”, ellas salían con la “jueguemia”, discurso que ponían a circular para dar sentido y lugar, desde el humor al cuerpo desde el propio marco disciplinar. “Desde la corporalidad pasa esto de decir «Bueno, permiso. ¿Me dejás un poquito? ¿Me dejás leer?» y te vas haciendo un lugar en la ronda que en algún momento fue vedado” (Estudiante mujer, 43 años). La interdisciplina es un campo conflictivo y no ideal, un lugar de despliegue reflexivo sobre los propios bordes, las fronteras que demarcan el saber de cada profesión, al tiempo que la delimitación de ese borde puede estar signado por desconocimientos, conflictos y competencia, no solo cooperación y articulación. Esto cobra sentido y se hace relevante para la formación en psicomotricidad, dado que la carrera está estructurada en función de las teorías y prácticas propiamente psicomotrices y aportes de otras disciplinas –materializadas en asignaturas obligatorias del plan de

estudios— tales como la psicología, el psicoanálisis, la antropología, la psiquiatría, las artes, entre otras.

En los relatos de las entrevistadas surge también la reflexión sobre la necesidad de presentar la disciplina, la práctica psicomotriz y las diferentes formas de pensar el cuerpo, la actividad lúdica y las infancias, para poder establecer dicho intercambio. Una estudiante que llevó adelante un proyecto comunitario en una escuela religiosa, relata:

Creo que esto de la interdisciplina por ahí tiene la misma complejidad de las interrelaciones ¿no? {se ríe}. Porque por ahí estaban las religiosas que tienen un modo particular de pensar ¿no? las maestras, maestras me refiero a las chicas del profesorado que por ahí con ellas me ha costado un poco el tema de cuando, porque cuando nos veían jugar y darnos un espacio más de todo espontáneo o cosas así como se alteraban, y todo el tiempo como que nos decía “lo que pasa que ustedes tienen que saber dirigir un grupo”. El tema este del mando, de dirigir, de controlarlos, y que por ahí cuando le explicábamos el modo de trabajar y por qué y para qué costaba viste. Que entendieran. Y se alteraban un poco {se ríe} Y... pero bueno después con el tiempo es como que lo van entendiendo pero me parece por los comentarios de los chicos por ahí. (Estudiante mujer, 26 años)

Retomamos en este punto a Mila Demarchi (2008), quien sostiene que, en tanto la psicomotricidad no es una disciplina acabada sino en pleno desarrollo, para que este sea realmente efectivo debe asumir conocimientos y darse a conocer a otras disciplinas, siempre y cuando no pierda sus límites ni permita identificaciones ajenas. Teniendo presente el marco teórico que fundamenta la especificidad de cada disciplina, se busca que la circulación de saberes permita el enriquecimiento de cada posición profesional y así el desarrollo de una construcción colectiva. Dicha construcción permite, a la vez que necesita, “encontrar un posible lenguaje en común” (Marazzi y Marini, 2002, p. 11) que de sentido y sostenga el intercambio.

También se identifican riesgos en el discurso de otras disciplinas que son a veces incorporadas de maneras no tan críticas ni sistemáticas en la formación en psicomotricidad. Sobre este aspecto, Beltrán (2019) sostiene que toda formación accede inevitablemente a una transformación, siendo difícilmente única e inequívoca. La autora considera interesante intentar idear alternativas para afrontar el reto de aquellos nuevos emergentes que provienen de un conocimiento más ampliado y que cuestionan cierta centralidad teórica. En este sentido, Covarrubias Papahiu (2013) advierte que, cuando una formación profesional no puede responder a las cambiantes demandas sociales desde el saber científico, esto se ve traducido en un desfase entre las necesidades ocupacionales y sociales. En la misma línea, Testa, Figari y Spinosa destacan “la necesidad de considerar a la profesionalidad como un construido social/conflictual” (2009, p. 281), que precisa ser analizado en tanto pone en juego: la manera en la que se articulan el mercado de trabajo con los espacios de formación y las necesidades emanadas de los cambios sociales y las innovaciones tecnológicas, entre otros. La interdisciplina y la práctica en espacios comunitarios permiten testear los límites disciplinarios, ponerlos en juego, poner en circulación saberes y conocimientos propios y apropiarse críticamente de

saberes de otros/as, o simplemente, identificar los propios límites. La profesionalidad se establece en términos conflictivos y también se patentiza en la formación y en la formación en espacios del futuro ejercicio como graduadas: allí se ensayan y aprenden formas y conocimientos al calor de transformaciones sociales.

Las complejas demandas de la sociedad actual requieren en muchos casos abordajes que articulen conocimientos provenientes de diferentes disciplinas, situación que dinamiza un proceso de profesionalización e institucionalización, al interior de la psicomotricidad en este caso, de abordajes que ya habían comenzado un recorrido de práctica y definición a nivel social. Una de las docentes entrevistadas da cuenta de este movimiento al interior de la disciplina en el trabajo con diferentes franjas etáreas, que se ha ido difundiendo y ampliando cada vez más en los últimos años:

Con las franjas etarias esto se produce más fácilmente, más fácilmente se dice «Mirá, yo de adultos no sé, llamala a...» o «Llamá a otro que esté interesado», ¿por qué? Porque hay un campo de trabajo para cada uno. Ahí se juegan otras cosas. (Profesora)

En este sentido, en la formación en psicomotricidad se hace presente una tensión común al conjunto de los campos profesionales en la actualidad: aquella conflictiva relación entre –híper– especialización y práctica profesional integral. La misma profesora planteaba como peligro el “hacer psicomotricidades”, es decir, la fragmentación del discurso según el tipo de destinatario.

Es decir, que cuando se mira el tópico interdisciplina desde la formación extra-áulica, estamos mirando no solo una construcción del campo disciplinario, sus bordes y su especificidad, sus diálogos y definiciones, sino también la demanda instalada socioculturalmente por saberes de mayor especificidad que pueden fragmentar al propio campo. También se destaca que los espacios comunitarios son lugares donde esas relaciones conflictivas o armónicas entre campos disciplinarios se aprenden y se ponen en juego, es decir, se hacen visibles para los actores que participan de ella.

Reflexiones finales

Aprender a ser psicomotricista, a hacer psicomotricidad, conlleva un recorrido y una serie de experiencias de formación donde el campo comunitario emerge en su potencialidad pedagógica. Ello es claro tanto para la política universitaria que la promovió como lugar de relevancia educativa y social, como para el conjunto de docentes y autoridades de la Licenciatura en Psicomotricidad aquí analizadas y para las mismas estudiantes que han participado de estos proyectos. ¿Cómo se aprende el perfil profesional? Las respuestas y reflexiones de las estudiantes y docentes apuntan a una articulación entre un saber hacer que se adquiere artesanalmente –y no por medio de técnicas a ser aplicadas de manera contextualizada– y una serie de saberes y discursos que se van incorporando y naturalizando como modo de estar, escuchar, percibir, responder y proponer en un ámbito comunitario que siempre es complejo y desafiante en el tipo de demandas que implica.

En esos contextos, los bordes de la formación profesional y de la profesión se aprenden en una toma de posición frente a otros actores locales, profesionales o no profesionales. Esto es, se identifica el propio aporte aún cuando no se producen relaciones de cooperación entre estudiantes de psicomotricidad y otros actores extra universitarios. En este sentido, el poner el cuerpo y la psicomotricidad en juego por fuera del aula, habilitan a la construcción y delimitación del campo en encuentros interdisciplinarios que vuelven a invitar a la toma de una postura flexible.

Esas tomas de posición se despliegan en función de pertenencias, saber-poder e identificaciones múltiples, que indican que la formación profesional en el contexto comunitario acontece resignificando los sentidos de ser universitaria, futura psicomotricista y ciudadana, en una sociedad atravesada por la complejidad de las problemáticas sociales y las desigualdades que la producen (Fuentes, 2022).

En este contexto el concepto de taller que se encuentra en las investigaciones anteriores, da pie a pensar el armado de un modo de hacer con otros que habilita la construcción de modos de hacer y ser profesionalmente, integrando el saber con el saber hacer; a partir del encuentro con actores comunitarios.

Los modos de acercamiento e intervención, orientados por la reflexión y el acompañamiento de docentes y pares, imponen una pregunta por la alteridad que retorna como construcción hacia el campo disciplinar y la formación profesional. Se cuestiona el habitus profesional en formación a partir de la participación en el taller comunitario como espacio de ensayo de nuevos modos de articular saberes y experiencias donde se cuestionan la mismidad y la diferencia.

Entendemos que esta investigación aporta al campo más general de los estudios de la formación profesional y la formación del psicomotricista, sobre los modos a veces naturalizados en que se transmiten técnicas y estrategias que no necesariamente contribuyen a atender la singularidad de los sujetos y la complejidad del campo social. Un aporte para comprender de modos más integrales la formación de las futuras profesionales en un contexto donde la pregunta sobre los alcances y límites de la propia intervención no solo son relevantes sino necesarios. La investigación sobre cómo se aprende el posicionamiento ético, es decir, la responsabilización por lo que es posible hacer en el marco de relaciones y disposiciones corporales atravesadas por una expertise profesional, requiere relevar cómo los actores implicados aprenden sus propios límites y posibilidades en el marco de relaciones donde siempre se ponen en juego relaciones cognitivas, simbólicas y de poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronson, P. (2013). "La profesión académica en la sociedad del conocimiento" en *Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias*- NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet) N° 20. Santiago del Estero, Argentina. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712013000100001

- Blanco, R. (2017). *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Buenos Aires: CLACSO/ Grupo Editor Universitario. ISBN: 978-987-1309-23-8 https://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1331&pageNum_rs_libros=2&totalRows_rs_libros=832
- Camillioni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Méndez, G. et ál. *Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Cardini, A. (2017). Una educación con sentido, pactada y de largo plazo: el legado de Juan Carlos Tedesco. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (7), pp. 12-13. Recuperado a partir de <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/79>
- Carli, S. (2013). Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia. En Gaitán Riveros, C. (comp.) *Universidad y Sociedad. Aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 146-161.
- Carli, S. (2018). Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria: Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. En *Trayectorias Universitarias*; Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de Asuntos Académicos. Dirección de Capacitación y Docencia. *Especialización en Docencia Universitaria*; 4; 6; 12; pp. 3-8.
- Chiroleu, A. R. (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la Universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 9, N° 13, pp. 27-36. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Covarrubias Papahiu, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, N° 10.
- Beltrán, M. (2019). Trayectorias educativas y experiencia pre profesional. Una relación posible. *Revista UNC*, vol. 4, N° 1.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- De Ajuriaguerra, J. (1982). "Ontogénesis de las posturas" en *Cuerpo y comunicación*, España, Pirámide.
- Fernández Lamarra, N. (2007). "La Universidad en América Latina y Argentina: problemas y desafíos políticos y de gestión" en *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, vol. 1, N° 1, 2007, pp. 1-25.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, S. (2017). "Mujeres en ¿roles tradicionales? La construcción de la "maternidad en tránsito" y la fortaleza femenina entre mujeres integrantes de un programa de acogimiento familiar y jóvenes universitarias". Ponencia presentada en el 13° Congreso Mundos de Mulheres / Women's Worlds Congress, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 30 de julio al 4 de agosto de 2017. http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499339276_ARQUIVO_FuentesMujeresenrolestradicionales.pdf
- Fuentes, S. (2019). Gratitud en movimiento: las familias y bebés en tránsito como movimiento humanitario. En Ceriani Cernadas, C. (comp.). *La Gratitud como praxis social* (pp. 40-67). Buenos Aires: Iniciativa Humanitaria AURORA y FLACSO. <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/05/La-gratitud-como-praxis-social-FLACSO-Fundacion-IHA.pdf>
- Fuentes, S. (2021a). Política de la Gratitud y don: altruismo social en un programa de familias de tránsito en Buenos Aires. *Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 17, 13, pp. 219-249. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5491>

- Fuentes, S. (2021b). Demandas sociales en la educación superior: del cursismo a la vinculación estatal y empresarial de la extensión universitaria en Buenos Aires. *Revista Cuadernos FHYCS-UNJU*, 57 (XXVIII), pp. 239-268. <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/377>
- Fuentes, S. (2021c). "Chapter 21 Policies, Learning and Ethical Positions in the University-Community Articulation". In *Socially Responsible Higher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. doi: https://doi.org/10.1163/9789004459076_022
- Fuentes, S. (2022). Interrogando la experiencia comunitaria en la formación universitaria. En González, L. y Kuschnir, A. (eds). *La construcción de un oficio. Investigaciones en Psicomotricidad 2009-2019*. Caseros: EDUNTREF.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal, ed. UNQui.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.
- Henig, I. (2017). "Fundamentos Teóricos y prácticos de una metodología de intervención en clínica psicomotriz infantil". En Carmen Cal y Cristina de León (comp.) *Psicomotricidad. Perspectiva uruguayaya*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2004). "Los estudios sobre la educación superior: una reflexión desde Argentina y América Latina". En *Revista Pro-Posições*, v. 15, N° 3 (45).
- Manghi, L. (2009). "Ética en psicomotricidad" en *Cuerpo Psm*, Año 2, N° 8. pp. 11-13.
- Marazzi, M. y Marini, C. (2002). *Psicomotricidad e Interdisciplina. Posibilidades y dificultades en el trabajo interdisciplinario*. Manuscrito inédito.
- Mila Demarchi, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), pp. 51-62.
- Rovelli, L., Suasnábar, C. y Di Piero, E. (Coords.) (2018). *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp. (Libros de cátedra). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>
- Rubinich, L. (2001) *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y Universidad*. Libros del Rojas, Buenos Aires.
- Salischiker, R., Barbieri, C. y Gómez, D. V. (2022). "Los inicios en la formación de la licenciatura en Psicomotricidad en la Universidad Nacional de Tres de Febrero: construcción y reconstrucción de las formas experienciales de los estudiantes". En Leticia González (comp.) *La construcción de un oficio: investigaciones en psicomotricidad 2009-2019*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. pp. 71-85.
- Salit, C. (2012) "Procesos de cambio curricular en la universidad, aportes desde una lectura en clave pedagógica" en *Revista Argentina de Educación Superior*. RAES, año 3, N° 3.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.

- Sosa, M. y Saur, D. (2014). "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba". En: Carli, S. (comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza, en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tabak, G. I. (2018). Modos de "poner el cuerpo" en el ámbito comunitario en VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. CABA.
- Testa, J., Figari, C. y Spinosa, M. (2009). "Saberes, intervenciones y clasificaciones profesionales: nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros". En *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Vol. I. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160216045102/15.pdf>
- Vieites, A. y Fuentes, S. (2017). "Saberes y prácticas de estudiantes universitarios en ámbitos comunitarios: la formación psicomotriz interpelada". En A. Farji Neer, A. González, M. Greco, V. Le Borgne de Boisriou (comps.). *Las ciencias sociales en tiempos de ajuste : artículos seleccionados de las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani* (pp. 177-191). Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191106051350/Las_ciencias_sociales_en_tiempos_de_ajuste.pdf
- Wallon, H. (1965). *Los orígenes del carácter en el niño*, Buenos Aires, Editorial Lautaro.
- Wright, S. y Rabo, A. (2010). Introduction: Anthropologies of University Reform, en: *Social Anthropology*, 18 (1): pp. 1-14. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00096.x>