



PSICOANÁLISIS. CLÍNICA
SOCIOEDUCATIVA

INTER-VERSIONES

Contextos de violencias y
subjetividades

Alejandra Taborda, Gladys Leoz y
Belén Piola
Compiladoras

 **neu**
nueva editorial universitaria

INTER-VERSIONES.
Contextos de violencias y subjetividades

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

COLECCIÓN PSICOANÁLISIS - CLÍNICA SOCIOEDUCATIVA
INTER-VERSIONES. Contextos de violencias y subjetividades

Diseño:

Belén Piola

Paula Velasco

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis

UNIDAD DE ECOBIOETICA

incluida en la Red Iberoamericana de Ecobioética que pertenece
a la Red Internacional de Cátedras de la UNESCO en Bioética (Haifa)

COMPILADORAS

Alejandra Taborda - Gladys Leoz - Belén Piola

INTER-VERSIONES

Contextos de violencias y subjetividades

AUTORAS

Graciela Paolicchi,
Sosa Sabrina,
Andrea Piñeda,
Leandro Legaspi,
Eliana González,
Lorena Baigorria,
Marina Fantín,
Marcelo Muñoz,
Ornella Mascia,
Adela Rojas,
Solana Morcón,
Dafne Isla,
Victoria Riera,
Isabel Baigorria,
Julieta Lahiton Corvalán,
Florencia Romero Michel,
Andrea Guerra

Inter-versiones: contextos de violencias y subjetividades / Graciela Cristina Paolicchi...[et al.]; compilado por Alejandra Taborda; Gladys Leoz; Belén Piola - 1a ed.- San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020. Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-733-234-6

1. Psicoanálisis. I. Paolicchi, Graciela Cristina. II. Taborda, Alejandra, comp. III. Leoz, Gladys, comp. IV. Piola, Belén, comp.
CDD 150.195

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

1^{ra} Edición: Mayo de 2020

ISBN 978-987-733-234-6

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

PRÓLOGO.....7

CAPÍTULO 1

Aprendizaje-Servicio en Contextos Vulnerables:
Inter-versiones pluridisciplinarias

Graciela Paolicchi, Eliana Bosoer, Austina Sosa
y Marcela Martínez Vivot.....11

CAPÍTULO 2

Inter-versiones ante el Abuso Sexual Infanto-Juvenil
en espacios escolares

Sosa, Sabrina Elian.....75

CAPÍTULO 3

Responsabilidad social universitaria y prevención de consumos problemáticos en comunidades educativas

Andrea Piñeda, Eliana González, Lorena Baigorria,
Marina Fantín, Marcelo Muñoz, Ornella Mascia,
Adela Rojas, Solana Morcón, Dafne Isla, Victoria Riera,
Isabel Baigorria, Julieta Lahiton Corvalán,
Florencia Romero Michel y Andrea Guerra.....85

CAPÍTULO 4

Interrelaciones entre Psicología de la Orientación y educación.
Reflexiones, interrogantes y desafíos en contextos de crisis e
incertidumbre

Leandro Legaspi.....109

PRÓLOGO

En ediciones anteriores, hemos realizado un recorrido en el que ubicamos el campo epistémico de la Psicología Educacional en el marco de la clínica socioeducativa, que toma a su cargo la prevención y atención de temáticas que se suscitan en torno a aprender y enseñar, en contextos institucionales que proveen nuevas experiencias subjetivantes.

Asumir nuevamente la compleja tarea de escribir, parte del interés por continuar con desarrollos psicoanalíticos referidos a extensiones clínicas socioeducativas, que ponen su mirada en diversos lenguajes y escenarios en los que la adversidad atropella los derechos humanos.

Espacios que, entre fracturas y desbordes, la condensación de sufrimientos conlleva a procesos de desubjetivación que requieren ser pensados transdisciplinariamente, en pos de delinear programas de prevención y promoción de la salud mental.

El eje directriz es ir en busca de acotar los órdenes que la vulnerabilidad, imposibilidad e indiferencia imponen. Todas ellas viables, al menos en parte, de ser contrarrestadas través de la creación de tramas relacionales que ponderen la construcción de lazos trazados por el reconocimiento de la incompletud ontológica en interdependencia con los ordenadores de los abanicos del amor al semejante en su alteridad y ajenidad. Tramas relacionales que, con sus alcances y limitaciones, trazan redes con potencialidades de operar como antídotos contra la consolidación de la intolerancia, las vestiduras de la agresión y

la violencia desplegada tanto sobre los otros como sobre sí mismo, para convocar el emerger de creaciones resilientes. Desarrollos resilientes transformadores en los que se conjugan múltiples mixturas personales intrapsíquicas, significaciones culturales y sostén social. Siempre teniendo presente que la violencia fractura la continuidad existencial y propulsa que lo familiar (*heimlich*) transmute convirtiéndose en no familiar (*unheimlich*, o siniestro) y como tal conlleva vivencias de amenaza o trauma que provee el aprisionante sustrato de lo siniestro.

En esta dirección, los capítulos de la presente edición concatenan inter-versiones desarrolladas en contextos de vulnerabilidad, focalizadas en: -espacios de juegotecas barriales; -abuso sexual infanto-juvenil; -prevención de consumos problemáticos y -construcciones de trayectos en los que la orientación vocacional-profesional como procesos subjetivantes tiene lugar. Inter-versiones que de un modo u otro involucran los escenarios educativos y delinean las complejas facetas del ineludible lugar que ellas tienen en la producción de subjetividades.

Alejandra Taborda

CAPÍTULO 1

Aprendizaje-Servicio en Contextos Vulnerables: Inter-versiones pluridisciplinarias

Graciela Paolicchi, Eliana Bosoer,
Austina Sosa y Marcela Martínez Vivot

Introducción

El surgimiento del concepto “Un mundo, una salud” implicó que no se hablase más de la existencia de una salud pública humana y de una salud animal, sino de una sola y única salud, donde también se considere la salud ambiental; por lo tanto, el trabajo entre docentes y estudiantes de titulaciones pluridisciplinarias permitió la diversidad en los aportes desde distintas disciplinas, a fin de alcanzar los objetivos propuestos en los proyectos Juegotecas Barriales, Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología, y el voluntariado UBANEX *Un mundo una salud. Aprendizaje Servicio Solidario en áreas de riesgo sanitario de Villa Soldati*. El propósito de ambos fue promover en los estudiantes universitarios prácticas preprofesionales solidarias, valores y comportamientos prosociales, trabajando al mismo tiempo en mejorar las condiciones de las comunidades carenciadas. Las partes

participaron a través de las siguientes acciones: la Facultad de Ciencias Veterinarias desarrolló actividades interdisciplinarias vinculadas con la promoción de la salud, que se orientaron hacia la prevención de enfermedades que se transmiten de los animales a los seres humanos; así como a prevenir enfermedades de riesgo hídrico transmitidas por alimentos, orientadas también en mejorar la calidad ambiental. Para ello, se desarrollaron actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas, se llevó a cabo la implementación de medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales, así como educación para la promoción de la salud y la implementación de hábitos higiénicos.

Por su parte, en la Facultad de Psicología, las carreras de Psicología y de Terapia Ocupacional organizaron actividades lúdicas dirigidas a los niños de salas de cuatro y cinco años, así como actividades de promoción para la salud. Igualmente, se hizo una puesta interactiva de teatro de títeres con los niños para abordar temáticas de zoonosis, tenencia responsable de mascotas y hábitos de higiene; se armó una juegoteca barrial y se dictaron talleres de reflexión dirigidos a madres, padres y vecinos. La Facultad de Ciencias Sociales, específicamente la carrera de Ciencias de la Comunicación, realizó el plan de comunicación de la tarea de la Facultad de Ciencias Veterinarias, a fin de ser transmitida óptimamente a niñas, niños y familias de la comunidad, y, por último, la Carrera de Diseño de Indumentaria y Textil de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo confeccionó los títeres y los trajes para niños que se utilizaron en las actividades lúdicas nombradas anteriormente.

Este trabajo se realiza de forma ininterrumpida desde 2009, con la convicción de que solo la permanencia de esta forma de inter-versión en terreno puede producir transformaciones reales.

Como en todo proyecto donde se emplea el Aprendizaje Servicio Solidario (de aquí en más: APS), a medida que se van solucionando las necesidades cabales sentidas por la población objeto de estudio, comienzan a surgir otras problemáticas, de modo que se conformó lo que se llama el círculo virtuoso del A-S (Tapia, 2009).

La comunidad con la cual se trabaja se caracteriza por estar constituida mayoritariamente por inmigrantes provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú. Se la considera población vulnerable por varios motivos, entre los que se incluyen la fragilidad laboral, el hacinamiento crítico, las condiciones sanitarias precarias y el bajo nivel educativo. Además, los adultos con empleo trabajan jornadas completas, lo que limita el tiempo compartido con sus hijos. Por otro lado, esta es una propuesta de aprendizaje activo en donde los estudiantes, junto con los docentes, los líderes comunitarios y el resto de la comunidad, son quienes protagonizan y hacen propias las actividades, de modo que son ellos mismos, también, beneficiarios del proyecto, al encontrar oportunidades de formación como ciudadanos y desarrollar sus prácticas preprofesionales. Es destacable la realización de reuniones de equipos, las cuales se convierten en motor para la reflexión sobre las problemáticas de la comunidad; así como para que los estudiantes problematicen sus propias prácticas al plantear las inquietudes e interrogantes surgidos del trabajo en terreno.

Una aproximación al concepto de APS

La palabra más cercana a *servicio* en griego es el verbo *charizo*, cuyo significado es “hacer algo bueno” (Menon, McBride y Sherraden, 2003); mientras que en latín la palabra para servicio es *beneficium*, que refiere a un acto que tiende al

beneficio de otro o a “hacer el bien”. Tanto en Grecia como en Roma, todos los ciudadanos varones tenían obligaciones para con la ciudad-estado. Tales obligaciones, muy a menudo, tomaban la forma del servicio militar, aunque este era voluntario y no pago. La presión entre pares de la nobleza actuó como un factor motivacional: la oportunidad de servir en la milicia era considerada como un privilegio ofrecido al ciudadano por la ciudad-estado.

Partiendo de esta etimología, hay que destacar que las prácticas de APS pueden adoptar diversas denominaciones según los países que las implementen, ya que, aun siendo similares, no siempre tienen el mismo significado; en este sentido, la terminología constituye un problema adicional. Se sabe que el predominio global del inglés contribuyó en muchos casos a la difusión de información sobre APS entre mundos culturales muy alejados; pero, de todos modos, el *service-learning* no es un término sencillo de traducir a todas las lenguas y no siempre las traducciones literales conserva el mismo significado, como ocurre en el caso español al traducirlo como *aprendizaje-servicio*.

Sin embargo, para los países de lengua castellana *servicio* no es sinónimo de *solidaridad*, palabra llena de sentidos mucho más cercanos al contenido profundo del APS. A diferencia del *service* anglosajón, en el contexto latinoamericano se destaca ampliamente el término *solidario*, hasta el punto de que se suele denominar al APS aprendizaje-servicio *solidario* (APSS) (Tapia, 2003), ya que el *servicio solidario* en Latinoamérica está asociado a la acción colectiva por el bien común y a la ciudadanía activa, más que a la acción altruista individual.

Por otro lado, en el contexto latinoamericano, Tapia (2006) ha relevado distintos nombres para las prácticas similares presentadas en el Premio Presidencial Escuelas Solidarias,

iniciado en 2000, y el Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en la Educación Superior, otorgado por primera vez en 2004 en Argentina por parte del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio Nacional de Educación. Estas experiencias han sido definidas como: “extensión curricular”, “práctica preprofesional comunitaria”, “proyectos de inter-versión sociocomunitaria”, “residencia en educación no formal”, “proyectos de acción y extensión”, “aprendizaje servicio solidario”, entre otros.

En México, el APS se denominó Servicio Social Curricular; en Costa Rica, Trabajo Comunal Universitario; en Brasil algunos lo llamaron Voluntariado Educativo y otros Aprendizaje em serviço, mientras que en Madrid recibió el nombre de Aprendizaje-servicio y también *Service-learning*. Asimismo, Martínez-Odría (2005) encuentra en el contexto norteamericano distintos nombres que reflejan la disparidad existente, lo cual dificulta orientar una definición irrefutable. Kendall (1990) llegó a contabilizar hasta 147 términos diferentes con los que se hacía referencia al APS en la literatura.

Sin embargo, el término *service-learning* fue utilizado por primera vez en 1967 por Ramsay, Sigmon y Hart, al presentar un proyecto de desarrollo local en donde participaban estudiantes universitarios, docentes de universidades asociadas a Oak Ridge y organizaciones locales en Tennessee, Estados Unidos (Tapia, 2006). Dos años después, a fines de 1969, el término se consolidó en la primera Conferencia Nacional sobre Aprendizaje-Servicio (*Service-Learning Conference*) en Atlanta. Parte de las declaraciones que allí se manifestaron sirvieron como guía para el desarrollo del APS; allí se hizo hincapié en las maneras de reducir la brecha entre comunidad y educación, para lo cual se insistió en integrar el servicio y el aprendizaje a través de una combinación de acción, reflexión, experiencia y análisis (Eberly, 1988). Ya en 1971 se estableció

el Programa Nacional del Estudiante Voluntario, que terminó convirtiéndose en el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio (NCSL) en 1979. Esta noticia se publicó en el *Sinergyst*, un periódico que promovía la relación *aprendizaje-servicio*. En 1979 también se publicó en ese medio *Tres principios del APS* de Sigmon, basados en el aprendizaje que supone el APS (Luna González, 2010).

De este modo, el nuevo término despertó el interés de pedagogos, quienes en búsqueda de innovaciones educativas se sumaron a docentes, estudiantes y militantes de grupos de derechos civiles (como el movimiento por la paz en Vietnam, los grupos por los derechos afroamericanos y el movimiento *hippie*, entre otros), que buscaban promover los proyectos de APS que se habían intensificado en la década de los 60 (Stanton, Giles y Cruz, 1999).

Sin embargo, más de medio siglo antes de que en Estados Unidos se acuñara el término *service-learning*, el servicio social en las universidades mexicanas ya estaba involucrando a miles de estudiantes, que aplicaban sus conocimientos al servicio de sus comunidades. La verdad es que en todas partes del mundo las experiencias de APS han antecedido a la reflexión teórica sobre ellas, por ello es muy frecuente encontrar experiencias que respondan a las características programáticas del APS aunque sus protagonistas no las hayan denominado de esa manera. Tal es así que Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) han presentado una explicación sencilla para este hecho, al comparar al APS con un *collage*, siendo ambas una obra nueva realizada con elementos conocidos. En efecto, el APS es una propuesta innovadora, pero que, al mismo tiempo, parte de elementos muy conocidos: el servicio voluntario a la comunidad y, por supuesto, la transmisión de conocimientos, habilidades y valores que realizan la escuela y las instituciones

educativas no formales. Para estos autores, “la novedad no reside en cada una de las partes que lo componen, sino en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente” (Puig *et al.*, 2007, p.10).

Así es como al finalizar la década de los 60, se creó el National Center for Service-Learning (Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio), que fue seguido por el auge de los proyectos de APS en educación superior y también en las escuelas de los 70. A pesar de que en la década del 80 no hubo mucho apoyo gubernamental para los proyectos de APS, vale la pena mencionar dos organizaciones relevantes a la hora de involucrarse con la temática de APS: el National Youth Leadership Council (NYLC)-Consejo Nacional del Liderazgo Juvenil-, fundado por Kielsmeier en 1983, y el Campus Compact, creado por una coalición de universidades e instituciones de educación superior en 1985. Ambas organizaciones tendieron a promover proyectos de APS; mientras que la primera incluía también a las escuelas, la segunda abarcaba instituciones de educación superior y universidades que apoyaran el servicio público comunitario (NYLC, 2004, 2005, 2006; Tapia, 2000, 2006).

Es posible localizar otro hito a fines de los 80, cuando se reunieron más de setenta organizaciones relacionadas con APS en la Conferencia de Wingspread de 1989, allí se “consensuaron diez principios para las buenas prácticas del APS y para presionar a demócratas y republicanos a promover el APS y los cuerpos de servicio” (Tapia, 2006, p.49). A raíz de estos presupuestos, el Congreso de Estados Unidos sancionó, en 1990, la National and Community Service Trust Act (Ley sobre el Servicio Nacional y Comunitario), donde se definió con precisión el tipo de actividades que quedarían encuadradas bajo

esa categoría, al tiempo que garantizó fondos federales para las escuelas e instituciones de educación superior que desarrollaran proyectos de APS.

En la última década, en todo el mundo se expandieron rápidamente programas gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y centros académicos dedicados a la promoción del APS, al tiempo que se crearon redes de colaboración que fueron definiendo un nuevo campo de investigación y acción. El relevamiento de los mismos demuestra lo numerosos que son, aunque es posible resaltar, entre otros, a: las Community Schools británicas; los *proyectos mancomunados* o *proyectos de acción* de las escuelas alemanas, como la escuela secundaria Franz-Ludwig de Baviera, que desarrolló varios proyectos de APS en alianza con una organización cooperativa; la ONG Nuevos horizontes en Rumania, que promovió el APS en el sistema educativo y en organizaciones de la sociedad; los estudios sobre prosocialidad desarrollados desde la Universidad de Barcelona; la organización Straight Talk en Uganda, que generó un programa de APS donde participaban adolescentes, jóvenes y adultos para informar sobre aspectos referentes al problema del SIDA; el programa Bala Janaagraha en India, iniciado en 2002 por una organización de la sociedad civil; el programa de Servicio Pro-Bono de la Escuela de Leyes de Harvard, que solicitaba que todo estudiante cumpliera con al menos 40 horas de servicio público como requisito indispensable para su graduación; la Corporation for National Service de la Universidad de Minnesota, que fundó el National Service-Learning Clearinghouse, cuya finalidad era abordar todos los campos relacionados con el APS; la Singapore International Foundation (SIF), un programa de APS que se desarrolló en países de Asia y que ha dado origen al Centre for International Service-Learning, dedicado a actividades de investigación y capacitación en APS; el Servicio Comunitario

del Estudiante de Educación Superior (LSCEES) de Venezuela; el Centro del Voluntariado de Uruguay; el Centro Boliviano de Filantropía; el proyecto Creatividad, Acción y Servicio (CAS) del Bachillerato Internacional, donde se otorgó especial importancia a la vida fuera del ámbito meramente académico; así como otros programas de servicio social estudiantil obligatorio como los de Costa Rica, México, El Salvador, Panamá y Colombia (Tapia, 2002 y 2006; CLAYSS, 2002 y 2010).

Por otro lado, vale la pena destacar los progresos en la promoción del APS que se han producido en la Argentina desde 1997, fecha en que se organizó el primer Seminario Internacional de APS, desde la Unidad de Programas Especiales del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En ese entonces, el mapa latinoamericano del APS incluía unos pocos puntos de referencia, como la tradición del servicio social estudiantil obligatorio en las universidades mexicanas y costarricenses y el vasto movimiento del *service-learning* norteamericano.

Luego, en el año 2008 se creó la Revista Académica *Tzhoeco* de la Universidad Señor de Sipán, USS, Chiclayo, Perú, con una orientación hacia el Aprendizaje Servicio, nutrida gracias a las prácticas solidarias llevadas a cabo por los estudiantes universitarios. Uno de sus principales objetivos es la formación activa y participativa con un fuerte componente solidario, para lograrlo, parte del voluntariado como una propuesta pedagógica, a fin de generar recursos que faciliten la participación en acciones comunitarias por parte de los estudiantes y aporten beneficios en el desarrollo local y nacional.

Como se ve, en quince años el mapa del APS en América Latina fue cambiando drásticamente y se ha poblado de ONG y

de organismos públicos que están promoviendo activamente dicha propuesta pedagógica (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1998, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008). En este sentido, en febrero de 2002 se fundó en Buenos Aires el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), una asociación civil sin fines de lucro orientada a contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios. Tres años más tarde, en 2005, al concluir el 8^{vo} Seminario Internacional de APS, organizado en octubre de ese año en Buenos Aires, este extenso movimiento de innovación pedagógica y social se constituyó formalmente en Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.

En la actualidad, la red está compuesta por setenta y cuatro organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organizaciones regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos y España, quienes comparten el interés por promover el aprendizaje-servicio como propuesta pedagógica, favoreciendo el protagonismo ciudadano de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; asimismo, tiene como esencial objetivo ser una herramienta para alcanzar ciertos niveles de transformación social a partir de la inclusión de la comunidad. Es su propósito ser un espacio en el que se respeten las identidades regionales y locales de cada miembro, donde se desarrollen sus potencialidades, se articulen las trayectorias y se realice seguimiento a los proyectos iniciales. Del mismo modo, se propone como un espacio de investigación y apoyo para el APS panamericano y para la participación de la sociedad civil, con el objetivo de brindar respuestas a las necesidades de la educación.

De igual forma, desde el punto de vista específico de la

educación superior, en Talloires, Francia quedó constituida la Red Talloires en 2005, cuyo objetivo es promocionar la responsabilidad social de las universidades. Esta red congrega a las universidades destacadas en todo el mundo por su compromiso con la formación ciudadana de sus estudiantes y por sus programas de compromiso social y APS, especialmente en el campo de la alfabetización, la promoción de la lectura y la educación informática y tecnológica. Bajo la Declaración Talloires, las instituciones firmantes se disponen a incorporar el compromiso y el servicio a la comunidad como parte de sus funciones de enseñanza e investigación, comprometiéndose a promover y compartir los valores humanos universales y a estrechar las relaciones de sus instituciones con las respectivas comunidades y con el vecindario global. CLAYSS firmó un acuerdo de entendimiento con la Universidad Tufts y la organización norteamericana Innovations in Civic Participation (ICP) (Innovación en participación cívica) para coordinar el nodo latinoamericano de la Red Talloires de universidades por el compromiso cívico.

Continuando con la educación superior, vale la pena destacar que la Universidad de Buenos Aires creó en 2010 el programa Prácticas Sociales Educativas (PSE) (Res. CS, 520/10), donde se entiende a las mismas como espacios formativos de enseñanza y aprendizaje que permiten la articulación de contenidos curriculares con las necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria (fue reglamentado un año después según la Res. CS, 3653/11). En ese momento, se estableció que la obligatoriedad se aplicaría desde 2013, sin embargo, posteriormente (Res. CS, 172/14) se estableció que “a partir del año académico 2017 las Prácticas Sociales Educativas tendrán carácter obligatorio y serán requisito para la obtención del diploma para todos los estudiantes ingresantes a la Universidad a partir de ese ciclo”.

Actualmente el modelo de APS está difundido en los cinco continentes, tanto en países desarrollados como en las regiones con mayor nivel de pobreza del planeta, especialmente en escuelas e instituciones de educación superior, aunque también en organizaciones juveniles.

Algunas definiciones sobre APS

Resulta sumamente difícil encontrar una definición incuestionable de APS, dada la disparidad de conceptualizaciones que existen en proyectos y programas asociados a este y la variedad de definiciones en las que se prioriza solo uno u otro de sus aspectos, dejando factores sin mencionar o en un segundo plano.

De todos modos, se han seleccionado las definiciones más destacadas de diferentes autores, de las que se resaltarán los rasgos comunes más importantes.

Para el CLAYSS el APS es:

Servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación. (Tapia, 2009b, p. 21)

En lo que respecta al Centre Promotor d'Aprenentatge-Servei a Catalunya, el APS es:

Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto

bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. (Batlle, 2010, p.66)

En las actas del segundo Seminario Internacional de Educación y Servicio Solidario, realizado en Buenos Aires, Brynelson (1998), el subsecretario de educación de California, presentó la definición del APS según la National and Community Service Trust Act (Ley sobre Servicio Nacional y Comunitario), que, como se señaló en el apartado anterior, fue aprobada originalmente en 1990 y ratificada y ampliada en 1993:

Es un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado, que es conducido y que atiende las necesidades de una comunidad. Está coordinado con una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario y con la comunidad. Contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica. Valoriza el currículum académico de los estudiantes y está integrado con él, o con los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están enrolados los participantes. Provee tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia de servicio. (Brynelson, 1998, p. 25)

Para Furco (1996, 2003), director del Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California (Berkeley), el APS es una metodología de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad.

Desde una visión participativa, Rifkin (1996) ha destacado la importancia del APS para una educación adecuada a las

demandas del tercer milenio, donde se les da a los jóvenes una oportunidad para participar más intensamente en la comunidad. Este presupuesto los ayuda a desarrollar el sentido de responsabilidad y exalta la autoestima, el liderazgo, la creatividad, la iniciativa y la empatía.

Para Folgueiras, Bertomeu, González y Palou (2010), quienes trabajan el concepto de participación, el APS es una de las principales vías del aprendizaje activo de la ciudadanía: “Se concibe como una metodología pedagógica que se enmarca en los trabajos de educación para la ciudadanía que pone en relación el centro educativo con la comunidad y la comunidad con el centro educativo de manera bidireccional, a través de un proceso de integración curricular” (p. 93).

Tumino Pérez (2009) presenta esta definición: “El aprendizaje servicio es una experiencia pedagógica que requiere de los estudiantes el ejercicio reflexivo del aprendizaje académico en un proyecto comunitario sin fines de lucro” (p. 2).

Por otro lado, algunos autores consideran el APS como una filosofía de la educación en esta línea se expresa Puig (2007): “El APS es una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia” (p. 18).

Siguiendo esta perspectiva, Kendall (1990) expresa: “El APS [...] es también una filosofía de crecimiento humano y sentido, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer” (p. 23).

Como se revela en las definiciones anteriores, el término APS puede designar experiencias, proyectos o prácticas

realizadas por un grupo específico de personas, así como representar experiencias concretas. Es posible considerarlo en un sentido más amplio en cuanto a una metodología e innovación pedagógica, un método activo de enseñanza, una filosofía de la educación o una estrategia de enseñanza en la cual los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico al aplicar sus conocimientos y competencias en el servicio a la comunidad. Este tipo de experiencias permite realizar una contribución concreta y susceptible de ser evaluada en la vida de una comunidad, al tiempo que logra mejorar la calidad e inclusividad de la oferta educativa formal y no formal. Asimismo, puede referirse a programas, es decir, al conjunto de experiencias que se desarrollan en el marco de planes o políticas institucionales de APS.

Como síntesis de estas definiciones, se podría decir que el APS es un proyecto educativo solidario protagonizado por los estudiantes, que tiene como objetivo no solo atender a una necesidad de los destinatarios de la actividad, sino, también, estar orientado a mejorar la calidad de los aprendizajes de forma planificada.

Diferencias entre APS y otras actividades de inter- versión comunitaria en contextos Educativos

Como se estuvo discutiendo, la estrategia pedagógica aprendizaje-servicio promueve la enseñanza a través de experiencias asociadas al servicio comunitario. Se trata, por lo tanto, de una herramienta que mantiene simultáneamente dos intenciones: la pedagógica, cuyo objetivo es mejorar la calidad de los aprendizajes, y la solidaria, que busca ofrecer una

respuesta participativa a una necesidad social. Para ello, es necesario que los estudiantes desarrollen las capacidades de escucha y empatía para identificar las demandas prioritarias y *efectivamente sentidas* por la comunidad a la que se le ofrece el servicio. Por lo tanto, es importante que puedan tomarse el tiempo necesario para escuchar a los interlocutores válidos de esa comunidad y así alcanzar un *diagnóstico participativo de la realidad*.

El APS resulta ser, entonces, una metodología que promueve el trabajo solidario de los estudiantes como medio para optimizar los aprendizajes académicos y la formación personal, en especial en lo que respecta a la participación ciudadana responsable. A través de esta técnica, el estudiante se involucra directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la de las aulas. Esto constituye en parte su mayor impacto, ya que la investigación y la acción solidaria se configuran en torno a problemas concretos a resolver, contribuyendo no solo a romper el aislamiento entre los compartimentos disciplinares, sino, también, a generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas y los habitantes de la realidad local, dando origen a nuevos conocimientos fácilmente apropiables por la comunidad (Herrero, 2002). En este sentido, se puede hablar de APS en la intersección de estos dos tipos de actividades, es decir, cuando en el desarrollo de un proyecto, una práctica o un programa están presentes, simultáneamente, la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria (Tapia, 2002).

Con respecto a la intención pedagógica, el APS permite aplicar contenidos conceptuales en contextos reales y desarrollar competencias transversales y específicas de las más variadas disciplinas, aunque en el aula puedan resultar poco significativas para los estudiantes, y que la intencionalidad solidaria vuelve muy valiosas.

Los programas de APS relacionados con países en desarrollo tienden a enfatizar el impacto del servicio en los beneficiarios, mientras que aquellos realizados en las naciones desarrolladas suelen enfatizar los impactos de la experiencia de servicio en los voluntarios (Moore McBride, Benítez, Sherraden y Johnson, 2003). Sin embargo, el equilibrio debería ser lo que prevalezca a la hora de valorar el impacto de un proyecto de APS que se perciba como tal, ya que las experiencias demuestran que existe una relación directa entre la eficacia de la actividad solidaria y la calidad de los aprendizajes desarrollados. Asimismo, la calidad de la acción solidaria suele estar determinada por la calidad de los saberes involucrados en ella. De esta manera, se establece lo que Tapia (2009) denomina un “círculo virtuoso entre aprendizaje y servicio” (p. 46), en concordancia con lo que expresa Puig (2009) en el siguiente párrafo:

En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. ‘Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes’. (p. 9)

En la Fig. N° 1 se puede apreciar la representación gráfica de este concepto.



Fig. N° 1: Círculo virtuoso del aprendizaje y servicio. (Tapia, 2009)

Existen diferentes actividades de inter-versión comunitarias desarrolladas en ámbitos educativos que suelen confundirse con las prácticas de APS. Aunque todas ellas deben ser consideradas apreciables, hay distintos instrumentos que permiten diferenciar aquellas actividades de APS en sentido estricto de otras que se les parecen. (Sigmon, 1994). A esto hay que agregar que en la realidad coexisten franjas imprecisas entre el compromiso social y la excelencia académica, entre las actividades solidarias y las actividades de aprendizaje o entre el asistencialismo y la inter-versión social eficaz.

En la Fig. N° 2 se puede observar una herramienta conceptual del APS denominada *Cuadrantes del aprendizaje y el servicio*, que fue desarrollada por la Universidad de Stanford, con algunas adaptaciones al contexto latinoamericano realizadas por el CLAYSS (Service-Learning, 2000; Center, 1996; Tapia, 2000; Furco, 2002; CLAYSS, 2009).



Fig. N° 2: Los cuadrantes del APS. (Tapia, 2010, p.99)

Como se puede apreciar, en este instrumento el eje vertical del gráfico representa la menor (signo -) o mayor (signo +) calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, mientras que el eje horizontal indica la menor (signo -) o mayor (signo +) integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla.

En cuanto aleje del servicio solidario, es preciso tener en cuenta algunos criterios de calidad como: la duración y la frecuencia de la actividad; los impactos positivos mensurables en la calidad de vida de la comunidad; la efectiva satisfacción de los destinatarios; la posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo, y no solo de satisfacer

necesidades urgentes por única vez; la constitución de redes interinstitucionales eficaces con organizaciones de la comunidad, ONG e instituciones gubernamentales, y la sustentabilidad de las propuestas, entre otros.

Con respecto al caso del aprendizaje o eje horizontal, existe una mayor articulación de los aprendizajes con el servicio solidario cuando las actividades a realizar permiten poner en juego los contenidos disciplinares explícitamente, las competencias asociadas al perfil del egresado y los valores sustentados por el proyecto educativo de la institución. En este caso, la calidad de los proyectos está vinculada con su impacto en los aprendizajes académicos formales y en el desarrollo personal de los estudiantes; así como con el impacto que tiene la experiencia en el mejoramiento de índices de riesgo educativo como repitencia, deserción y ausentismo, entre otros; mientras que, por otro lado, se vincula con el grado efectivo de inserción de las experiencias en el Proyecto Educativo Institucional y con el grado de participación de los estudiantes en el diseño y desarrollo de los proyectos.

En función de estos ejes quedan delimitados los cuadrantes que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas:

a) *Trabajos de campo, aprendizaje basado en problemas (ABP), pasantías y prácticas preprofesionales*: este cuadrante se refiere a aquellas intervenciones en la comunidad cuya intención es mayormente académica. Este tipo de actividades permite aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, al tiempo que apuntalan el conocimiento de la realidad, aunque no se proponen necesariamente transformarla, ni establecer vínculos solidarios con las comunidades implicadas.

b) *Iniciativas solidarias asistemáticas*: este tipo de iniciativas se caracteriza por su intencionalidad solidaria y por su escasa o nula articulación con el aprendizaje formal. El principal destinatario del proyecto es la comunidad beneficiada, aun cuando pueda no darse un contacto directo con esta. Aquí, el énfasis está puesto en atender una necesidad o una urgencia y no en generar intencionadamente una experiencia educativa. Dentro de los ejemplos típicos se pueden destacar las campañas de recolección de vestimenta o alimentos, las colectas, los festivales y otras actividades a beneficio en situaciones de catástrofe o en problemas puntuales. La cultura solidaria propia de nuestra sociedad hace que este tipo de actividades surjan en gran cantidad dentro de las universidades e instituciones educativas, pero, dado que son coyunturales, también desaparecen con la misma rapidez con la que emergen.

c) *Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional sin articulación curricular*: se ubican en este cuadrante las experiencias solidarias que son organizadas y/o sostenidas en el tiempo por las propias universidades y que están orientadas a promover actividades de compromiso social y participación ciudadana por parte de los estudiantes como una expresión de la misión institucional. Se incluirían aquí las actividades sociales que no se vinculan con ningún programa académico o de investigación y a los programas de extensión, responsabilidad social universitaria (RSU) o de voluntariado estudiantil que no planifican vinculaciones intencionadas con contenidos de formación o con currículos académicos de su institución. En el caso de la educación superior, el servicio comunitario institucional promueve actividades solidarias en donde los estudiantes desarrollan valores y actitudes prosociales, pero en las que no se trabaja sobre las competencias específicamente vinculadas a su perfil

profesional. De este modo, se descuida la oportunidad de desarrollar actividades de investigación-acción que permitirían producir conocimiento en y para la comunidad. La mayor debilidad para este tipo de actividades radica, entonces, en su separación con respecto a las misiones de docencia e investigación de la universidad.

d) *Aprendizaje servicio*: en este último lugar ubicamos a las experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. En este tipo de iniciativas se brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar no solo valores, actitudes solidarias y competencias genéricas, sino, también, competencias específicas vinculadas a su perfil profesional. Como se ha mencionado antes, existen otras actividades de inter-versión comunitarias desarrolladas en ámbitos educativos que no deben confundirse con las prácticas de APS.

Ahora bien, en la práctica, muchas experiencias solidarias empiezan implementándose débilmente como una actividad con poco valor educativo, pero a medida que se desenvuelven comienzan a sistematizar su articulación con los contenidos curriculares, se mantienen en el tiempo y llegan a cumplir con los criterios de calidad suficientes como para alcanzar a ser un verdadero proyecto de APS. Así es como además de esta situación de evolución se pueden identificar otras cuatro grandes “transiciones”, que pueden darse tanto a lo largo del eje del servicio solidario como del eje del aprendizaje integrado al servicio:

a) *Del servicio al APS*: representa la transición ya explicada anteriormente.

- b) *Del aprendizaje al APS*: se refiere a actividades educativas con escasa conexión con la realidad, que, sin embargo, comienzan a salir “extramuros” con una intencionalidad solidaria. Para transformarse en APS deberían incorporar un objetivo solidario y desarrollar actividades con ese fin, de modo tal que se articulen los conocimientos teóricos con la práctica, buscando dar respuestas concretas a una necesidad sentida y en un contexto real.
- c) *De las iniciativas solidarias asistémicas u ocasionales a un servicio solidario institucionalizado*: se trata de proyectos con escaso impacto en cuanto a su servicio solidario, que trazan un movimiento que va de organizar actividades asistencialistas a llevar adelante actividades cuya intencionalidad apunta hacia la promoción de la salud y cuyo impacto en la calidad de vida de los destinatarios es mayor.
- d) *Del voluntariado institucional al APS*: las acciones solidarias ya sostenidas por la institución comienzan a articular intencionadamente contenidos educativos formales, sistematizar las acciones del proyecto, establecer objetivos, evaluar logros, nivel de satisfacción e impacto, e integrar a los destinatarios como coprotagonistas del proyecto (Tapia, 2002, 2006).

Rasgos comunes en las definiciones de APS

Cuando se analizan las definiciones y denominaciones anteriormente citadas, se observan ciertos matices que incorpora cada autor o institución; sin embargo, más allá de estas consideraciones, en todas ellas pueden encontrarse ciertos

rasgos fundamentales o características comunes. Estos pueden utilizarse como criterios de calidad a la hora de evaluar un proyecto o experiencia de APS y son denominados por Furco (2004, 2005) como *rasgos programáticos*.

Desde la experiencia latinoamericana, en consenso con la escala internacional, se podrían agrupar estos rasgos programáticos comunes en tres grandes características distintivas de las experiencias, prácticas o programas de APS que se precien de calidad:

- a) *Servicio solidario protagonizado por los estudiantes*: significa que el APS es una propuesta de protagonismo activo. Los niños, adolescentes o jóvenes participan en todas las etapas del proyecto, desde el diseño y la gestión hasta el diagnóstico, el planeamiento, la ejecución, la evaluación y la sistematización. Si ellos no se “apropian” del proyecto, si no lo sienten como algo propio, difícilmente constituya una experiencia de APS de calidad. Los docentes participan solo guiando o acompañando a los estudiantes.
- b) *Servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad*: significa que el APS no se termina en el diagnóstico y el análisis académico sobre la realidad, sino que completa ambas instancias, debido a que pasa a desarrollar una acción transformadora subsiguiente. Las iniciativas pueden estar localizadas en el mismo territorio que la institución educativa o dirigida a comunidades alejadas. La intensidad y duración de las actividades se planifica en función de alcanzar los objetivos sociales y educativos propuestos.

c) *Servicio solidario planificado en forma integrada con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo, en función de mejorar la calidad educativa:* en este caso, el protagonismo de los docentes es fundamental, ya que la planificación pedagógica es precisamente lo que distingue al APS de otras prácticas de extensión, voluntariado o responsabilidad social universitaria.

En lo que respecta a la primera de estas características, el protagonismo activo de los estudiantes implica que no solo se los escuche a la hora de presentar sus iniciativas—rasgo que Billig Weah (2008) denomina *youth voice* (en español: “la voz de los jóvenes”)—, sino que también puedan liderar o compartir la gestión de las actividades. De esta manera, la participación activa contribuye a manifestar la pertenencia de los estudiantes y fomenta la relación entre las personas, a partir del diálogo y las interacciones que se dan entre los individuos (Freire, 1977; Habermas, 1992 y 2002; Habermas y Rawls, 1998; Massot, 2003; Bartolomé, 2004).

Por otro lado, existen investigadores como Puig (2009) que han identificado siete rasgos comunes:

Responder a necesidades sociales o realizar una acción en beneficio de la comunidad, aprender algo, realizar un servicio, vivir una experiencia significativa, llevar a cabo actividades de reflexión, colaborar con otras instituciones sociales y establecer con ellas vínculos de partenariat y [...] contribuir a la formación para la ciudadanía. (p. 31)

Además, existen otros criterios de calidad utilizados para evaluar las experiencias de APS. Según Seifer y Connors

(2007), para alcanzar prácticas de APS de calidad se deben tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Reformar el rol del profesor o del instructor, entendiéndolo menos como regulador que como facilitador del conocimiento.
- b) Asegurar que el aprendizaje activo sea el centro del descubrimiento.
- c) Comprometer al aprendiz en la reflexión crítica del curso o proyecto en el que está experimentando, a fin de lograr un aprendizaje efectivo.
- d) Asegurar que los principiantes ayuden a dirigir y a formar las experiencias de aprendizaje.
- e) Asegurar que el nuevo conocimiento, los conceptos y las habilidades estén ligados de manera significativa a las experiencias personales del principiante.

Asimismo, a través de investigaciones rigurosas surgidas de experiencias internacionales, se han sumado otras características comunes a las que los proyectos que se precien de calidad deben contar para producir un impacto estadísticamente significativo:

- a) *Duración suficiente como para producir impacto*: si bien algunos autores plantean que recién después de dos años de práctica de APS pueden comenzar a advertirse resultados significativos, otros indican que la duración mínima de un proyecto de calidad, desde el punto de vista de su impacto en el aprendizaje, debería ser de seis meses. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el tiempo en los trabajos solidarios no puede establecerse estrictamente, ya que la ecuación entre tiempo y objetivos a cumplir puede variar enormemente de un proyecto a otro (EDUSOL, 2005; NYLC, 2006).

- b) *Intensidad significativa*: se refiere a la frecuencia con que se realiza la actividad solidaria y a la cantidad de tiempo que se le dedica cada vez. No es lo mismo concurrir a una comunidad dos veces por año para dar charlas informativas que participar activamente mensual o semanalmente.
- c) *Que cumplan con los “rasgos programáticos bien definidos”* (Furco, 2005): es decir, que sigan los requisitos básicos de calidad para el APS al ofrecer un servicio significativo para la comunidad y al contar con una activa participación de los estudiantes y una planificación que establezca claros vínculos entre la actividad solidaria y los contenidos curriculares, así como espacios para la reflexión.

En los últimos años un grupo de especialistas norteamericanos de NYLC definió esos rasgos comunes a través de ciertos “estándares de calidad de APS” (en inglés: Service-Learning Standard) para las prácticas de APS escolares (Billig y Weah, 2008), los cuales son:

- a) Servicio significativo
- b) Vinculación con el currículo
- c) Reflexión
- d) Diversidad
- e) Voz de los jóvenes
- f) Alianzas
- g) Monitoreo de los avances
- h) Duración e intensidad

Desde 1996, en Argentina se desarrolló una política a escala nacional de promoción explícita del APS en el sistema

educativo, pero sin establecer requisitos de obligatoriedad. A través de las convocatorias a los premios presidenciales Escuelas Solidarias, realizados a partir del año 2000, y Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior, desde 2004, el Programa Educación Solidaria ha compilado y evaluado proyectos educativos solidarios desarrollados en múltiples instituciones de todos los niveles y modalidades de la educación argentina. Asimismo, desde dicho programa, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional, se difunden materiales y capacitaciones para docentes, con la colaboración del CLAYSS y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

A continuación se presentan ciertos criterios de calidad utilizados para evaluar las experiencias de APS desarrolladas en escuelas e instituciones de educación superior por el Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación de Argentina (Rial, 2010):

- a) *Trayectoria/sustentabilidad de la práctica educativa solidaria*: se valora positivamente el tiempo de sostenimiento de la propuesta, jerarquizando las experiencias con más de cinco años.
- b) *Identificación de la problemática*: se busca reconocer si la presentación se realiza de modo acotado o se desarrolla completamente, si es abordable por los estudiantes y si es relevante para la comunidad.
- c) *Diagnóstico*: se evalúa si fue realizado, qué profundidad tuvo y si en el mismo participaron estudiantes, directivos, docentes, padres, organizaciones de la sociedad civil, organismos gubernamentales, empresas y los destinatarios del servicio.
- d) *Objetivos de aprendizaje y de servicio solidario*: se valoriza que tanto los objetivos del servicio como los objetivos curriculares de aprendizaje sean explícitos y de qué manera se relacionan con la problemática anteriormente definida.

- e) *Vinculación curricular*: se observa si se explicitan los contenidos curriculares que adquieren y/o ponen en práctica los estudiantes, si la práctica educativa solidaria forma parte de los créditos del plan de estudios, si es un trabajo práctico o requisito obligatorio de una cátedra, si se incluyen planificaciones u otra documentación que explicita las conexiones entre los contenidos curriculares y la práctica solidaria y, por último, si el abordaje se da desde una única disciplina o en forma multidisciplinar o interdisciplinar.
- f) *Actividades de los estudiantes solidarios*: se observa si en estas experiencias se articulan distintas áreas, asignaturas o espacios curriculares, si las actividades están claramente vinculadas con los objetivos de aprendizaje planteados y si se les proponen a los y las estudiantes espacios de reflexión sobre el aprendizaje adquirido, el servicio realizado y la experiencia personal.
- g) *Participación*: se considera importante evaluar quiénes participan de la práctica en sí y si en la misma se involucran, además de los estudiantes, egresados, docentes, directivos, madres y padres, destinatarios, organizaciones de la sociedad civil, organismos gubernamentales y/o empresas (diferenciando en estos tres últimos si participan como colaboradores o aliados).
- h) *Evaluación por parte de los participantes y la comunidad educativa*: la evaluación es un paso central de toda planificación. Dentro de este punto también se observa si se utilizaron instrumentos específicos para evaluar el aprendizaje curricular de los estudiantes y/o las actividades de servicio.

- i) *Difusión e impacto del proyecto*: se evalúa si en el formulario se identifican efectos positivos del servicio en la comunidad destinataria, mejoras significativas en los aprendizajes de los estudiantes y en la vida institucional.
- j) *Análisis del servicio propiamente dicho*: se evalúa si las actividades están relacionadas con los objetivos de servicio, si son pertinentes al plan de estudios, si son las adecuadas para atender la problemática señalada y si la actividad realizada está orientada hacia la promoción o hacia la asistencia.
- k) *Participantes*: continuando con el punto anterior de la participación, también se tiene en cuenta si la misma se da en todas las etapas del proyecto o solo en algunas de ellas (diagnóstico y planificación, ejecución, cierre y evaluación final).

Por otro lado, Casas e Ibáñez (2010) diseñaron un instrumento destinado a asistir a los profesionales que asesoran a docentes universitarios en la evaluación cualitativa de los proyectos de APS. Su objetivo era asegurar un servicio de calidad para las organizaciones sociales que actúan como socios comunitarios. Establecieron que, para obtener un producto de calidad, existen procesos de diseño e implementación que deben ocurrir durante el desarrollo del proyecto de servicio; no solo “lo que ocurre en el proceso es importante para generar un mejor producto, sino que este proceso en sí debe ser de calidad para que el servicio pueda considerarse de calidad”. (Casas e Ibáñez, 2010, p. 197). A continuación, se presenta en la Tabla N° 1 un resumen con las dimensiones y subdimensiones a evaluar en un proyecto para asegurar un servicio de calidad.

Dimensiones	Subdimensiones o aspectos a evaluar	
Proceso	Diseño (antes)	Identificación de necesidades Diseño de objetivos Planificación Monitoreo y evaluación Familiarización de los estudiantes Equilibrio entre promoción y asistencia
	Implementación (durante)	Cumplimiento de compromisos Manejo de imprevistos Aspectos éticos de la relación

Tabla N° 1: Cuadro-resumen dimensiones de calidad. Fuente: Casas e Ibáñez, 2010, p. 198

Luego de considerar los aspectos o subdimensiones a evaluar, para cada uno de los cuales se requiere una descripción y análisis óptimo esperable, estos autores postularon que el instrumento más adecuado era una rúbrica. Así, crearon la Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje Servicio, que cuenta con un enfoque cualitativo de evaluación y un objetivo formativo.

Asimismo, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) presentan quince criterios de calidad para los proyectos de APS que, como se observa, incluyen varias características comunes a los otros estándares vistos anteriormente; así los presentan:

- a. Estrecha vinculación entre aprendizaje y servicio
- b. Aprendizaje integral
- c. Pensamiento crítico
- d. Coherencia pedagógica y metodológica
- e. Justificación y aceptación social del servicio
- f. Adecuación, protección y seguridad
- g. Trabajo en red
- h. Reciprocidad y respeto a la dignidad
- i. Implicación de la administración pública
- j. Apoyo familiar
- k. Presencia de las dimensiones grupal e individual
- l. Educadores y líderes preparados y formados
- m. Difusión y comunicación
- n. Evaluación participativa y completa
- o. Sustentabilidad y continuidad

Apuntalando algunos rasgos comunes de calidad presentados anteriormente, varios autores destacan, entre los criterios de calidad, las actividades de reflexión exigentes, debido a que consideran que el APS es acción y reflexión integradas al plan de estudios académicos, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y satisfacer las necesidades de la comunidad (Brandell y Hinck, 1997; Rosenberg, 2000; Tapia, 2002; NYLC, 2004; Furco, 2005; Ramírez y Pizarro, 2005;

Billig y Weah, 2008; Tumino Pérez, 2009). Justamente, es mediante la reflexión constante y profunda sobre el quehacer práctico y su relación con los contenidos académicos que el servicio pasa a ser una experiencia de aprendizaje significativo, en la que los aprendizajes nuevos son relacionados con aprendizajes que ya están asentados en la estructura cognitiva del estudiante. La reflexión, en este sentido, sería la base para actualizar los viejos conocimientos y ligarlos a los nuevos (Ramírez y Pizarro, 2005).

Aunque la reflexión de un individuo a veces ocurre espontáneamente, la planeación cuidadosa de la misma dentro del armado de un programa de APS no dejaría la reflexión a la casualidad. Por tal motivo, los directores y docentes que participan de un proyecto de APS deberían estar preparados y bien entrenados para aconsejar y saber dirigir las reflexiones de los estudiantes dentro de su desarrollo (Reiman, Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1997).

Las observaciones de Myers-Lipton (1998) durante un período de dos años ponen en contraste el servicio voluntario sin el componente sistemático de reflexión a través del APS dentro de un plan de estudios que sí incluye la reflexión. Según sus análisis, en los estudiantes integrados al programa de APS con reflexión sistemática se observó un aumento de su comprensión internacional y de su responsabilidad cívica, así como una disminución de su prejuicio racial; mientras que esos cambios no ocurrieron en los estudiantes que participaron en servicio sin el ejercicio planificado de esta.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la reflexión eficaz no solo compromete a los estudiantes, sino también a los docentes, ya que todos los participantes del APS se ven sumergidos en un proceso reflexivo y atrayente, debido a que conectan el aprendizaje con la experiencia. Se utilizan

habilidades de pensamiento crítico para preparar a los participantes y aprender de las experiencias de servicio.

En el caso de las experiencias desarrolladas en instituciones de educación superior, los proyectos de calidad implican también el desarrollo de actividades de investigación y de prácticas profesionalizantes que se centren en problemas reales, donde la reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo constituyan una de sus mayores fortalezas.

Finalmente, se pueden mencionar otros criterios de calidad a considerar en los proyectos de APS, como: la transferencia de saberes y de tecnologías a la comunidad, la institucionalización del APS y la articulación sinérgica entre las distintas misiones de la universidad y el mantenimiento de un vínculo orgánico entre estas tres áreas (Gibbons, 1994; Lynn, 2000; Herrero, 2002; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, 2007).

Por otro lado, así como algunos autores han relevado los rasgos comunes, otros como Puig Rovira y Palos Rodríguez (2006) consideran interesante destacar un listado de seis características o “rasgos deseables” para cada experiencia concreta de APS, que expresan un ideal educativo. Sin embargo, aclaran que no implica que todas las realizaciones deban cumplir plenamente con estas características, y que, incluso, no siempre se manifiestan de la misma manera ni con el mismo énfasis; estas son:

- a. Un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
- b. Se propone llevar a cabo un servicio auténtico para la comunidad, que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.

- c. Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- d. Supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión.
- e. Requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.
- f. Provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, así como mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Prácticas en APS

Dentro del marco del aprendizaje servicio, se desarrollaron actividades pluridisciplinarias en un jardín de infantes de un barrio en riesgo sanitario de Argentina, como parte del proyecto sociocomunitario de voluntariado universitario, que estaba enfocado en la promoción de la salud y los hábitos de higiene. Se propuso valorar las competencias genéricas en los voluntarios del proyecto y evaluar el impacto de *SuperVet* en la comunidad, un superhéroe veterinario creado en 2010 en forma de historieta, cuyo propósito era fortalecer la adquisición de las *buenas prácticas saludables* a través de sus enseñanzas, las cuales eran transmitidas en versión títere y personaje actoral. Resultó una estrategia superadora de enseñanza para las niñas y los niños, así como para el desarrollo del trabajo pluridisciplinario y creativo en los estudiantes.

A continuación se expondrán algunos ejemplos de las actividades en materia de APS realizadas por los Programas de

Extensión Universitaria. Se realizó un trabajo en el que intervinieron docentes de nivel inicial, madres y padres, docentes y estudiantes universitarios con el objetivo de llevar a cabo una propuesta basada en el trabajo con niñas y niños luego de la presentación del tema relativo a la prevención de zoonosis. Como metodología, se utilizaron diversos recursos lúdicos, gráficos y verbales; en este sentido, se establecieron diálogos entre miembros del equipo y las niñas y los niños, con el fin de estimular y recrear las vivencias que fueron objeto de la presentación. Se trató de establecer lazos y conexiones con las propias experiencias, apelando a un discurso que alcanzara la cotidianeidad, con la intención de que lo transmitido se integre y se vuelva parte de su hábitat, de su lugar y, evidentemente, sea aceptado. Se implementó un diseño colaborativo, surgido del acuerdo con los referentes institucionales, en función de responder a los temas y problemas que eran objeto de interés. Como resultado, este trabajo en terreno dio luego respuestas que se podrían evaluar en calidad de indicadores de factores protectores presentes en las intervenciones. Por tal motivo, la tarea se centró en propiciar la comprensión del sentido del cuidado responsable de la propia salud en los diferentes momentos del ciclo vital.

En cuanto a la inter-versión de los estudiantes que asumieron el rol de *animadores lúdicos*, cuya función era la de acompañar y facilitar el juego entre niñas y niños, hay que destacar que formaron parte de un proceso en el que debieron entender y darle sentido a la compleja trama del juego infantil, ya que, de no hacerlo, hubiera podido ocurrir que se obstaculizara e incluso contrariara la meta de su labor. Por ello, recurrieron a estrategias tales como la escritura de notas de campo, la lectura de textos académicos y los intercambios permanentes entre estudiantes y profesionales del equipo, con el fin de ir tejiendo un dispositivo que tendiera a pensar y acompañar en sus juegos

a las niñas y los niños que asistían al jardín de infantes; así como abordar la vital importancia del aprendizaje del cuidado corporal.

Se partió de la concepción del juego como la primera manifestación de una experiencia cultural que se desarrolla en un espacio potencial, siguiendo a Winnicott, entre el individuo y el ambiente. A diferencia de lo que suele creerse, el juego infantil puede albergar “elementos terroríficos” y su puesta en escena podría desorientar a animadores lúdicos, de no recurrir al trabajo pluridisciplinario. Por este motivo, como la actividad incluía títeres, juegos didácticos y estudiantes disfrazados de superhéroes, se seleccionaron a niñas y niños de cuatro y cinco años, ya que en los menores de esa edad la incorporación de lo diseñado podría no impactar de la forma esperada. En este sentido, el uso del superhéroe *SuperVet*, por sus particularidades de fortaleza e indestructibilidad, proveyó recursos protectores que funcionaron adecuadamente en relación con temores habituales en el desarrollo infantil. Se los utilizó para vehicular los aspectos y los contenidos preventivos que se buscaban transmitir, como verdaderos acompañantes.

Por otro lado, todo el proceso contó con la participación de las maestras, quienes se involucraron en las distintas propuestas y cuyos aportes denotaron el compromiso con la institución, al tiempo que madres y padres asumieron roles activos en dichas problemáticas. Por su parte, los estudiantes universitarios tuvieron la posibilidad de establecer articulaciones teórico-prácticas, realizar observaciones, registros de campo, elaborar crónicas reconstruidas con posterioridad a las intervenciones, interactuar con las niñas y los niños y participar de la transmisión de conocimientos sobre cuidados corporales por medio de actividades lúdicas especialmente diseñadas para las edades mencionadas. Estos aspectos colaboraron en las

adquisiciones de competencias generales y específicas, que permitieron profundizar lo aprendido en el aula universitaria, enriquecer los aprendizajes con la labor comunitaria y aportar a niñas, niños y familias que habitan en zonas vulnerables.

En este sentido, los objetivos del trabajo se relacionaron tanto con el servicio comunitario como con los aprendizajes de los estudiantes:

1. Objetivos referidos a la dimensión social:

Evaluar el impacto del proceso de adquisición de las “buenas prácticas” de promoción de la salud y hábitos de higiene a través de las enseñanzas transmitidas por *SuperVet*, representado como títere y personaje actoral.

2. Objetivos referidos a la dimensión pedagógica:

Evaluar el desarrollo de las competencias genéricas pluridisciplinarias y creativas en los estudiantes voluntarios que participaron activamente en un proyecto sociocomunitario de voluntariado universitario.

Los títeres y los personajes de ficción, como los superhéroes, son recursos didácticos que estimularon al mismo tiempo tres canales de percepción—auditivo, visual y kinestésico—, facilitando el aprendizaje. La utilización de los mismos en las actividades lúdicas para explicar, enseñar y aconsejar sobre temas relacionados con las “buenas prácticas” de promoción de la salud, constituyó una estrategia de enseñanza invaluable para acceder fácilmente a niñas y niños. Se utilizó el juego desde su concepción como actividad libre y creativa, que les proveyó a los niños los elementos para ir construyendo el mundo, expresar fantasías, asimilar la realidad al yo y, básicamente, posibilitar el desarrollo del psiquismo.

Por otro lado, para la implementación de estos programas de extensión en particular, es necesario mencionar, como

antecedente, el trabajo de campo realizado entre julio y agosto de 2008 por parte de los estudiantes voluntarios de Veterinaria que realizaron en el jardín de infantes San Cayetano actividades de promoción para la educación de la salud, hábitos de higiene y tenencia responsable de animales. Dicha investigación dio como resultado la creación de una historieta de ficción en 2010 en formato poster, cuyo protagonista era *SuperVet*, el superhéroe veterinario que enseña medidas de prevención de enfermedades y hábitos de higiene. Los niños del jardín de infantes se interesaron en los consejos del héroe y respondieron asertivamente las preguntas. Sin embargo, surgió el comentario de que como no tenían la vestimenta del superhéroe ni la máscara adecuada, les faltaba la fuerza y la inteligencia de *SuperVet*.

Esta serie de hechos, entonces, fue la que incentivó a que, en Febrero de 2011, los docentes y estudiantes de Veterinaria comenzaran a trabajar en forma conjunta con equipos de otros campos disciplinares, con el objetivo de potenciar los beneficios que había aportado *SuperVet* en la historieta, creando la figura de *SuperVet* títere y personaje actoral. La confección de los disfraces pequeños se orientó a que niñas y niños se apropiaran del personaje y ayudaran al superhéroe, que personificaría una estudiante voluntaria, para así lograr una estrategia superadora y atractiva.

En la primera etapa del proyecto se desarrolló el diseño y la planificación de las actividades, las cuales se concretaron en cinco reuniones interdisciplinarias cuyo propósito fue consensuar la forma de inter-versión en el jardín de infantes a través de la creación de la figura de *SuperVet* títere y actor.

Para que los contenidos se transmitieran de forma efectiva y dinámica y pudieran ser utilizados como estrategia de enseñanza, las actividades necesarias para la creación de

SuperVet títere y de los disfraces tuvieron que cumplir ciertas pautas de construcción, presentación y adaptación a las diversas actividades infantiles. Para lograrlo, fue importante el aporte de las maestras del jardín de infantes en lo referente al conocimiento del perfil de los niños, y el de los/las estudiantes de Diseño de Indumentaria y Diseño Gráfico para la elaboración de los prototipos de la figura del títere y la confección de los disfraces del personaje actoral adulto y de las niñas y los niños. Por su parte, el aporte de los y las estudiantes de Comunicación Social, Psicología, Pedagogía y Antropología fue adaptar el guion realizado por los y las estudiantes de Veterinaria sobre la temática objeto de estudio, dado que estos niños y niñas pertenecían a diferentes culturas y etnias. Asimismo, en vista de la presencia de niños con capacidades diferentes, se consideró realizar un trabajo inclusivo, de modo que participaron docentes y estudiantes de Terapia Ocupacional. En una segunda etapa, se realizaron las actividades en terreno con las niñas y los niños del jardín de infantes. Se decidió comenzar con el lema “*SuperVet* regresa a Piletones y necesita tu ayuda”, para incentivarlos a que colaboraran con el superhéroe en la difusión de las enseñanzas sobre la prevención de zoonosis, el dengue, los buenos hábitos de higiene y las medidas de control ambiental.

En un primer momento participó *SuperVet* como títere, pero luego lo hizo como personaje actuado por una estudiante. En una tercera etapa, se ofreció el disfraz a aquellos niños que quisieran participar, proponiendo la consigna de ayudar al superhéroe para que, de esta manera, transmitieran a sus compañeros y amigos la temática planteada en los objetivos del proyecto. La actividad tuvo como objetivos:

- a) Difundir contenidos sobre la prevención de contagio de una enfermedad zoonótica: dengue.

- b) Estimular en los niños las buenas prácticas de prevención, promoción y cuidado de la salud, fomentando la inclusión de las familias en dicho proceso.
- c) Valorar las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios.

Modalidad de la presentación

Como se puede observar a continuación, las modalidades de desarrollo y presentación del proyecto fueron muy diversas:

- a. Transmisión del video de una obra de teatro con personajes amigables (dos hermanos, una madre, un perro y un súper héroe veterinario llamado *SuperVet*) que explica diferentes situaciones sobre la prevención del dengue.
- b. Realización de canciones, juegos y dramatizaciones creadas por las y los estudiantes, cuyas letras referían a la manera de disminuir los factores de riesgo de transmisión de la enfermedad.
- c. Dramatización del personaje *SuperVet* a partir de la utilización de trajes y el acompañamiento de canciones.
- d. Traducción del video al Lenguaje de Señas Argentina para la inclusión de niños y personas sordas e hipoacúsicas.
- e. Presentación de larvas de mosquitos *Aedes aegypti*.

- f. Creación de un póster ilustrado donde se muestra la mejor forma de prevenir el dengue, que es la eliminación de todos los criaderos de mosquitos (todo aquel recipiente que contenga agua, tanto en el interior de las casas como en sus alrededores, como botellas, latas, neumáticos, juguetes, trozos de plástico y lona, bidones cortados, portamacetas, bebederos y cualquier otro receptáculo donde pueda anidar el mosquito).
- g. Entrega a las maestras de la revista “*Supervet contra el Dengue*”, que consta de una historieta donde se desarrolla la temática planteada, y que incluye juegos para potenciar los aprendizajes, que las maestras deberían realizar posteriormente.

Metodología cualitativa

Las iniciativas en cuestión se realizan a partir de una metodología cualitativa, que incluyó:

Actividad del video temático

- 1. Técnica o estrategias de recogida de información cualitativa:
 - a) *Observación participativa* de los y las estudiantes y docentes de Ciencias Veterinarias, Comunicación Social y Psicología.
 - b) *Observación simple* de los y las estudiantes y docentes de Ciencias Veterinarias, Comunicación Social y Psicología.
 - c) *Análisis de los gráficos* por los docentes y estudiantes de Psicología.

d) *Seguimiento y evaluación* por parte de las maestras jardineras y psicóloga en los días subsiguientes a la actividad.

2. Sistemas de registro de información:

a) *Narrativos*: notas de campo, diario y registros anecdóticos.

b) *Tecnológicos*: teléfono celular con cámara, cámara fotográfica y filmadora.

Actividades Posteriores al video

a) *Juegos de estimulación sensorial y motriz relacionados con la temática planteada*:

Para prevenir y eliminar los criaderos de mosquitos se realizó una actividad consistente en tirar un dado gigante con diferentes imágenes de factores de riesgo: baldes, palanganas, tambores, porta macetas, bebederos, juguetes, neumáticos, etc. Los niños lo arrojaban al aire y debían relacionar el dibujo que figuraba en la cara visible con la manera de eliminar ese factor, lo cual podían expresar oralmente a sus compañeros, también se les permitió sustentarse en el póster ilustrado.

b) *Solicitud a los niños de un gráfico o dibujo libre*:

Se los invitó a dibujar el mosquito o el veterinario que enseña y previene a los niños, tarea que debían realizar en hojas lisas y con lápices de colores.

Por otro lado, es necesario destacar que, en este tipo de experiencias donde se emplea el APS, se ponen de manifiesto diversos procesos que atraviesan su desarrollo, llamados por esta razón *procesos transversales*, que le aportan una mayor solidez al proyecto, en su camino por alcanzar plenamente los objetivos. Estos procesos son: la reflexión, la sistematización y

la evaluación. En cuanto a esta última, las técnicas de recogida de información para arribar a los fines propuestos fueron: observación participante, autoevaluación de los estudiantes participantes del proyecto, entrevistas a los mismos y, por último, entrevistas a las maestras y a madres y padres de las niñas y los niños del jardín de infantes.

Otra de las actividades fue protagonizada por los y las docentes y estudiantes de Agronomía, quienes presentaron una propuesta que incluía el trabajo con cajas con tierra y la plantación de semillas, y en la que los y las estudiantes les explicaban a los niños y las niñas la función de las raíces y cómo realizar la plantación. Allí, el objetivo fue propiciar la cooperación entre pares y facilitar el aprendizaje sobre la importancia de la espera de la germinación y la tolerancia a la frustración en los fracasos.

Por su lado, los y las estudiantes de Psicología y Ciencias Sociales propusieron un trabajo de expresión corporal cuyo propósito fue promover el movimiento en las niñas y los niños, para facilitar el reconocimiento de sensaciones, las capacidades expresivas, los cambios de posición en secuencias rítmicas y la autonomía.

En otra actividad, los y las estudiantes de todas las titulaciones mostraron imágenes de personas, animales y plantas en diferentes posiciones y se esperaba que los niños imitaran las posturas en ausencia de las imágenes, al ocultarlas; por lo que la idea era trabajar promoviendo los recuerdos presentes entre esos lapsos de tiempo y la posibilidad de la expresión corporal. En la misma dirección, otra propuesta que también planteaba dos momentos entre el relato y el dibujo fue la de un juego literario con posterior actividad gráfica.

Respecto al concepto de juego, a la hora de pensar, planificar y coordinar las actividades lúdicas, los/las estudiantes

tuvieron en cuenta la conceptualización establecida por Winnicott (1980), quien lo considera como la primera manifestación de una experiencia cultural que se desarrolla en un espacio potencial entre el individuo y el ambiente. De esta manera, se observó cómo la teoría y la práctica lograron conformar una unidad que sirvió de guía a los y las estudiantes en su desarrollo preprofesional. En este sentido, hay que destacar que los equipos de los programas de extensión, al ser convocados en espacios comunitarios y jardines de infantes, tratan de establecer articulaciones que den cuenta de la integración entre teoría y práctica. Se trata, en definitiva, de promover implicancia y apropiación de sentido en los/las estudiantes universitarios para propiciar el intercambio comunicativo y la integración grupal.

Resultados y discusión

Con respecto a la dimensión social referida anteriormente, que abarcaba las actividades sobre la prevención del dengue, se puede destacar que los medios audiovisuales estimulan y permiten una mayor comprensión de los temas a tratar. En este caso, la proyección de un video con una secuencia narrada y representada actoralmente permitió que los niños y las niñas recorrieran la temática guionada accediendo a los contenidos de manera directa, personalizada y dramatizada. También hay que destacar que las niñas y niños del jardín de infantes mostraron interés frente a los consejos del héroe y respondieron asertivamente las preguntas en los juegos posteriores al video. De esta forma, la solicitud de gráficos *a posteriori* de la actividad demostró una alta incidencia de respuestas que coincidían con la temática presentada.

Del análisis de los dibujos se constató que la mayoría de las niñas y los niños dibujaron el mosquito, el veterinario *SuperVet* o los huevos; mientras que un pequeño grupo dibujó figuras humanas u otros elementos que no coincidían con el tema. En este sentido, la figura de un superhéroe como *SuperVet* resultó ser una estrategia superadora de enseñanza, dado que los personajes de ficción como los superhéroes estimulan los tres canales de percepción —auditivo, visual y kinestésico— facilitando el aprendizaje, al tiempo que promovió aspectos identificadorios. La utilización de los mismos en las actividades lúdicas para explicar, enseñar y aconsejar sobre temas relacionados a la prevención del dengue y las *buenas prácticas* de promoción de la salud, constituyó una estrategia de enseñanza invaluable para el fácil acceso de niñas y niños.

En segunda instancia, se valoró la posibilidad de que dicho contenido fuera transmitido o comentado por los niños y niñas de forma posterior durante las actividades en el jardín de infantes o mencionado en el ámbito familiar. El impacto fue relevado a partir de los comentarios de madres y padres o de los propios niños, realizados tanto en formas espontáneas o sugeridas por el docente en la sala. En ese sentido, se pudo recuperar algo de esa información, gracias a que las niñas y los niños estuvieron comentando algunas cuestiones sobre el tema. Resulta valioso mencionar el caso de una niña que, en la semana posterior, explicó en su casa cómo había que prevenir el contagio de dengue y cuidados asociados. También describió claramente que había que tirar el agua que se acumulaba y mencionó el plato de agua del perro, lo cual aparecía en el video; así como fue explicando inclusive las características del mosquito en detalle. Esta niña, no solo incorporó la información, sino que la pudo transmitir. De la misma forma, se pudo constatar por medio de las fotografías que la actividad

generó interés y atención en las niñas y niños durante la proyección del video, lo cual también queda demostrado en la realización del gráfico.

Finalmente, en referencia a la dimensión pedagógica, se evaluaron en los/las estudiantes participantes, por medio de la implementación de una encuesta autoadministrada, las competencias genéricas propuestas por el Modelo de la Universidad de Deusto (2001). Anteriormente, las autoras presentaron un artículo sobre la misma temática publicado en las *Memorias del VII Congreso CIDUI, año 2012*, donde también se expusieron los resultados de una autoevaluación diseñada para tal fin. En esta oportunidad, se utilizó el mismo modelo en función de lograr su validez y confiabilidad metodológica, dada la gran utilidad del instrumento. En dicho modelo se distinguen tres tipos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistémicas; que son susceptibles de ser trabajadas en diversas titulaciones.

Así, después de que los/las estudiantes realizaran las actividades pluridisciplinarias, se entregó un cuestionario para que 45 estudiantes valorasen, según 4 categorías con diferentes tipos de preguntas, la relación entre el proyecto y los participantes, y entre el proyecto y las diferentes disciplinas científicas que allí conviven. El objetivo central de esta autoevaluación fue ponderar las competencias *Capacidad para trabajar en grupos interdisciplinarios* y *Capacidad creativa*, debido a que los/las estudiantes de Veterinaria no suelen tener la oportunidad de desarrollar las mismas. Sin embargo, para llevar a cabo las actividades mencionadas arriba, los/las estudiantes debieron desarrollar una serie de competencias genéricas que se reflejaron en las respuestas de la autoevaluación y que fueron validadas mediante la estrategia de triangulación metodológica con otras técnicas de recogida de información.

Los valores se obtuvieron utilizando escalas de 1 a 5, donde 1 era el menor valor y 5 el mayor. En el análisis de las categorías, en el promedio de las respuestas de los/las estudiantes, tuvieron una muy alta valoración. Como se dijo, estos hechos revelan el desarrollo de ciertas competencias genéricas y actitudes prosociales que fueron fundamentadas en las respuestas que los/las estudiantes estimaron luego de las actividades pluridisciplinarias del proyecto.

A su vez, se realizó una encuesta de autoevaluación de las 30 competencias del proyecto Tunning América Latina (2007). Para la valoración de las mismas, se utilizó una escala del 1 al 5 —donde 1 correspondía anula; 2 a insuficiente; 3 a suficiente; 4 a bastante; y 5 amucho—, de la que más tarde se obtuvieron los promedios correspondientes. El análisis de los resultados reveló que a partir de la participación activa en las actividades pluridisciplinarias del proyecto socio-comunitario, los/las estudiantes desarrollaron o potenciaron una serie de competencias genéricas valoradas con una puntuación superior a 4,6; es decir que el conjunto de estudiantes alcanzó entre *bastante* y *mucho* desarrollo durante su participación activa. Estas competencias fueron: capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario; motivación de logro; capacidades interpersonales; capacidad crítica y autocrítica; resolución de problemas; capacidad para aplicar conocimientos en la práctica; capacidad para aprender (de manera autónoma); capacidades para gestionar información (capacidad para buscar y analizar información de diferentes fuentes); capacidad de análisis y síntesis; capacidad de comunicación con no expertos, y apreciación de la diversidad y multiculturalidad.

Al mismo tiempo, la documentación fotográfica —que contó con el consentimiento informado por las madres y padres de las niñas y los niños— dio cuenta de las actividades que favorecieron las competencias desarrolladas, relevadas por otras técnicas de recogida de información.

Conclusiones

A partir del desarrollo aquí expuesto, la idea es aportar un material que sirva para pensar las experiencias realizadas como prácticas de APS. Los y las estudiantes que se integraron a los Programas de Extensión Universitaria tuvieron la posibilidad de aprender a trabajar de manera pluridisciplinaria, aportando recursos a la comunidad en los espacios a los que concurrieron. A su vez, guiados por profesionales que profundizaron en las elaboraciones sobre el juego infantil, los modelos de comunicación social y el cuidado de la salud y del medio ambiente, los/las estudiantes pudieron enriquecer sus conocimientos sobre dichas temáticas, al tiempo que las ponían en práctica en la tarea en terreno.

El juego literario, el juego de expresión corporal con una propuesta pautada o la construcción de un elemento que involucrara la espera a través de la germinación de semillas son algunos ejemplos de las propuestas pensadas por el equipo pluridisciplinario. Todas estas actividades tuvieron como objetivo fundamental el apuntalamiento de factores ambientales saludables que facilitarían los procesos de desarrollo de las niñas y los niños. Propiciar la comunicación y la cooperación entre ellos a través del juego benefició tanto la constitución subjetiva como los procesos de socialización. Además, luego del trabajo de campo, los y las estudiantes del equipo reconocieron haber desarrollado un pensamiento crítico, haber fortalecido sus competencias, tanto para el trabajo pluridisciplinario como para la apreciación de la diversidad y multiculturalidad, y haber adquirido una conciencia social más comprometida con la visión de un mundo más justo que, a su vez, les permitió posicionarse como agentes de cambio mediante el trabajo activo.

Para finalizar, es importante mencionar que si bien los/las estudiantes que se integran a los Programas de Extensión Universitaria suelen estar al tanto de los desarrollos teóricos, la utilización de estos conocimientos académicos para resolver problemas en la praxis no es sencilla ni espontánea, dado que requiere de una búsqueda constante de integración y de elaboración. En consecuencia, es necesario acompañar y apuntalar la delicada tarea que los/las estudiantes —en este caso, en su rol de animadores lúdicos—despliegan al trabajar en estas propuestas, lo cual incluye ofrecer un espacio para compartir y repensar los obstáculos que se van identificando. Este apuntalamiento tiene la potencia para constituirse como factor protector, ya que a la vez que preserva el deseo de saber y de investigar, mantiene el deseo de facilitar el juego; deseos que, a su vez, promueven la creación de una “zona de juego personal” del niño, habilitando la generación espontánea del juego. En este sentido, los niños y las niñas pudieron incorporar herramientas ligadas a la prevención de zoonosis, transmitirlas en el contexto familiar y replicarlas posteriormente en las actividades de la sala; es decir que fueron activos participantes de los juegos, al desplegar destrezas adecuadas a lo esperado para su nivel de edad.

En lo que respecta a los resultados obtenidos de las respuestas de los/las estudiantes, hay que mencionar que permitieron constatar que el trabajo pluridisciplinario fue un elemento esencial en la práctica de campo, ya que los/las estudiantes lo valoraron como parte de su formación académica, al tiempo que facilitó que los contenidos vertidos en la población cobraran relevancia, pues estimularon la participación comunitaria. En relación a la aplicación de la teoría y la articulación con la práctica, se brindaron oportunidades a los/las estudiantes gracias a la incorporación de herramientas conceptuales que ampliaron sus perspectivas y su

aprehensión, mientras que pudieron constatar ciertas hipótesis de trabajo junto a los objetivos iniciales propuestos. Ambos aspectos mencionados aportaron elementos fundamentales para el desarrollo de la conciencia social, por lo que el/la estudiante obtuvo una formación que dio sentido a sus aprendizajes áulicos a partir de propuestas de inter-versión en la comunidad.

Vale mencionar, por otra parte, que se cumplieron dos factores fundamentales de los proyectos de aprendizaje servicio que son deseables por su calidad: el protagonismo de los/las estudiantes que participaron activamente y las instancias de reflexión sobre los problemas reales de la práctica. En el trabajo pluridisciplinario se pudo observar la presencia de las formas más frecuentes y relevantes de aprendizajes duraderos, que resultaron ser subproductos de otras actividades, como un efecto secundario surgido a partir de la participación voluntaria en actividades comunitarias, individuales o grupales, en el marco de práctica preprofesional.

Asimismo, se llevó adelante la propuesta del cambio de *paradigma educativo*, que supone el pasaje de una formación centrada en la enseñanza del profesor a otra centrada en el aprendizaje de los/las estudiantes, denominado *enseñanza centrada en el aprendiz*. Los docentes del equipo universitario se convirtieron en guías u orientadores del aprendizaje de los/las estudiantes, promoviendo así su autonomía. Desde el punto de vista pedagógico, hay que destacar que los resultados revelan que el método competencial articulado con el Aprendizaje en Servicio ha promovido el desarrollo de competencias genéricas como la capacidad de trabajar en grupos interdisciplinarios, la creatividad y la automotivación, así como también la responsabilidad social. Finalmente, hay que destacar que los resultados revelan que el método competencial articulado con el aprendizaje en servicio ha promovido el desarrollo de competencias genéricas como la

capacidad de trabajar en grupos interdisciplinarios, la creatividad y la automotivación, así como también la responsabilidad social.

Por otro lado, el abordaje de las buenas prácticas veterinarias en la prevención de la zoonosis y la promoción de hábitos de higiene resultan sumamente eficaces cuando se realizan pluridisciplinariamente y con la participación activa de la comunidad, lo cual fue un hecho, en este caso, en todas las actividades realizadas por parte de estudiantes y docentes de diversas titulaciones y de la comunidad, así como de las niñas y niños, sus familias y las maestras jardineras del barrio.

Dentro del marco del APS, la dimensión pedagógica de este proyecto reveló el desarrollo de competencias genéricas como el trabajo en grupo pluridisciplinario y la creatividad; cuyo dominio incentivó, entre otras, la capacidad para aplicar la teoría en la práctica, el trabajo grupal, las relaciones interpersonales, la aceptación de la diversidad y multiculturalidad, la capacidad de aprender y de comunicarse con personas no expertas en la materia, la comunicación oral y escrita y la búsqueda de información. Las mismas se plasmaron en la creación del títere y el disfraz de *SuperVet*, en los guiones y las canciones temáticas, en el logo y en otros recursos didácticos que surgieron durante las reuniones de planificación y reflexión realizadas entre los voluntarios de los diferentes campos disciplinares.

Con respecto a la dimensión social, el cambio de la utilización de *SuperVet*, que pasó de la forma gráfica de 2010 al títere y a la representación actoral de 2011, tuvo un impacto positivo en los niños y las niñas del jardín y en toda la comunidad. Esto se demostró tanto en su motivación para participar, como en la utilización del lenguaje oral como medio de expresión frente a sus compañeros y familiares a la hora de

repetir las enseñanzas de *SuperVet*, en los grafismos y en los comentarios realizados por las madres y los padres a las maestras del jardín. Asimismo, esto tuvo impactos colaterales importantes, como el establecimiento de vínculos entre los niños y los adultos que propiciaron actitudes de ayuda y colaboración; el acercamiento de la escuela a la familia, mejorando el afecto entre todos los miembros de la comunidad escolar, y el conocimiento por parte de la comunidad de diferentes formas artística —gráfica, plástica, musical y corporal— para aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas.

Por último, resulta pertinente enfatizar que el APS logró posicionar a los/las estudiantes del equipo en un rol social de transformadores de la realidad a través de sus prácticas preprofesionales solidarias, lo cual resultó ser una estrategia superadora de los modelos tradicionales. Asimismo, es posible reconocer el trabajo en terreno de los/las estudiantes como un lazo entre la comunidad y los programas de inter-versión, reubicando la misión de la Universidad frente a los nuevos requerimientos de una sociedad que presenta desafíos constantes y que requiere un compromiso profundo por parte de los futuros profesionales.

Referencias Bibliográficas

- Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En Jordán, J.A.; Besalú, X.; Bartolomé, M.; et. al., *La educación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 93-112). Madrid: MEC.
- _____ (2002-2004). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Battle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa* (192), 66-68.

- Billig-Weah, S. (2008). K-12 Service Learning Standards for Quality Practice. En *National Youth Leadership Council (2008). Growing to Greatness*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Brandell, M.E & Hinck, S. (1997). Servicio de aprendizaje: conectar la ciudadanía con el aula. *Boletín NASSP (BUL)*, 81(591), 49-56.
- Brynelson, B.W. (1998). El aprendizaje servicio en el sistema educativo: el caso del estado de California. *Actas del 2^{do} Seminario Internacional "Educación y servicio solidario: La Solidaridad como aprendizaje"* (pp. 24-45). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Calzetta, J.; Cerdá, M.; Paolicchi, G. (2005) *La Juegoteca, niñez en riesgo y prevención*. Buenos Aires: Lumen.
- Camels, D (2004). *Juegos de crianza, el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Casas, M. e Ibáñez, C. (2010). Rúbrica de calidad para proyectos de aprendizaje servicio. Instrumento y experiencias de uso. *Tzhoeco*(5), 193-203.
- CLAYSS (2010). *Cinco años de compromiso con la educación argentina. Premio Pricewaterhouse Coopers a la Educación*. Buenos Aires: PwC-CLAYSS.
- Consejo Superior del Rectorado de la UBA Resolución N° 172/23- 04-2014. Práctica Social Educativa. Recuperado de: http://www.uba.ar/consejo_superior/comisiones_res.php?c=1&id=139
- Eberly, D. (1988). *National Service. A promise to keep*. Nueva York: Alden Books.
- EDUSOL (2005). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Folgueiras Bertomeu, P.; Luna González, E. y Palou, B. (2010). Ciudadanía, participación y aprendizaje- servicio: Del centro educativo a la comunidad. *Tzhoeco*(5), 92-107.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. *Actas del 7^{mo} Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*, Buenos Aires, 6 y 7 de octubre de 2004(pp. 19-26). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001174.pdf>
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En Billig, S.H. y Waterman, A.S. (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp.13-33) Mahwan: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2002). Is Service-Learning Really Better than Community Service? En Furco, A. y Billing, S.H. (Eds.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogic* (pp. 23-50) Greenwich: Information Age Publishing.
- _____ (2002). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Providence: Campus Compact.
- _____ (1996). *Service-Learning Research and Development*. Washington: Corporation for National Service. Recuperado de <http://gse.berkeley.edu/research/slc/>
- _____ (1996). "Service Learning. A balanced approach to experiential Education". En Taylor, B. (ed.). *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp.2-6) Washington: Corporation for National Service.
- _____ (1996). *Service-Learning Research and Development*. Recuperado de <http://gse.berkeley.edu/research/slc/>.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1977). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

- Gibbons M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage publication.
- Giberti, E. (2005) *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gutton, P. (1973). *El juego de los niños*. España: Editorial Nova Terra.
- Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Santillana.
- Habermas, J. y Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Herrero, A. (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis de grado de Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Kendall, J. (1990). Principles of Good Practice in Combining Service and Learning. En *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service National Society for Internships and Experiential Education. Vol. I*. Raleigh: NSIEE.
- Luna González, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral de la Facultad de pedagogía: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid: AENOR.
- McBride, A.M., Benítez, C.; Sherraden, M. y Johnson, E. (2003). El Servicio Voluntario en el Mundo: Una evaluación preliminar. En Perold, H.; Stroud, S. y Sherraden, M. (Eds.) *Service Enquiry: Service in the 21st Century*. Johannesburgo: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa. Recuperado de <http://www.service-enquiry.org.za>.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Voluntariado: un estudio interdisciplinar* [CD-ROM]. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid-Universidad y Universidad de Barcelona.
- Martínez Vivot, M. y Folgueiras Bertomeu, P. (2010). El aprendizaje y servicio solidario: Fomentar la participación en contextos universitarios. *Diálogos*, 1(61-62), 13-20.
- Martínez Vivot, M.; Paolicchi G.; Barandiarán S.; Abreu L.; Alvarez C.; Gramajo L.; Caputo R.; *et.al.* (2012). Impacto de un Superhéroe en el desarrollo de un proyecto socio-comunitario de Aprendizaje Servicio. Estrategia superadora para la enseñanza de las *buenas prácticas* de promoción de la salud en un barrio en riesgo sanitario de la Argentina. *CIDUI, Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, Barcelona.
- Menon, N; McBride, A.M. y Sherraden, M. (2003). Understanding ‘service:’ words in the context of history and culture. En Perold, H.; Stroud, S. y Sherraden, M. (Eds.). *Service Enquiry: Service in the 21st Century* (pp. 141-147). Johannesburg: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional “Educación Solidaria”. En *Diez años de aprendizaje-servicio en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia

y Tecnología. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/edusol/catalogopublicaciones.html#matinst>

_____ (2007). “10 Años de aprendizaje-servicio en Argentina”. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2007). Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” 2006. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2007). Antología 1997-2007. *Seminarios Internacionales “Aprendizaje y servicio solidario”*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2007). Aprendizaje y Servicio Solidario en las organizaciones de la sociedad civil. *Actas de la 1^{ra} Jornada Abierta para Organizaciones de la Sociedad Civil del campo educativo*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2007). Educación Solidaria. *Actas del 9^{no} Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2006). Aprendizaje y Servicio Solidario: Aprendizaje y servicio solidario en la Escuela. *Actas del 8^{vo} Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2006). “Experiencias ganadoras del Premio Presidencial ‘Escuelas Solidarias’ 2005”. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2006). “Experiencias ganadoras del Premio Presidencial ‘Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior’ 2004”. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2005). Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. *Actas del 7^{mo} Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”* (pp. 19-26). Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2005). *Educación Solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2005). *Parlamento de Escuelas ‘Por la paz y la solidaridad’: Aportes para la reflexión*”. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

_____ (2004). Aprendizaje y Servicio Solidario. *Actas del 5^o y 6^o Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

Ministerio de Cultura y Educación (1998). El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. *Actas del 1^{er} Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de

Investigación y Desarrollo Educativo.

- Myers-Lipton, S.J. (1998). Effect of a comprehensive service learning program on college students' civic responsibility. *Teaching Sociology*, 26(4), 243-258.
- National Youth Leadership Council (2005). Growing to Greatness 2005. The State of Service-learning Project. *Actas del 9^{no} Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Saint Paul, MN.
- Nicolescu, B. (1996): *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Paolicchi, G.; Bozzalla, L.; Colombres, R.; Garau, A.; Botana, H.; Kohan Cortada, A. (2011) La intersubjetividad como antecedente de la constitución de la simbolización y el juego. Intervenciones en contextos de vulnerabilidad. *Revista de Investigaciones*, Publicación de la Facultad de Psicología, UBA, Año 16-Nº3, 59-72.
- Paolicchi, G.; Pennella, M.; Garau, A.; Maffezzoli, M.; Botana, H.; Bozzalla, L.; Colombres, R. (2010). Juego, crianza y migración en tiempos globalizados. Algunas consideraciones a partir de talleres a padres y juegotecas. *Memorias de las XVII Jornadas de Investigaciones, VI Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Publicación de la Facultad de Psicología, tomo IV, 297- 299.
- Paolicchi, G.; Martínez Vivot, M.; Garau, A.; Colombres, R.; Guida, N.; Maffezzoli, M.; Pennella, M.; *et al.* (2009). "Una experiencia pedagógica interdisciplinaria de docentes y estudiantes universitarios en un jardín de infantes en condiciones de vulnerabilidad." Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. UBA. Publicada en libro de resúmenes del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Secretaría de Asuntos Académicos- Unidades Académicas- CBC. Editorial Universitaria de Buenos Aires: Eudeba.

- Puig, J.M.; Martí, X. y Batlle, R. (2009). Metodología APS: *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/batlle/metodologia-aps-cmo-iniciar-un-proyecto-de-aprendizaje-servicio>.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006-2007). *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig Rovira, J.M. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. En *Cuadernos de Pedagogía*, 357. Barcelona: mayo, pp. 60-63. Recuperado de <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Ramírez, T. y Pizarro, M. B. (2005). Aprendizaje Servicio. Manual para docentes. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección General Vicerrectoría Académica,
- Reiman, A.J.; Sprinthall, N.A. y Thies Sprinthall, L. (1997). Service learning and developmental education: The need for an applied theory of role-taking and reflection. En *International Journal of Group Tensions*, 27 (4), pp. 279-308.
- Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal. En *Tzhoecoen* 3,(5). pp. 44-63. Chiclayo, Perú: Universidad Señor de Sipán.
- Rifkin J. (1996). *The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*. Nueva York: Putnam Book.
- Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Seifer, S. y Connors K. (Eds.). (2007). *Community Campus Partnerships for Health. Faculty Toolkit for Service-Learning in Higher Education*. Scotts Valley, C.A.: National Service-Learning Clearinghouse. Recuperado de http://www.servicelearning.org/filemanager/download/HE_Toolkit_with_worksheets.pdf.
- Sigmon, R. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Washington, DC: Council for Independent Colleges Report.
- Stanton, T.; Giles, D.R. y Cruz, N.I. (1999). *Service-learning: a movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del 'aprendizaje-servicio': una perspectiva latinoamericana. En *Tzhoecoen*, 5, pp. 23-43.
- _____ (2009). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez Martín, M. (comp.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2009). Aprendizaje-servicio y calidad educativa. En *Actas del 11^{vo} Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Pp. 37-67. Argentina: Ministerio de Educación, Programa Nacional Educación Solidaria: Excelencia académica y solidaridad. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/edusol>
- _____ (2009). Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina. En *Seminario Internacional Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario*. Ponencia llevada a cabo en la Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.redivu.org/eventos_congresos.html

_____ (2008). Diez años de aprendizaje-servicio en las políticas educativas argentinas. En *Actas del 10^{mo} Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*. Argentina: Ministerio de Educación, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2007). Voluntariado, Sociedad Civil y Democracia. Una mirada latinoamericana. En *Servicio Cívico y Voluntariado en Latinoamérica y el Caribe. Service Enquiry/Servicio Cívico y Voluntariado*. CLAYSS-GSI-VOSESA: Vol. 2. 17-47. Recuperado de <http://www.service-enquiry.org.za>.

_____ (2007) Voluntariado, Sociedad Civil y Democracia. Una mirada latinoamericana. En Perold, H. y Tapia, M.N. (eds.). *Servicio Cívico y Voluntariado en Latinoamérica y el Caribe. Service Enquiry/Servicio Cívico y Voluntariado*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Vol. 2. 17-47.; Johannesburg, *Volunteer and Service Enquiry Southern Africa*; Saint Louis: Washington University, The Center for Social Development; Washington DC: Innovations in Civic Participation. Recuperado de <http://www.service-enquiry.org.za>

_____ (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

_____ (2006). Aprendizaje y servicio solidario en la escuela. En *Actas del 8^{vo} Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. 19-22. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria.

_____ (2003). 'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En Perold, H.; Sherraden, M. y Stroud, S. (eds.). *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el*

- siglo XXI (Service Enquiry en español)*. 1ª ed. Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa. Recuperado de <http://www.service-enquiry.co.za>
- _____ (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.
- _____ (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N. y Mallea, M.M. (2003). Aprendizaje-Servicio en Argentina. En Perold, H.; Stroud, S. y Sherraden, M. (eds.). *Service Enquiry: Service in the 21st Century*. 1ª ed. Johannesburgo: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa. Recuperado de <http://www.service-enquiry.org.za>.
- Tumino Pérez C. (2009) *Estadios reflexivos en aprendizaje servicio y formación de la actitud hacia el servicio a la comunidad: un estudio cuantitativo y cualitativo en un grupo de estudiantes de la Universidad de Montemorelos*. Tesis doctoral. Universidad de Montemorelos (UM). Méjico: Repositorio Digital Institucional UM.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* [Informe]. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Winnicott, D. (1980) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.

CAPÍTULO 2

Inter-versiones ante el Abuso Sexual Infanto-Juvenil en espacios escolares

Sosa, Sabrina Elian

Abuso sexual Infantil

En los últimos años la visibilización del Abuso Sexual Infantil (ASI¹), ha colocado a esta problemática en agenda política, generando progresos en el área jurídica, sanitaria, y social tendientes a su prevención abordaje y erradicación.

La visibilización del ASI a partir de indicadores, así como su estudio a través de síndromes o caracterizaciones específicas, han sido el correlato de un movimiento político, social y subjetivo que modificó, en el siglo pasado y aún en este inicio de milenio, en diferentes grados -según las culturas, las clases sociales y los movimientos históricos- la conciencia de la humanidad respecto de la moral, la axiología y la política de los derechos de los niños. (Volnovich J. 2006. Pp17)

¹ Se utilizará la sigla ASI en todo el capítulo.

Se puede afirmar que el ASI se presenta como la forma más grave de maltrato infantil, por las graves consecuencias psicofísicas y sociales que genera en niños, niñas y adolescentes (NNyA²), como así también en su entorno inmediato, la familia y todo el entramado comunitario.

A diferencias de otros tipos de violencia, su tratamiento en todas las instancias de inter-versión presenta diferencias con el de las otras formas de violencia, y de manera especial en la inter-versión que se lleva a cabo en el ámbito de la Justicia. (Unicef 2015) El ASI desde su inicio constituye un delito.

Existen diferentes definiciones sobre el ASI, en tanto es una problemática que convoca por su complejidad a distintas disciplinas. El ASI es una categoría que proviene del ámbito jurídico, aunque la complejidad de la problemática genera un entrecruzamiento sobre ella varios discursos y prácticas que comprenden, mínimamente, su dimensión jurídica de vulneración de derechos sobre niños y adolescentes; su dimensión relativa a la afectación de su salud integral abarcando aspectos intrapsíquicos, familiares y sociales. (Toporosi S. 2018 pp 27).

De modo general y descriptivo, se puede definir al abuso sexual; como la convocatoria a un niño/a por parte de un adulto a participar en actos sexuales que no puede comprender, para los que no está preparado su psiquismo por su nivel de constitución, y a las cuales no puede otorgar su consentimiento desde su posición de sujeto; y que viola la ley y los tabúes sociales (Toporosi S. 2018 pp23)

² Se utilizará la sigla NNyA a lo largo del capítulo

El ASI siempre implicará intrínsecamente una relación de poder asimétrica, en cuanto a la edad, rol, nivel de conocimiento, entre otras. Esta asimetría de poder impide que el NNyA pueda negar o protegerse. El agresor posee como objetivo único obtener placer, satisfacción sexual apropiándose del cuerpo del NNyA, des-subjetivizándolo (Bleichmar S. 2016, Toporosi S. 2018,)

Existen abusos sexuales cuyos agresores son parte del núcleo familiar del NNyA, con quienes existe un vínculo de consanguinidad u ocupan un rol significativo en la dinámica familiar. A este tipo de abuso se lo denomina abuso sexual intrafamiliar, y otros donde el agresor es una persona ajena al vínculo familiar del NNyA, al que se denomina abuso sexual extrafamiliar. De acuerdo a los últimos estudios epidemiológicos publicados, se observa una clara prevalencia de casos donde el agresor pertenece al círculo íntimo del NNyA víctima (Unicef, Ministerio de Justicia y DDHH de la Nación Argentina 2016)

Es importante señalar que, durante muchas décadas, se consideró que los episodios acontecidos en el seno familiar, constituían un hecho privado, lo que brindó un marco de complicidad, silencio, favoreciendo la naturalización y realización de este delito. En la legislación actual, tras un cambio paradigmático, se considera a toda situación de maltrato infantil y abuso sexual un asunto público, que el estado debe prevenir y eliminar. Como se desprende de la legislación vigente en la República Argentina, todos los ámbitos de interversión en casos de abuso, son atravesados transversalmente por la doctrina de la protección integral derivada fundamentalmente

de la convención de los Derechos del Niño y en el marco de la legislación protectora de los derechos humanos contenidos en el artic. 72 inc.22 de la Constitución Nacional. (Rozanski, C. 2002)

De este modo, es que los distintos actores sociales, especialmente docentes, profesionales de la salud, entre otros debemos establecer estrategias de acción que tiendan por un lado a detectar situaciones donde los derechos de los NNyA se encuentren vulnerados y por otro, que pretendan reestablecerlos

Abuso sexual Infanto-Juvenil y contexto escolar

La escuela, por su carácter de obligatoriedad, es una de las pocas instituciones que influye activamente en la vida de todos y cada uno de los habitantes, por lo cual se convierte en un lugar de ineludible recepción de las problemáticas actuales- (Taborda y Toranzo, 2017)

El ASI, es posiblemente una de las situaciones más complejas y conflictivas que pueden encontrarse en el escenario escolar. Su develamiento en el ámbito escolar, generará un quiebre, un impacto en la dinámica cotidiana de la vida institucional, confrontando a sus actores a una serie de dilemas ligados a la normativa, ética y quehacer institucional. La institución educativa deberá establecer una estrategia de abordaje, adecuada a cada situación, cuyo objetivo se centre en el cuidado y protección del NNyA víctima.

Si bien la escuela ha sido desde hace muchos a un espacio donde los NNyA, logran manifestar su padecimiento ligado a

situaciones de ASI, la incorporación a la curricular obligatoria en formación de derechos humanos, y especialmente la educación sexual integral (ESI) amplifican la posibilidad de que esto ocurra, tal como lo expresa el informe emitido por el Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2019), que señala que de las denuncias receptadas, los NNyA manifestaron estar padeciendo ASI, tras recibir una clase de ESI, siendo el docente a quien primero recurrieron para contarle.

En el contexto escolar argentino de principios de siglo XXI, se pretende que el trabajo multidisciplinario que estas situaciones demanden, adopten como elemento estructurante a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (en adelante CIDN) y las leyes y disposiciones de nuestro ordenamiento jurídico inspiradas en ella, que han consagrado el paradigma de la Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. (Israel, S. 2018 pp306)

La Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes promueve como principio rector el **interés superior del niño**, donde uno de sus principios explicita que el niño tiene Derecho a la Dignidad y a la Integridad Personal: “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante.

La Institución Educativa frente a la sospecha o conocimiento de una situación de ASI deberá enmarcar sus inter-versiones en el marco de dichos principios rectores.

Para continuar este análisis se tomará como ejemplo un caso que refleja una situación que frecuentemente sucede en el ámbito escolar: Una niña de 13 años le cuenta a su maestra, que ha sido abusada sexualmente en un único episodio, por el novio de su madre. La niña le solicita reiteradamente a la docente que no informe de esta situación a su madre, creyendo que este episodio no volverá a repetirse. La docente le señala la importancia, no solo de comunicar lo que sucede a su madre o algún familiar de su confianza, sino de realizar una denuncia. La niña expresa su voluntad de no realizar denuncia.

Se toma conocimiento de un delito, por un lado y principalmente de una situación de vulnerabilidad y riesgo para la niña. Si pensamos en las normativas vigentes, *La Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, expresa en su art. 9:* “La persona que tome conocimiento de malos tratos, o de situaciones que atenten contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de un niño, niña o adolescente, o cualquier otra violación a sus derechos, debe comunicar a la autoridad local de aplicación de la presente Ley” (Ley Nacional N° 26.061, 2005, art. 9).- En este mismo sentido *la Ley Nacional 26485: Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales* expresa en su artículo 18: “Las personas que se desempeñen en servicios asistenciales, sociales, educativos y de salud, en el ámbito público o privado, que con motivo o en ocasión de sus tareas tomaren conocimiento de un hecho de violencia contra las mujeres en los términos de la presente ley,

estarán obligados a formular las denuncias, según corresponda, aun en aquellos casos en que el hecho no configure delito.

En adecuación a la legislación nacional, las leyes que refieren a la problemática de la *Violencia a la Mujer, de Género y Violencia Familiar, aprobadas en Córdoba (Ley 9283, Ley 14400)*, expresa la obligatoriedad de formular la denuncia que corresponda al tomar conocimiento de una situación de violencia o se sospeche fundadamente de la existencia de esta.

La *Denuncia*, se transforma en la mayoría de los casos de ASI intrafamiliar, en la única herramienta para el cese de situaciones abusivas. Realizar la denuncia permitirá solicitarle al juzgado interviniente – o en su facultad podrá emitir las-, medidas cautelares – exclusión, restricción- que protejan al NNyA de revictimizaciones. En aquellos casos en que la familia no pudiese garantizar los cuidados del NNyA, organizamos específicos -SENAF³-, podrán implementar medidas excepcionales⁴. De este modo poner en conocimiento de la situación de ASI por medio de la denuncia, no solo responde al cumplimiento de una normativa que determina su obligatoriedad, sino que se transforma en un primer paso en la una estrategia de trabajo. Es de gran importancia que las escuelas, puedan de modo participativo, crear o adoptar protocolos de actuación que reúnan información y pautas de

³ Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia.

⁴ Las medidas excepcionales. Son aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio. Tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias. Estas medidas son limitadas en el tiempo y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen.

actuaciones claras a seguir en caso de ASI, lo que permite por un lado disminuir el riesgo de trabajar erróneamente, y por otro, protege a los actores del sistema educativo, frente a la soledad que genera el desconocimiento del abordaje legal, administrativo del ASI. Existe en la actualidad múltiples guías y protocolos creados con este fin.

No es menester de la institución educativa, investigar sobre la veracidad del relato del NNyA, ni confirmar o descartar la situación de abuso, si lo es garantizar el cumplimiento de los derechos de NNy A.

En el caso propuesto como punto análisis, la niña manifiesta de modo reiterado su voluntad de no realizar la denuncia, ni informar lo sucedido a su madre o a familiares cercanos. De este podría surgir el dilema entre la voluntad expresa de la niña a no informar lo sucedido. El respeto a la intimidad del niño o la niña víctima de delito como garantía, configura un derecho fundamental, personalísimo, que posee un rango superior al derecho de terceros (libertad de expresión, derecho a la información). El derecho a la intimidad en principio podría limitar la posibilidad- en nuestro caso de la docente- de sociabilizar la información recibida con sus pares docentes, directivos, inspectores etc., a menos que lo haga en absoluta reserva de la identidad de la niña. ¿Pero qué ocurre en estos casos donde el derecho a la intimidad, se contraponen a derechos como el de la supervivencia y, desarrollo (art. 6, CIDN⁵), protección a los malos tratos (art. 19, CIDN) o el derecho a la salud⁶ (art. 24 CIDN).

⁵ Convención Internacional de derechos del niño

⁶ Se menciona este derecho, por la importancia del tratamiento de profilaxis de enfermedades de transmisión sexual, en casos de abuso sexual, entre otras.

Para poder resolver las conflictivas y dilemas que surge en la contraposición de derechos, es importante situarse en relación al **Interés Superior Del Niño** (ISN), en cada caso en particular. Un paso obligado en cualquier estrategia que se proponga la protección y la promoción efectivas de los derechos de los niños en una situación concreta en el ámbito educativo, es el análisis de las concepciones acerca de estos derechos y en particular acerca del ISN en el contexto de la situación que se trate. (Silveira I., 2018 pp 309)

En nuestro caso, el alto grado de riesgo que la niña posee a sufrir nuevas victimizaciones, se presenta como un punto fundamental para guiar el camino de la inter-versión.

A modo de conclusión, el abordaje de situaciones de ASI en el contexto escolar, propondrá continuas encrucijadas, tensiones y dilemas sobre el rol, funciones, limitaciones de las instituciones educativas frente a tan compleja conflictiva, es por esto, que conocer y revisar los principios que encuadran la actividad educativa se vuelve fundamental para dar una respuesta adecuada y orientada a la defensa de los derechos y cuidado de NNyA.

Referencias Bibliográficas

- Bajar, Marien (2015) *Abuso sexual infantil como una forma de maltrato*. Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina.
- Bleichmar, S. (2016): *Vergüenza, Culpa y pudor*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina

Convención sobre los derechos del niño. 1989.

Ley Nacional N° 26.061: *Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes*. Argentina

Rozanski C. A. (2002) La niña abusada ante la justicia. En Volnovich J. (comp.) *Abuso Sexual en la Infancia*. Lumen-Humanitas. Buenos Aires. Argentina.

Silveira I. (2016) *La aplicación del interés superior del niño en el ámbito educativo. Las concepciones de los profesionales de los equipos de orientación escolar*. MEMORIAS del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR-“Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación. Buenos Aires, Argentina.

Taborda A. y Toranzo H.E. (2017): *Psicoanálisis relacional de las dificultades atencionales. Diagnóstico y Psicoterapia de niños y padres..* San Luis, Argentina. Editorial NEU

Toporosi S. (2018): *En Carne Viva. Abuso sexual infanto juvenil*. Ed. Topia. Buenos Aires. Argentina.

Unicef Uruguay (2015): *Abuso sexual infantil Cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia*.

Volnovich J. (2006): *Abuso Sexual en la Infancia 2- Campo de análisis e intervención*. Lumen-Humanitas. Buenos Aires. Argentina.

CAPÍTULO 3

Responsabilidad social universitaria y prevención de consumos problemáticos en comunidades educativas ⁽¹⁾

Andrea Piñeda, Eliana González, Lorena Baigorria,
Marina Fantín, Marcelo Muñoz, Ornella Mascia,
Adela Rojas, Solana Morcón, Dafne Isla, Victoria
Riera, Isabel Baigorria, Julieta Lahiton Corvalán,
Florencia Romero Michel, Andrea Guerra

Programa Universitario de Prevención. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San

Hace siete años, fuimos convocados por la filial local de una organización internacional que se dedica a la atención integral de los sectores populares en condiciones de pobreza. Requerían asesoramiento para poner en marcha proyectos educativos en un merendero con el fin de contribuir al desarrollo social de una

¹ Realizado en el marco del Proyecto de Extensión: “Niñez y adolescencia: vulnerabilidad bio-psicosocial y problemáticas actuales en el ámbito de la salud”, subsidiado por Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología (Res. CD 87/19) y de la Universidad Nacional de San Luis (Res. CS. 54/18), en articulación con PROICO 120718: “Investigación en Psicología y su incidencia en la Formación de Psicólogos”, subsidiado por la Secretaría de CyT UNSL (Ord. CS 126/18) y por PIP-CONICET (APN-DIR 8/2018).

comunidad barrial de nuestra ciudad. Iniciamos entonces un proceso de inserción en ese territorio que implicó vincularnos con los diferentes actores y referentes. Escuchar sus sufrimientos y anhelos -dejarnos interpelar por ellos liberándonos de nuestros esquemas preconcebidos-, animarlos a que definan sus principales problemas e involucrarnos mutuamente en la construcción de estrategias para su abordaje, fueron los primeros pasos de un vínculo sostenido a largo plazo. En todo este tiempo, en el que se fueron tejiendo nuevas redes y se redefinieron proyectos y roles, se hizo presente un clamor sostenido: “la droga”. La denuncia de un mismo padecimiento adoptó diferentes rostros. Educadores que deseaban motivar aprendizajes de calidad, pero se sentían frustrados en contextos de desbordante complejidad social. Madres y padres angustiados porque sus hijos dejaban la escuela o entraban en conflicto con la ley. Jóvenes con escasas oportunidades de empleo digno. Referentes barriales que denunciaban la penosa situación de niños sometidos a tratos violentos por sus familiares más cercanos.

¿Cómo afectan a nuestras familias y comunidades los consumos problemáticos de sustancias psicoactivas? ¿Cuánto nos interpelan como comunidad universitaria? ¿Estamos preparados para brindar respuestas a estas crecientes demandas sociales?

La presente comunicación está destinada a sistematizar y compartir una experiencia extensionista en prevención de consumos problemáticos con el fin de promover diálogos y reflexiones.

Los consumos problemáticos son aquellos que afectan negativamente, en forma ocasional o crónica, uno o más aspectos de la vida de una persona: su salud física o mental, sus relaciones sociales (familia, pareja, amigos, trabajo, estudio) o con la ley (Camarotti y Kornblit, 2015). Un amplio espectro de

consumos problemáticos, abusivos o compulsivos puede dañar la salud de las personas y a su desarrollo biopsicosocial, especialmente cuando estos se registran a temprana edad: desde las sustancias psicoactivas hasta las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Las sustancias psicoactivas son aquellas capaces de alterar o modificar una o varias funciones psíquicas (emociones, percepción sensorial, juicio, comportamiento) y de inducir a la autoadministración buscando el placer que proporcionan (ej. alcohol, tabaco, psicofármacos, marihuana, cocaína, heroína, etc.) (Florez, 2014). Entre las sustancias psicoactivas, el consumo problemático de alcohol representa uno de los problemas más graves de salud pública de América Latina, donde se registran niveles perjudiciales de consumo que son mayores que las medias globales, con edad de inicio aproximado de 10 a 14 años, siendo frecuente causal de muerte. Por sus efectos psicoactivos, afecta la vida de relación (violencia familiar, accidentes fatales), se asocia a más de 60 condiciones de salud, enfermedades crónicas y discapacidad (lesiones, afecciones al feto por consumo excesivo en el embarazo, trastornos cardiovasculares, enfermedades hepáticas, cáncer, condiciones neuropsiquiátricas que incluyen la dependencia), y ocasiona enormes gastos al sistema de salud (Duffy, 2015). En nuestro país, este patrón se repite en un contexto en el que se registran niveles preocupantes de consumo de diversas sustancias psicoactivas, cuya prevalencia es variable según la región geográfica y los grupos etarios (DNOAD-Sedronar, 2017, 2018^a, 2018b, 2018c).

Por otra parte, las adicciones a las nuevas tecnologías (internet, telefonía celular, redes sociales, videojuegos, etc.) son de índole comportamental, pero generan fenómenos de tolerancia y abstinencia similares a los producidos por abuso de sustancias. Así, por ejemplo, los llamados trastornos por videojuegos fueron incluidos en la nueva Clasificación

Internacional de Enfermedades (World Health Organization, 2018). Dado que las TIC tienen un alto potencial adictivo y que su uso abusivo está cada vez más naturalizado en poblaciones de niños, jóvenes y adultos, existe baja percepción de riesgo y los más jóvenes se exponen por ellas a otros peligros como el acceso a contenidos inadecuados, ciberbullying, grooming, sexting, y gastos excesivos (Echeberúa y Corral, 2010, Nunes da Fonsêca, Neves Couto, Cândido do Vale Melo, de Oliveira Silva Machado y Farias de Souza Filho, 2018).

En suma, los consumos problemáticos pueden generar un patrón conductual que produce malestar y deterioro en la vida de relación, enfermedades o muerte. Por esta razón, representan un complejo problema social que despierta creciente preocupación, y por ello impulsa políticas públicas de salud y concentra esfuerzos de diversas organizaciones de la sociedad civil.

La Ley Nacional de Salud Mental N° 26657, en su Decreto Reglamentario 603/13 (República Argentina, 2013) establece que las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental y reconoce a las personas con consumo problemático los derechos y garantías de acceso a los servicios de salud que la ley prevé. Al mismo tiempo, se fomenta el desarrollo de dispositivos destinados a la promoción de la salud y a la prevención, así como políticas que incluyan la participación comunitaria para estos fines. En este marco, se entiende ampliamente la prevención comprendiendo iniciativas para la inclusión social y el acompañamiento articulando políticas públicas y acciones de la sociedad civil. Por tanto, ante el complejo problema social, se promocionan las redes de trabajo colaborativo entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para un abordaje integral en diferentes ámbitos (ej. educativo, laboral, cultural, deportivo, etc.) y en contextos muchas veces contrastantes (ej. urbano o rural; barrios que disponen de todos los servicios básicos o aquellos

afectados por la pobreza extrema; ámbitos escolares cuyos niños y jóvenes tienen como tarea principal el estudio y la recreación o comunidades educativas que enfrentan el desafío de contener y estimular a estudiantes que desde temprana edad tienen familia a cargo y trabajan para sostenerla, como tantos otros escenarios posibles).

En consecuencia, el reconocimiento de que existen múltiples determinantes de la salud mental abre la consideración a la compleja dimensión comunitaria del abordaje integral. En el mismo resulta fundamental el enfoque de protección de derechos mediante procesos participativos que multipliquen las redes sociales de apoyo y aumenten las condiciones para crecer en la autonomía y en el ejercicio ciudadano (Rosales, Ardila Gómez y Stolkiner, 2018). Desde esa perspectiva, la promoción de la salud mental requiere de la participación de la comunidad como sujeto activo de transformación de sus propias realidades y de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios. Al logro de esta meta, contribuyen especialmente aquellas estrategias que promueven la generación de espacios de encuentro: poniendo en diálogo referentes, organizaciones e instituciones, estableciendo entre ellos nuevas redes para la planificación estratégica y participativa del abordaje colectivo de problemas comunes (Bang, 2014).

Sin perder de vista que es función del Estado garantizar el derecho a la salud, se favorece la creación de redes entre los servicios de salud, instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil para fortalecer este derecho. Con la premisa de que los consumos problemáticos involucran a los consumidores, a sus allegados y a toda la comunidad en un proceso histórico, colectivo de salud-enfermedad-atención, se prioriza el nivel grupal frente al asistencial individual y se trabaja intersectorialmente mediante la constitución de redes de vinculación, encuentro y empoderamiento entre los diferentes actores sociales, donde se busca aprovechar los diferentes

recursos existentes, coordinarlos, complementarlos, conectar territorios, grupos e instituciones (Capriati, Camarotti, Di Leo, Wald, Kornblit, 2015).

Desde esta perspectiva, la comunidad es considerada un sistema de interrelaciones entre individuo, grupo e instituciones que forman parte de un territorio geográficamente delimitado. Es un espacio en permanente construcción, en el que se manifiestan diversidad de experiencias, saberes y poderes, irrumpen conflictos y se expresan diferentes niveles de cooperación. Por eso se busca actuar en ambientes descentralizados y cercanos a la vida cotidiana de las personas para elaborar respuestas en la proximidad con los grupos que sufren los problemas. Desde una escucha respetuosa, se propicia la capacidad de agencia de los individuos y comunidades, fomentando su participación activa en las prácticas que los tienen por objeto. Se busca comprender sus concepciones de la vida y del mundo, construir significados compartidos, modificar o disminuir factores de riesgo (aquellos que favorecen o facilitan los consumos problemáticos) y potenciar factores de protección (que son los que los disminuyen) (Camarotti y Kornblit, 2015, Saforcada, Castella Sarriera y Alfaro, 2015).

En ese sentido, el vínculo con la comunidad que nos invitó a ser parte de sus vivencias, dio andamiaje a un proyecto compartido que se sistematizó dentro del espacio de extensión universitaria. Desde una ética que hace opción preferencial por las mayorías populares (Martín- Baró, 1986), se procura promover la salud integral (Alcántara Moreno, 2008) de niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales de derecho (Duek, 2010; Gallego Betancur, 2012; Machado, Mantiñán y Grinberg, 2016).

La tarea preventiva que surgió de este proyecto, justamente se orientó a disminuir factores de riesgo y a potenciar factores

de protección de niñas, niños y adolescentes considerados vulnerables. Es decir que, debido a un conjunto de aspectos individuales y colectivos, son personas que tienen una mayor susceptibilidad de padecer perjuicios y menor disponibilidad de recursos para su protección. Su vulnerabilidad comprende: las relaciones personales, los espacios de interacción en la vida cotidiana y lo programático de las políticas e intervenciones institucionales (Capriati, Camarotti, Di Leo, Wald y Kornblit, 2015).

Las personas que logran superar la adversidad y las consecuencias negativas de la pobreza y marginalidad, avanzando en su desarrollo se denominan resilientes. La resiliencia es una capacidad de invulnerabilidad ante situaciones adversas que está determinada por factores de protección. Estos están presentes en la personalidad (autoestima, confianza, autonomía, independencia, sociabilidad, competencia, etc.), en las familias (unión cálida, estable, seguridad, normas, valores, actitud parental competente, etc.) y en las comunidades (red de relaciones sociales de apoyo, estabilidad, pertenencia, iniciativa, ayuda y continuidad) (AmarAmar, 2000, Callisaya Argani, 2018).

Por ello nuestras intervenciones apuntan a las diversas dimensiones personales y sociopolíticas de la vulnerabilidad y al fortalecimiento de las capacidades de resiliencia mediante la gestión de factores de riesgo y de protección.

Inicialmente co-construimos en el ámbito del merendero diversos espacios de encuentro en los que paulatinamente fueron ganando mayor protagonismo las mujeres, madres y jefas de hogar de la comunidad como gestoras de la promoción de la salud de sus hijos y de los hijos de sus vecinas (mateadas y festejos, talleres recreativos, deportes, aprendizaje de oficios, etc.). También priorizamos la apertura de espacios análogos específicos para la participación de niñas, niños y adolescentes

con el fin de desarrollar sentido de pertenencia comunitaria y fortalecer habilidades sociales y cognitivas. En efecto, muchos de ellos registraban pobres niveles nutricionales desde temprana edad y presentaban bajo desarrollo de habilidades sociales, todo lo cual afecta a las funciones ejecutivas y capacidad de resolución de problemas (Arán Filipetti, 2011; Castañeda-López y Pefiacoba Puente, 2017, Korzeniowski, 2011; Lacunza y Contini de González, 2009; Lipina, Simonds y Segretti, 2011; Mesurado et. al. 2014, Oros, 2009, Oros y Vargas Rubilar, 2012). Esto los hace propensos a frecuentes conflictos interpersonales y a bajo rendimiento escolar (que se suma a historias de deserción escolar familiar). Estos son factores de riesgo que disponen a la progresiva exclusión educativa y social, y restan posibilidades de trabajo digno en el futuro, por lo cual desalientan expectativas en la construcción de proyectos de vida saludables (López Cruz, 2008).

Progresivamente se fue haciendo necesario articular acciones específicas con diferentes instituciones del barrio: del ámbito de la salud (Centro de Atención Primaria de la Salud, Hospital de Día, Hospital Escuela de Salud Mental), la educación (escuela primaria, secundaria y especial para jóvenes con discapacidad intelectual), la seguridad y la justicia (policía, hogar refugio para mujeres víctimas de violencia). En algunos casos, se fueron elaborando proyectos específicos coordinados por estudiantes avanzados que realizaban sus prácticas profesionales supervisadas o trabajos finales de grado (Isla, 2019, Lahiton Corvalán, 2019, Morcón, 2019, Rojas, 2019). Se sumaron a la red, organizaciones civiles con fines muy diversos (parroquia, fundación para la atención de la desnutrición infantil) y de territorios vecinos (fundaciones para la asistencia a personas con adicciones).

En esta red, las escuelas son un espacio privilegiado para la promoción de la salud y la prevención de consumos problemáticos. En efecto, las comunidades educativas son

lugares de encuentro, generación de vínculos, inclusión, formación integral de sujetos de derecho, promoción de derechos y proyectos de vida personales y comunitarios, intercambio de significados y prácticas que posibilitan la transformación de la realidad vivida. En la escuela se puede crecer entrando en acción (Sedronar, 2018b).

Con genuina preocupación, pero con expectativas y niveles de compromiso institucional diverso, a menudo las escuelas nos han convocado para dictar talleres preventivos para docentes, estudiantes y padres. Nuestro equipo, formado por docentes y estudiantes de psicología, bioquímica, ingeniería en seguridad informática y derecho, ha abordado diversos aspectos de los consumos problemáticos tanto a sustancias psicoactivas como a las TIC. Más allá de estimularlos a reflexionar sobre estos problemas sociales, nosotros aprovechamos esas oportunidades para entablar vínculos con los diferentes actores de la comunidad educativa. Apuntamos a canalizar las motivaciones de los equipos de directivos, docentes y auxiliares, padres y estudiantes para construir un proyecto institucional preventivo propio. En este marco, hemos asesorado y capacitado a comunidades educativas en herramientas preventivas, utilizando los recursos que ellos mismos disponen, capitalizando su historia, identidad y misión institucional

Consistente con el enfoque integral, social y de salud de abordaje multidisciplinario e intersectorial, la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas (SEDRONAR) que es el organismo que coordina las políticas nacionales en materia de adicciones, propuso recomendaciones para el diseño de proyectos preventivos en el ámbito escolar que son muy útiles para estos propósitos (Sedronar, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d). La propuesta se basa en un enfoque de pedagogía social que busca fortalecer la cultura del cuidado en ambientes preventivos con una modalidad de trabajo por proyectos.

Desde esta perspectiva, la prevención es entendida como un quehacer humano comprometido con el cuidado de la vida que exige involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa para transformar lo dado. Entendiendo a cada uno como sujeto de derecho, se requiere impulsar la participación, promover la equidad y profundizar los valores democráticos para que cada uno se anime a proyectarse plenamente, con los demás. Se piensa una escuela abierta, donde todos son parte de la comunidad educativa, por lo que se incluyen como agentes de enseñanza y sujetos de aprendizaje: familias, iglesias, clubes, organizaciones vecinales, bibliotecas, organizaciones productivas. En lugar de proponer una nueva estructura preventiva dentro de la escuela, se sugiere repensar las miradas y prácticas para consolidar una cultura institucional del cuidado. Esto significa que, desde lo específico de su tarea que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, se promueve la vivencia de un ambiente familiar de respeto e inclusión, confianza, escucha, contención y acompañamiento de los procesos de construcción de proyectos de vida saludables y de compromiso con los demás. Se busca generar sentimiento de pertenencia comunitaria y deseo de participación en la toma de decisiones y acciones transformadoras. Se incentiva a la reflexión y diversas formas de expresión (artística, lúdica, deportiva, cultural). Los proyectos curriculares pueden, al mismo tiempo, convertirse en proyectos sociales que busquen soluciones para problemáticas específicas de la comunidad, y ser fuente de aprendizaje significativo para todos. Esto requiere docentes dispuestos a innovar en sus prácticas desde la consolidación de grupos de trabajo para la investigación-acción, alentando a ampliar intereses, vivencias y recursos, al trabajo colaborativo entre pares, integrar a la familia y a la comunidad. Los proyectos integrales aportan espacios para plantear acciones pedagógicas contextualizadas con un sentido preventivo a partir de un diagnóstico, planificación de actividades y evaluación

participativa. Se espera que todo ello genere tramas de cuidado entre participantes que permitan vivenciar experiencias profundamente significativas donde sea posible vincularse con los conflictos, el conocimiento y las posibles soluciones, explorando, discutiendo y produciendo en una temática de interés (Sedronar, 2018a, 2018b).

El diseño de las estrategias preventivas requiere tener en cuenta a qué parte de la comunidad se dirige la misma. La prevención universal apunta a toda la población, esté en riesgo o no. En ese caso, es posible proponer campañas e intervenciones para la sensibilización, capacitaciones, talleres con padres, docentes y estudiantes desde el nivel inicial hasta el secundario, como ha sido la demanda que hemos recibido de las escuelas en primera instancia. La prevención es selectiva cuando se orienta a la población en riesgo. En ese caso, las intervenciones se dirigen, por ejemplo, al nivel secundario de la comunidad educativa. Finalmente, la prevención es indicada cuando está destinada a la parte de la población en alto riesgo o que ya desarrolló comportamientos problemáticos. Serían casos puntuales que requieren de orientación individualizada o en grupos, así como intervenciones terapéuticas de diverso tipo (Soto, de Miguel, Pérez Díaz, 2018).

Entre los proyectos que apuntan a la prevención selectiva en el ámbito escolar, recientemente contribuimos a gestar un “Centro de la Escucha”, según lo nombraron sus protagonistas. Se trata de una especie de club escolar que, fuera de la formalidad educativa, fue pensado para ofrecer nuevas oportunidades de encuentro, contención, recreación, prevención y promoción de la salud para adolescentes y jóvenes. Se trabaja desde un modelo reflexivo multidimensional (Kamarotti, Kornblit y Di Leo, 2013) en el que resulta esencial brindar espacios de libertad, creatividad y participación para que los mismos jóvenes sean gestores de propuestas (deportivas, artísticas, culturales, etc.), en favor de un proyecto de vida

pleno de sentido, solidario con su comunidad. Es un dispositivo de puertas abiertas, con acento en la promoción de derechos y en la protección de los mismos (Convención de los Derechos del Niño, 1989, República Argentina, 2005) que busca pasar de un paradigma individual-restrictivo a un modelo de abordaje social-expansivo (Saforcada et. al., 2015). Se propone un enfoque integral de las problemáticas socioculturales, educativas y de salud de los jóvenes que, mediante una planificación estratégica accione de manera articulada con organismos gubernamentales (escuela, centro de salud, etc.) y organizaciones civiles de la comunidad (comedores, unión vecinal, etc.). Así, se busca promover proyectos sociales que signifiquen un mejoramiento en la calidad de vida, brindando mejores condiciones para afrontar las relaciones familiares, y con sus comunidades muchas veces empobrecidas (Lo Vuolo R. et al, 2004). La modalidad de participación gira en torno actividades sanas, reparatorias, resilientes, educativas, de integración familiar y comunitaria en las que los jóvenes pueden ocupar parte de su tiempo. En ese marco, también se ofrece acompañar y asesorar a jóvenes que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad, infracciones de la ley, violencia y abuso sexual, consumos problemáticos, etc. (Morelato, Carrada & Ison, 2012; Morelato, 2011, Rozansky, 2003).

Por otro lado, fuera del ámbito escolar, desde hace siete años ofrecemos para un sector de la población de alto riesgo por antecedentes de consumo problemático y en muchos casos adicción, un espacio grupal de escucha y de orientación para jóvenes y otro para sus familiares. Se trata de coloquios grupales que tienen la finalidad de iniciar un camino de aceptación de la situación de dependencia que ha deteriorado su salud y sus vínculos, para encaminarse hacia el tratamiento y recuperación que sea pertinente y posible. Desde allí, se deriva a la red de organizaciones de salud específicas para proveer asistencia.

Normalmente, en la búsqueda de recursos para facilitar o sostener estas iniciativas de la comunidad, se golpean puertas y se abren nuevos caminos que conducen a que las experiencias exitosas de unos alienten el diseño de políticas públicas para todos. En efecto, estas experiencias nos han encaminado al diálogo con diversos organismos municipales, provinciales y nacionales en el campo de la salud, educación y desarrollo social, así como con el Poder Judicial en el ámbito provincial. En diversas oportunidades hemos logrado participar de sesiones en el concejo deliberante local o con miembros asesores de comisiones del mismo para presentar problemáticas o pedir auspicio de eventos. También hemos dictado charlas y capacitaciones con la colaboración del Ministerio de Educación o del Poder Judicial. Todo ello va fortaleciendo las redes sociales de apoyo de la comunidad a la que servimos. Al mismo tiempo, se van consolidando vínculos entre la comunidad universitaria -a la que también representamos- y las instituciones de gobierno. Este aspecto es muy relevante porque la universidad tiene un rol social que abarca la vinculación científica, tecnológica y social. Esto es, poner el conocimiento científico que la universidad produce y desde el cual forma a profesionales, al servicio del desarrollo social. Por ejemplo, esto puede concretarse en los ámbitos en los que se gestan las políticas públicas.

En este sentido, el papel de la comunidad universitaria en el abordaje integral de la salud, y en este caso de la prevención de consumos problemáticos, es fundamental. Las universidades son socialmente responsables cuando difunden y ponen en práctica principios y valores generales y específicos que orienten toda su actividad de gestión, docencia, investigación y extensión a la calidad del entorno en que se desenvuelven, respondiendo así a la propia comunidad universitaria y al país

en el que la universidad está inserta. Las universidades socialmente responsables gestionan los impactos sociales de sus actividades fundamentales, promueven la gestión ética y ambiental de la institución, la formación de ciudadanos responsables y solidarios, la producción de conocimientos socialmente pertinentes, la participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible (Vallaey, De la Cruz & Sasia, 2009).

El Estatuto de nuestra universidad explicita su compromiso moral con el país y la comunidad en la que está inserta desde sus funciones de gestión, docencia, investigación y extensión. Se compromete a formar integralmente recursos humanos capaces de producir y aplicar conocimientos en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, que sean aplicables a la solución de necesidades concretas que tenga el país; promover la transferencia científica y tecnológica, la divulgación científica, la prestación de servicios, el desarrollo cultural que aporte a la formación de la opinión pública esclarecida y comprometida con el sistema de vida republicano y democrático; y a toda otra actividad tendiente a consolidar la relación con el resto de la sociedad (Universidad Nacional de San Luis, 2014).

Desde esta visión de responsabilidad social universitaria, y en función de nuestro recorrido en la tarea extensionista en la que nos fuimos encontrando con otros grupos de trabajo universitario con objetivos convergentes, hace poco más de un año contribuimos a crear el Programa Universitario de Prevención de Consumos Problemáticos y Adicciones de la Universidad Nacional de San Luis. Su finalidad es desarrollar estrategias de promoción de hábitos saludables y de prevención de consumos problemáticos y adicciones en el ámbito de

universidad, así como de la comunidad local más amplia y del país en el que la misma está inserta. Para ello, articula gestiones a los fines de promover, coordinar y potenciar las acciones de los equipos docentes de los diversos niveles, proyectos de investigación y de extensión, así como servicios a la comunidad en temas relacionados a las adicciones. Contamos con especialistas en: alcoholismo, tabaquismo, evaluación farmacológica y toxicológica de productos naturales, estudios fármaco-epidemiológicos del uso racional de medicamentos, epidemiología de la adicción al juego y a sustancias psicoactivas, tecno-dependencias, y diversos enfoques de abordaje social de la salud mental, la educación y la comunicación. Así, los grupos de trabajo de todas las unidades académicas, el jardín maternal, la escuela y los servicios de salud de la universidad se nuclean para coordinar acciones preventivas con organismos gubernamentales y no gubernamentales del ámbito municipal, provincial y nacional. En este sentido, se han generado varias mesas de diálogo, convenios de cooperación, eventos y proyectos con diversas instituciones de la sociedad civil y los gobiernos locales buscando afianzar la red de apoyo en un problema social que nos involucra a todos (Universidad Nacional de San Luis, 2019).

Finalmente, queremos destacar el impacto que generaron estos procesos comunitarios. Por un lado, el servicio a las comunidades que convocaron nuestra participación se vio fortalecido por la red de trabajo. La universidad como institución ganó nuevos espacios de participación académica y sociopolítica, y comenzó a tener otro significado en la vida de muchas personas, habitualmente sin posibilidades de acceso a la educación superior. Simultáneamente, el equipo extensionista fortaleció la articulación entre las actividades de docencia,

investigación y extensión desde un enfoque de responsabilidad social que permitió profundizar valores y actitudes prosociales que incentivan el ejercicio de la ciudadanía. Este aspecto resulta un enorme potenciador de la formación integral de recursos humanos porque alienta al desarrollo de competencias acordes al afrontamiento de los nuevos desafíos sociales y a los perfiles requeridos en puestos de trabajo altamente especializado (Castro Solano, 2004). Entre dichas competencias destacamos: a) investigación problematizando situaciones locales concretas; b) formación enfocada a problemas, dirigida a la búsqueda de evidencia científica sobre abordajes e intervenciones eficaces en situaciones semejantes, c) diagnóstico, diseño y evaluación participativa de intervenciones; d) trabajo interdisciplinario e intersectorial; e) gestión; f) prosocialidad y responsabilidad social.

En suma, se trata de querer ponerse al hombro los problemas y anhelos de nuestra comunidad, dejar de lado esquemas y estructuras preconcebidas que nos limitan en la capacidad de diálogo, vínculo y construcción colectiva.

Referencias Bibliográficas

- Alcántara Moreno, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 93-107
- Amar Amar, J. (2000). Niños invulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 5, 96-126.

- Arán Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Callisaya Argani, J. I. (2018). Factores de riesgo y protección ante el consumo de drogas en jóvenes del municipio de La Paz. *Drugs and Addictive Behavior*, 3(1), 52-74. Doi: <https://doi.org/10.21501/24631779.2635>
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/180/Resumenes/Resumen_18021201_1.pdf
- Capriati, A., Camarotti, A. C., Di Leo, P. Wald, G. & Kornblit, A. L. (2015). La prevención de los consumos problemáticos de drogas desde una perspectiva comunitaria: un modelo para armar. *Revista Argentina de Salud Pública*, 6(22), 21-28.
- Camarotti, A. C. & Kornblit, A. L. (2015). Abordaje integral comunitario de los consumos problemáticos de drogas: construyendo un modelo. *Salud Colectiva*, 11 (2), 211-221.
- Camarotti, A. C., Kornblit, A. L. & Di Leo, P. F. (2013). Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC. *Comunicação, Saúde, Educação*, 17(46), 695-703. Disponible en: www.scielosp.org/article/icse/2013.v17n46/695-703/es/
- Castañeda-López, E., Pefiacoba Puente, C. (2017). Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11 (3), 113-134. Doi: [10.7714/CNPS/11.3.207](https://doi.org/10.7714/CNPS/11.3.207)

Convención de los Derechos del Niño (1989). Texto oficial.

Disponible en:http://plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/la-convencion-de-los-derechos-de-la-infancia/?gclid=Cj0KCQjwyPbzBRDsARIsAFh15JZgrC7ma_aIXln-dcsJ3fCPg-2USAthpFpiR_iYr2BEG15vupiKUKMaAqFQEALw_wcB

DNOAD-Sedronar (2017). Estudio Nacional en Población de 12 a 65 años, sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas.

Argentina 2017. Informe de resultados N°1: Magnitud de consumo de sustancias a nivel nacional. Disponible en: <http://www.observatorio.gov.ar/media/k2/attachments/2017-10-05ZEncuestaZHogaresZconZcuestionario.pdf>

DNOAD-Sedronar (2018a). Mapeo de las principales prevalencias de sustancias psicoactivas en la provincia de San Luis a partir de los datos provenientes del Sexto Estudio Nacional Sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas en Estudiantes de Enseñanza Media - 2014. Disponible en: http://observatorio.gob.ar/media/k2/attachments/San_Luis_Estudio_Escolares_2018.pdf

DNOAD-Sedronar (2018b). Boletín estadístico del perfil de pacientes asistidos, transferencias por subsidios a tratamiento y línea de atención 141. IV trimestre de 2017.

Disponible en: http://observatorio.gob.ar/media/k2/attachments/San_Luis_Estudio_Escolares_2018.pdf

DNOAD-Sedronar (2018c). Boletín estadístico del perfil de pacientes asistidos, transferencias por subsidios a tratamiento y línea de atención 141. I trimestre de 2018.

Disponible en:

<http://observatorio.gob.ar/media/k2/attachments/boletinZprimerZtrimestreZ2018ZcorregidoZ19-Z6.pdf>

- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 799-808.
- Duffy, D. N. (2015). Consumo del alcohol, principal problema de salud pública en las Américas. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2) 371-382. Doi: [10.5872/psiencia/7.2.151](https://doi.org/10.5872/psiencia/7.2.151)
- Echeberúa, E. & Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones {Revista versión online}*, 22(2), 91-96. Doi [10.20882/adicciones.196](https://doi.org/10.20882/adicciones.196)
- Florez J. (2014). *Interacciones de fármacos y sus implicaciones clínicas. Farmacología Humana*. (6° edición) Barcelona: Masson.
- Gallego Betancur, T. M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 63-82.
- Isla, D. (2019). Las adicciones en la adolescencia. Consumo e Impacto. Trabajo de Integración Final de la Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Sin publicar.
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13),7-26.

- Lacunza, A.B. & Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños pre-escolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Lahiton Corvalán, J. E. (2019). Calidad de vida en jóvenes con discapacidad intelectual desde un enfoque social. Trabajo de Integración Final de la Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Sin publicar.
- Lipina, S. J., Simonds, J.; Segreti, M. S. (2011). Recognizing the child in child poverty. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 6(1), 8-17. Doi: <https://doi.org/10.1080/17450128.2010.521598>
- Lo Vuolo, R., Barbeito, A., Pautassi, L., Rodríguez, C. (2004). *La Pobreza...de la política contra la pobreza*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- López Cruz, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211.
- Machado, M.; Mantiñán, L. M. & Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global, cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última Década*, 45, 140-157.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, 219-231.
- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M. V, Samper García, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa, S.A & Viveros, E.F. (2014). Parental expectations and prosocial behaviour of adolescent's flow- income backgrounds. A cross-cultural comparison between three countries: Argentina, Colombia and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1471-1488.

- Morcón, M. S. (2019). Vínculos interpersonales y su relación con el consumo problemático en edades entre 13 a 15 años. Trabajo de Integración Final de la Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Sin publicar.
- Morelato, G.; Carrada, M. & Ison, M. (2012). *Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil*. (vol. 19, pp.27-37) Lima: Liberabit.
- Nunes da Fonsêca, P., Neves Couto, R., Cândido do Vale Melo, C., de Oliveira Silva Machado, M. & Farias de Souza Filho, J. (2018). Escala de uso problemático da internet em estudantes universitários: evidências de validade e precisão. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 223-230. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4595/459557507008>
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Oros, L. B. & Vargas Rubilar, J. A. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19 (1), 69-80.
- República Argentina (2005). Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- República Argentina (2013). Decreto Reglamentario N° 603/2013 de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657.
- Rojas, A. (2019). Prevención psicosocial de adicciones en adolescentes pertenecientes al Departamento de Angaco, San Juan. Trabajo de Integración Final de la Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Sin publicar.
- Rosales, M., Ardila Gómez, S. & Stolkiner, A. (2018). De usuarios de salud mental a promotores de derechos: los efectos de la participación en una asociación de usuarios de servicios de salud mental en la ciudad de Buenos Aires. Un estudio de caso en el año 2015. *Anuario de Investigaciones*, 25, 117-124. Disponible en:
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuinv/article/view/13488/45454575768342>
- Rozansky, C. (2003). *Abuso sexual infantil. ¿Denunciar o silenciar?* Buenos Aires: Ediciones B.
- Saforcada, E, Castilla Sarriera & J. Alfaro, J. (Eds.) (2015). *Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: la comunidad*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Sedronar (2018a). Estar en Prevención. Espacio Territorial de Articulación de Redes en Prevención. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sedronar-estarenprevencion.pdf>

Sedronar (2018b). Proyectos Integrales Preventivos. Mediaciones Teórico-Metodológicas para las Comunidades Educativas. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sedronar-proyectos-integrales-preventivos.pdf>

Sedronar (2019a). Cuidados en Juego. Prevención de Consumos Problemáticos en el Nivel Inicial Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/en-la-escuela/cuidados-en-juego-inicial>

Sedronar (2019b). Cuidados en Juego. Prevención de Consumos Problemáticos en el Nivel Primario. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/nivel_primario_cuidados_en_juego.pdf

Sedronar (2019c). Jugadas. Adolescencias y Juventudes ni puestas ni sacadas. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/en-la-escuela/jugadas-secundario>

Sedronar (2019d). Cuidados en Juego. Adultos. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/en-la-escuela/cuidados-en-juego-adultos>

Soto, A., de Miguel, N., Pérez Díaz, V., (2018). Abordaje de adicciones a nuevas tecnologías: una propuesta de prevención en contexto escolar y tratamiento de rehabilitación. *Papeles del Psicólogo*, 39(2). Disponible en:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/778/77855949007/html/index.html>

Universidad Nacional de San Luis (2014). Estatuto de la Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: [://www0.unsl.edu.ar/reglamentaciones/estatuto.htm](http://www0.unsl.edu.ar/reglamentaciones/estatuto.htm)

Universidad Nacional de San Luis (2019). *1º Encuentro Comunidad y universidad para la prevención de consumos problemáticos y adicciones*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Disponible en: http://www.prevencionenadicciones.unsl.edu.ar/resumen_encuentro.pdf

Vallaes, F.; De la Cruz, C. & Sasia, P. (2009). Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos. México D.F.: McGrawHill.

World Health Organization (2018). International Classification of Diseases (ICD-11). Disponible en: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>

CAPÍTULO 4

Interrelaciones entre Psicología de la Orientación y educación. Reflexiones, interrogantes y desafíos en contextos de crisis e incertidumbre

Leandro Legaspi

Introducción

En este artículo se plantea como objetivo identificar problemas actuales, reconocer desafíos, plantear interrogantes y reflexiones en el campo de la Orientación vinculados con construir saberes en torno a los derechos humanos y la salud mental.

La perspectiva de los derechos humanos, particularmente el derecho al y en el trabajo, a la educación, a la salud, a la igualdad entre el hombre y la mujer, a la identidad y al libre desarrollo de la personalidad, de las personas con discapacidad, entre otros, interpelan las concepciones y prácticas actuales en Orientación y requieren una revisión crítica de las teorías,

metodologías e intervenciones enfocando sus finalidades y las implicancias éticas.

Un interrogante actual y vigente en la agenda de temas estructura gran parte de los postulados y prácticas ¿De qué modo las intervenciones en orientación pueden acompañar al desarrollo de los itinerarios de vida de las personas, considerando que sus inserciones institucionales y comunitarias tengan en el horizonte el logro de trayectorias sostenibles y la creación de condiciones para el trabajo decente?

La Orientación, entonces se constituye en un dispositivo científico y social que tiene como objetivo crear condiciones personales, institucionales y comunitarias que promuevan el desarrollo integral de las personas para favorecer su inclusión social en contextos de inestabilidad, inequidad y falta de oportunidades.

La vulnerabilidad social resulta una experiencia modal en diversos colectivos sociales en las sociedades actuales, y confronta con el acceso a derechos básicos. A su vez, se trata de una herramienta analítica multidimensional y compleja, que excede conceptualmente la noción de pobreza, y considera diferentes niveles de análisis para acercarse a la comprensión de los sistemas de reproducción de la desigualdad.

Desde el GIPO (Grupo de Intervenciones e Investigaciones en Psicología de la Orientación) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires llevamos adelante investigaciones e intervenciones orientadas a profundizar en la comprensión de las realidades de las personas expuestas a situaciones de vulnerabilidad social, aquellas que presentan mayores dificultades para configurar sus vidas, para construir

trayectorias, constituirse como ciudadanos y lograr inserciones sociales sostenibles.

El enfoque que adoptamos considera, desde una perspectiva narrativa, la construcción identitaria y de las anticipaciones de futuro, enmarcadas en trayectorias de vida. Ello permite otorgar sentido personal a las experiencias pasadas, a las presentes y a las aspiraciones futuras ensamblándolas en patrones o "temas de vida". Desde esta perspectiva constructorista, la identidad se construye en forma permanente y dialéctica a partir de las interacciones sociales.

En esta dirección, se propone revisar algunos de los principales planteos existentes en Orientación, desde sus inicios hace ya más de un siglo hasta la actualidad, con el fin de visualizar y reflexionar sobre cómo ellos han contribuido o no a la generación, defensa y ampliación de derechos humanos y al bienestar individual y social.

Asimismo, se propone avanzar en el reconocimiento de algunas de las realidades sociales, laborales y educativas que los sujetos enfrentan actualmente, con el fin de determinar el peso que ellas tienen en la construcción de sus vidas, su identidad profesional y sus anticipaciones de futuro.

Finalmente, reconociendo que diversos colectivos sociales se encuentran en situación de vulnerabilidad social y manifiestan serias dificultades para llevar adelante sus vidas de un modo digno, con oportunidades y perspectivas de futuro, se plantearán algunas reflexiones y desafíos que la Psicología de la Orientación enfrenta y cuáles podrían ser respuestas que contribuyan a la definición de vidas más satisfactorias.

Soporte de discursos actuales

La Declaración Universal de Derechos Humanos fue adoptada y proclamada por la *Asamblea General de las Naciones Unidas* en diciembre de 1948 (Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos). Resulta una definición fundamental y ética sobre los límites que los propios seres humanos y las instituciones sociales que hemos creado tenemos que autoimponernos para tratar a nuestros semejantes. Ello implica que fue necesario ponerse de acuerdo en estas cuestiones tan básicas para defendernos de nosotros mismos. De su lectura se puede seleccionar un conjunto de artículos que se encuentran vinculados con el campo de la Orientación e interpelan las concepciones y prácticas. Por ello, estos principios proponen una necesaria revisión crítica de las teorías, metodologías e intervenciones desde una perspectiva que enfoque también sus finalidades y sus implicancias éticas.

Los **Artículos 23, 24 y 25** se refieren al Trabajo y señalan que toda persona tiene derecho al trabajo, a su libre elección, a una remuneración y condiciones equitativas y satisfactorias, a la protección contra el desempleo, a igual salario por igual trabajo, a un ingreso económico que asegure una existencia conforme a la dignidad humana, a la protección social, tiene derecho a sindicalizarse para defender sus intereses. También consideran el derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagas, a un nivel de vida adecuado que asegure salud y bienestar, a un seguro en caso de desempleo y/o invalidez o por la pérdida de los medios de subsistencia por circunstancias no voluntarias.

El trabajo es una actividad que tiene una función psicológica positiva vinculada al logro, la autorrealización y la construcción identitaria (Blustein, 2006. 2008; Duffy, Blustein, Diemer & Autin, 2016; MOW; 1987). Pero también se ha concluido que las nuevas organizaciones de trabajo y los sistemas de producción son fuente de sufrimiento y enfermedad - *burn out*, stress, sentimientos de inutilidad, enfermedades laborales, depresión, suicidio – (Blustein, Olle, Connors-Kellgren and Diamonti, 2016; Neffa, 2003). Asimismo, acarrear consecuencias negativas para el medio ambiente - contaminación, agotamiento de los recursos naturales, extinción de especies, calentamiento global -. A su vez, el desempleo es un efecto estructural y que afecta de manera diferencial a grupos en situación de vulnerabilidad - mujeres, jóvenes, personas con baja calificación educativa, etc. -. Otra particularidad es la existencia de circuitos de trabajo fuertemente diferenciados respecto de las condiciones materiales y psicológicas en las que se realizan las tareas, la formalidad de los modos de contratación y los beneficios obtenidos (Bauman, 2008). Particularmente, se afirma que en nuestro medio un tercio de la población se desempeña laboralmente en condiciones informales, con un alto grado de precarización y flexibilidad. A su vez, estos circuitos tienen la peculiaridad de que no son permeables por lo que no resultando sencillo pasar de uno al otro.

En línea con lo propuesto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, más recientemente la Organización Internacional del Trabajo ha trazado y mantiene un objetivo estratégico y una agenda política que definen criterios claros para eliminar las condiciones laborales perjudiciales para la

salud y el desarrollo personal, alentando la creación de Trabajo Decente (OIT, 1999). Esto pone en evidencia la importante deuda pendiente que aún existe, a la vez que resalta la necesidad de visibilizar cómo los sistemas de trabajo y las organizaciones que los implementan lesionan derechos básicos y generan realidades perjudiciales para quienes se desempeñan en ellos.

Por otra parte, el **Artículo 26** está consagrado a la Educación. Se afirma que debe ser gratuita y tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Sabemos que la socialización obtenida en el ámbito escolar resulta altamente positiva, independientemente de la calidad de los aprendizajes logrados. Contribuye a la construcción identitaria, la participación integrada en el mundo social, la construcción de ciudadanía y a la definición de expectativas vinculadas con el futuro. En las sociedades actuales la inclusión en el sistema educativo resulta un objetivo primordial (Guichard, 1995).

Sin embargo, en nuestro medio existen circuitos duales que generan trayectorias de diversa calidad, generando también la reproducción de las desigualdades sociales. La escuela se transforma entonces en un dispositivo de distinción, reflejado en la complejidad y diversidad de los aprendizajes, y en el reforzamiento identitario y la estigmatización de determinados colectivos sociales (Aisenson, Legaspi, Valenzuela, Duro, Moulia, Lavatelli, Bailac, Czerniuk, De Marco, Trípodí y Cura, 2012).

La Psicología de la Orientación. ¿Un dispositivo científico al servicio de la transformación o de la reproducción?

Prilleltensky Y Stead (2012) plantean la necesidad de que los orientadores mantengan una atenta vigilancia epistemológica, sosteniendo el compromiso de revisar críticamente sus teorías y sus prácticas. Proponen una perspectiva que visualice si ellas se ajustan o desafían a los sistemas de producción de opresión, injusticia y desigualdad. Señalan que la Orientación puede transformarse en un dispositivo científico de reproducción de las inequidades. Ello ocurre cuando el uso de conceptos y herramientas metodológicas tienden a atribuir a los propios sujetos las dificultades para poder desarrollar sus vidas, insertarse integralmente en el mundo social y particularmente desplegar su identidad profesional. Categorizar una condición patológica, un déficit cognitivo o del desarrollo, la falta de alguna cualidad personal -competencias - suelen ser formas frecuentes en ciertos planteos en Psicología de la Orientación. Esta perspectiva explica los resultados, dejando al sujeto descontextualizado y culpabilizado de las dificultades que enfrenta y que pueden promover sus realidades. La psicología Crítica aplicada al campo de problemas que nos ocupa es taxativa respecto de la responsabilidad de no transformarnos en agentes de estigmatización y limitación de los derechos de los sujetos que solicitan nuestros servicios (Blustein, Mc Whirter & Perry, 2005; Richardson, 2008).

La Psicología de la Orientación surge en el contexto de la Revolución Industrial, a principios del siglo XX, con el fin de

dar una respuesta científica a demandas asociadas a insertar a nuevos actores sociales en una nueva organización laboral, la fábrica. La Psicología Científica creó dispositivos técnicos que permiten medir y evaluar dimensiones tales como aptitudes, intereses, valores, inteligencia y aspectos de la personalidad, los cuales resultaban compatibles con puestos de trabajo. De ese modo, se crean perfiles ocupacionales derivados de atributos personales considerados estables e inmodificables. La definición de la profesión se daba en un momento de la vida, la juventud, se la conservaba para toda la vida y no era necesario cambiarla. Ello resultaba de este modo ya que se trataba de un contexto estable, sólido, duradero sin modificaciones significativas que justifiquen tener que redefinir la identidad personal y profesional. Asimismo, las instituciones laborales y los modos de producción garantizaban que los aprendizajes, conocimientos y destrezas obtenidos resulten un capital útil y amalgamado a la identidad del trabajador (Aisenson, 2006; Guichard & Huteau, 2006; Savickas & Baker 2005).

Se advierte que la Psicología de la Orientación estuvo al servicio de dar respuesta a una doble necesidad: la elección de una profesión y la inserción de las personas en el mundo del trabajo; y la satisfacción de las expectativas de las organizaciones laborales a partir de elegir y distribuir los mejores y más aptos trabajadores en el puesto en el que se desempeñen de modo eficiente y productivo. Sin desconocer el avance que significó reconocer y estandarizar dimensiones personales, también podríamos afirmar que la Orientación surge como dispositivo de adaptación, distribución social y control.

En un segundo momento, la influencia de la psicología del desarrollo en el campo de la Orientación dio lugar al nacimiento

de modelos e intervenciones que pusieron el énfasis en la evolución de la carrera. La misma se comenzaba a desplegar desde la primera infancia y se desarrollaba hasta la finalización de la vida activa. Estadíos, etapas y tareas del desarrollo permitían estandarizar lo que se esperaba en cada momento de la vida, y de ese modo definir si una persona maduraba vocacionalmente de acuerdo a lo esperado. Los estándares estaban determinados por comportamientos observados en personas que se pretendía que no hayan sido afectadas por las inclemencias del contexto: blancos, estudiantes universitarios, de clases medias favorecidas urbanas de Estados Unidos.

El contexto de producción de estas formulaciones teóricas era el de la post Segunda Guerra Mundial, momento en que resurge la expectativa y la esperanza. La reconstrucción y la noción del progreso y crecimiento tiñen la narrativa de la época.

Las intervenciones en Orientación tributarias de estos modelos están asociadas a promover el desarrollo de las vocaciones, desde una perspectiva de logro y eficiencia. Su programa de investigación se proponía responder cuáles eran los factores y procesos que intervienen en el desarrollo de la carrera y determinar patrones de carrera que fueran previsibles. Se trata de un modelo que tiene un fuerte valor predictivo y pretensión de eficacia. Si los estímulos y las tareas son apropiados y llegan en el momento justo las personas podrán lograr máximas expresiones de sus intereses, motivaciones y de su autoconcepto.

La función del orientador en este modelo es la de modulador del desarrollo, quien acompaña acompasadamente a la persona en su despliegue vocacional y profesional y lo estimulaba con

tareas apropiadas para ello. Los objetivos apuntan a lograr sujetos adaptados y comprometidos con sí mismos y con sus vidas profesionales.

Se puede concluir rápidamente que son modelos que reflejan sin conflicto la realidad de los grupos que motivan sus resultados, pero crujen a la hora de encontrarse con la diversidad. Y ahí es cuando la Psicología corre riesgos y se puede deslizar a reproducir desigualdades y estigmatizar, amparada en el paraguas de la validación científica.

Con el surgimiento de nuevas tecnologías vinculadas con la informática y la comunicación, los sistemas de producción y las organizaciones del trabajo sufrieron cambios sustantivos. La incertidumbre, el cambio, la flexibilidad y la precarización resultan realidades modales en los entornos de trabajo, lo que ha generado consecuencias diversas en las trayectorias y las identidades de los trabajadores. Nuevas ocupaciones surgen, otras desaparecen o cambian su modo de ejercerlas. Las trayectorias laborales tienden entonces a individualizarse y particularizarse cada vez más, alejándose de los patrones de carrera, o desvinculándose la construcción de saberes y conocimientos obtenidos en trayectos académicos definidos, de la idoneidad para ejercer un puesto de trabajo. Las trayectorias laborales requieren ser entendidas en el marco más amplio de las trayectorias de vida, que incluyen otros roles en diferentes esferas.

En ese marco surge el interrogante sobre la centralidad del trabajo para las personas en entornos sociales en los que el desempleo, el subempleo y el sobre empleo pasan a ser una realidad constante del escenario laboral. Se reconoce que un

significativo colectivo de personas, y particularmente las que cuentan con un diferencial capital educativo, social, cultural, simbólico y económico, podrían tener un vínculo débil con el trabajo. Ello lleva a fragilizar la construcción de identidades forjadas en torno al rol de trabajador, y a lesionar las condiciones de inclusión en el tejido social.

Lo expresado llevó a nuevos replanteos en el campo de la Psicología de la Orientación. Ya no resulta posible determinar de modo predictivo y duradero un perfil profesional o trazar las coordenadas de patrones de carrera.

Como se advierte, el contexto adquiere un peso gravitante en las posibilidades que los sujetos tienen para construir su vida y su identidad profesional y social. Enfoques contextualistas y construccionistas brindan herramientas conceptuales teóricas y metodológicas para pensar estos nuevos desafíos. El sujeto situado en un contexto a la vez que es productor de su realidad y que modifica sus entornos, también resulta efecto de las realidades en las que se encuentra inmerso. Esta doble perspectiva lleva a estudiar cómo se construyen las identidades a la vez que se construyen realidades con sus respectivos significados.

En el centro de la escena pasa a estar un sujeto desprovisto de anclajes identificatorios sólidos, gestor y productor de su propio destino y enfrentado a la aventura emancipatoria que todos los días emprende.

En las últimas dos décadas del Siglo XX la noción de Proyecto cobra un valor hegemónico. Gran parte de los planteos de la Psicología de la Orientación consideran esta categoría. Se

trata de la elaboración de la estrategia subjetiva más sofisticada para hacer frente a la incertidumbre y al futuro, de modo constante.

La Psicología de la Orientación se abocó entonces a construir dispositivos de ayuda para la construcción de proyectos de vida, considerando las complejas operaciones cognitivas y emocionales que se movilizan. Desde estos enfoques la expectativa es que las personas hagan una revisión y lectura crítica de su historia, su presente y su realidad personal, familiar, social, formativa y laboral, a la vez que asuman la responsabilidad de construirse a sí mismos y de formularse sí mismos posibles. Esto acarrea un problema de carácter lógico. La tarea emprendida incluye dificultades por su propia definición. Si reconocemos que las realidades y los entornos son cambiantes ¿Qué metas, representaciones y visiones del mundo social y del sí mismo debería considerar? ¿Cómo identificarlas si aún no existen y la norma es el cambio?

Han (2014) nos alerta sobre la doble vertiente que se abre frente al proyecto, en tanto es una afirmación fehaciente de nuestra libertad individual pero también pone de relieve el carácter coactivo que comporta. No es una libertad que se pueda elegir, hay que ejercerla.

Esta perspectiva ha habilitado diferentes abordajes con matices: desde una Pedagogía del Proyecto, en donde se proponen acciones y recursos para enseñar a construirse, planificar y proyectarse; hasta otros que utilizan el carácter

ficcional de la noción de proyecto, para alentar la enunciación de discursos y narraciones y proponer su articulación con acciones y experiencias. La hipótesis que subyace es que no importa la meta que uno se propone sino el camino que uno emprende y las redefiniciones que se van realizando en el trayecto.

Savickas et al (2009) sentaron las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas para formular una nueva mirada de la Orientación. El *Life Designing* es el resultado de un profundo análisis y reflexión sobre las realidades de Orientación que los sujetos de las sociedades post industriales enfrentan. Se concluye que el objetivo es crear dispositivos de acompañamiento para la construcción de la vida, sin desconocer la vida de trabajo, en el marco de múltiples transiciones. Se subraya la importancia de la acción intencional y el agenciamiento. El rol asignado al sujeto de la Orientación es el de un estratega de sí mismo, de sus recursos y debilidades, que sepa reconocer las cualidades del entorno y esté dispuesto a cambiar aceptando los *feed backs* que contribuyan a ello. Se espera que cartografie el camino pero que esté dispuesto a realizar trayectorias movedizas y considere las condiciones contextuales como la realidad en la que se encuentra (Guichard, 2005).

No hay grandes metas, solo metas posibles que reflejen mi identidad y que a la vez la construyan. La vida es lo central, contemple o no una vida de trabajo. De este modo, se trata de una orientación para llevar adelante una vida con sentido,

impulsando a las personas a que reconstruyan relatos de sí mismos, definan sus intencionalidades y experimenten realizando actividades, buscando que logren ajustes entre sus sí mismos y el entorno.

Justamente, uno de los objetivos de este modelo es que la persona desarrolle adaptabilidad, una cualidad fundamental para moverse en arenas movedizas. Y si no se cuenta con ese recurso, hay que adquirirlo. Una amplia línea de investigación ha aportado datos que se han utilizado para explicar la falta de adaptabilidad, resaltando preponderantemente los aspectos individuales. Conceptos como autoeficacia, intereses, autoconcepto, personalidad entre otros, son nociones que describen el desarrollo de carreras individuales, atribuyendo implícitamente la responsabilidad del individuo en el uso apropiado de sus características personales y sus recursos relacionales y contextuales para gestionar sus trayectorias exitosamente.

Sin embargo, las diferencias no podrían explicarse solo a partir de aspectos individuales. Desde una perspectiva contextual, las inequidades y las desigualdades sociales traen como consecuencia detentar un desigual capital simbólico, educativo, cultural y económico - que implica menor acceso a recursos de toda índole-. Esta perspectiva constituye un factor clave para comprender, conceptualizar e intervenir sobre esos problemas.

Por último, propuestas más recientes, intentan sintetizar en sus planteos la búsqueda de la autorrealización, en conjunto y consonancia con la construcción de un mundo humano sostenible. La reflexión prioritaria gira en torno a la contribución como sujeto, a partir de sus actividades de trabajo

humano y decente, al desarrollo de una buena vida, con y para otros en instituciones justas, para asegurar la sustentabilidad de una vida humana y digna en la Tierra (Guichard, 2016).

Orientación y Vulnerabilidad

En la Universidad de Buenos Aires hace casi veinticinco años se vienen realizando investigaciones y acciones que enfocan el complejo problema que vincula a los jóvenes con sus inserciones sociales, educativas, laborales y comunitarias. Esta línea de investigación fue acompañada también en la Universidad de San Luis por la cátedra de Orientación Vocacional-Ocupacional.

El desencuentro entre las teorías y modelos disponibles con las realidades abordadas en nuestro contexto nos ha llevado a interrogarnos y a replantearnos sobre la utilidad y precisión de las mismas. Entre los antecedentes que retoman esta tensión, se podría identificar una tesis de Maestría que tenía como protagonistas a jóvenes en situación de pobreza con trayectorias educativas discontinuas, y que estudiaba sus proyectos y representaciones sobre el estudio y el trabajo (Legaspi y Aisenson, 2005).

Desde hace diez años el GIPO (Grupo de Investigación e Intervenciones en Psicología de la Orientación de la Universidad de Buenos Aires) desarrolla una línea de investigación que pone el foco en el estudio de la construcción de anticipaciones de futuro en jóvenes en situación de vulnerabilidad social, enfatizando en el peso que sus

trayectorias tienen en las anticipaciones. Se abordan diferentes situaciones de vulnerabilidad: trayectorias educativas discontinuas, de fracaso y abandono; situación de calle; y conflicto con la ley penal (Aisenson, Legaspi, Valenzuela, Moulia, Lavatelli, Bailac, De Marco, Czerniuk, & Trípodí, 2012; Aisenson, Legaspi, Valenzuela, Moulia, De Marco, Bailac, Lavatelli, & Czerniuk, 2013; Aisenson, Legaspi, Valenzuela, Czerniuk, Bailac, Gómez González, & Báez, 2014; Aisenson, Legaspi, Valenzuela, Bailac, Czerniuk, Vidondo & Gómez González, 2015).

La vulnerabilidad está múltiplemente determinada; se trata de sujetos que tienen un acceso desigual a los derechos ciudadanos, algunos de ellos han estado en conflicto con la ley, pertenecen a familias en situación de pobreza, han experimentado carencias afectivas y materiales, situaciones familiares conflictivas y en ocasiones se han criado en contextos de violencia. Sus representaciones sobre el trabajo se construyen en contextos familiares en donde ha sido infrecuente la realización de trabajos valorados y de calidad a lo largo de dos generaciones. Su subsistencia diaria se ha logrado a partir de “changas” esporádicas, planes sociales e incluso a partir de actividades ilícitas. Esta situación impacta en la configuración de la identidad, en el desarrollo y apropiación de recursos para insertarse en ámbitos laborales y en la construcción de trayectorias de trabajo significativas, incidiendo negativamente en el acceso al trabajo decente.

Asimismo, estos estudios han constatado que trayectorias de vida marcadas por privaciones, falta de oportunidades, déficit

educativo, precariedad y desafiliación dificultan la posibilidad de realizar anticipaciones sobre el futuro en los ámbitos del estudio y trabajo, y comportan mayores riesgos para lograr inserciones sostenibles y para construir una identidad valorada.

Estos jóvenes suelen tener percepciones de sí mismos desvalorizadas. Asimismo, la interacción con el contexto los ubica en torno a significados estigmatizantes, particularmente son representados y reconocidos por sus déficits.

El GIPO forma parte del grupo de trabajo UNESCO - Cátedra “*Lifelong Guidance and Counseling*” -, el cual sostiene que la finalidad de las intervenciones en orientación deben estar en sintonía con los objetivos asumidos por la UNESCO para el año 2030. Entre ellos se destacan erradicar la pobreza, hambre cero, proteger el planeta, reducir las desigualdades y crear condiciones para el trabajo decente, igualdad de género, educación de calidad, entre otros. Tomando como referencia estas metas, la Orientación se propone preparar a las personas para contribuir a su logro, y sensibilizar a las organizaciones, instituciones y la comunidad para su cumplimiento.

En el marco descrito, el objetivo actual está orientado en comprender los sentidos que jóvenes vulnerables otorgan al trabajo, a sus propias experiencias en esa esfera, cómo ellas se vinculan con el concepto de trabajo decente, y su relación con la construcción de sus trayectorias y anticipaciones de futuro.

En síntesis, se advierte que la agenda prioritaria y urgente de la Orientación en estos tiempos, está asociada a dar respuestas teóricas, metodológicas, técnicas, institucionales, comunitarias y políticas que contribuyan a lograr la construcción de

proyectos, inserciones y trayectorias sostenibles en el tiempo de grandes colectivos sociales que enfrentan dificultades para poder participar de modo digno en la sociedad de la que forman parte.

Reflexiones y desafíos

Desde la Psicología de la Orientación se considera la noción de proyecto como una herramienta subjetiva para hacer frente a las incertidumbres que la vida moderna plantea. Pero, ¿es acaso suficiente esta categoría para abordar en todas sus aristas los modos de mirar el futuro que proponen poblaciones en situación de vulnerabilidad social?

Cabe preguntarse sobre la pertinencia y los riesgos que puede implicar el concepto teórico y metodológico de Proyecto para el abordaje de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Si bien existe hoy un amplio consenso en considerar al sujeto como actor en su proceso de construcción de su proyecto de vida, este objetivo puede dar lugar a prácticas muy distintas, que darían cuenta a su vez de finalidades muy diferentes. La relación entre objetivos y finalidades no está dada de antemano; un mismo objetivo puede corresponder a finalidades diferentes, incluso opuestas. Éstas pueden ser adaptativas, es decir, el proyecto se construiría en función de las realidades sociales, interpretadas como “habilidades, intereses y valores personales”, que deben adaptarse a las demandas y flexibilidad del mercado laboral.

Pero la discusión sobre las finalidades se enlaza ineludiblemente con una postura ética; obliga a plantearse interrogantes primordiales sobre el sujeto al que se asiste y sobre el tipo de sociedad que se desea construir. Las finalidades apuntan entonces a promover el desarrollo personal y social, para lograr transformaciones que permitan ampliar las oportunidades (Guichard, 2002).

Ahora bien, ésta noción está lejos de ser uniforme y se replantean seriamente sus alcances y limitaciones, discutiendo su funcionalidad y su capacidad explicativa. En principio, porque el concepto mismo resulta tributario de un grupo social, es una categoría de clase -social e histórica-, establece respuestas socialmente válidas y desconoce las particularidades de las trayectorias individuales. Cabría preguntarse hasta qué punto este discurso normativo impacta en las definiciones que los jóvenes elaboran de sí mismos, así como de sus anticipaciones de futuro.

Su definición clásica, tal como es utilizada en Psicología de la Orientación, alude a un supuesto normativo y prescriptivo asociado a la enunciación de intenciones, la elaboración de estrategias y la planificación y ejecución de acciones enfocadas preeminentemente en las esferas del estudio y del trabajo.

Una mirada desde el déficit alimenta un discurso social que enfatiza la falta de proyecto de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Alternativamente, una noción ampliada, flexible y abierta del concepto es fundamental para intentar dilucidar cómo articulan y piensan su futuro. Los estudios del GIPO han

permitido detectar y entender una relación específica con la temporalidad. Se trata de la posibilidad de pensar en propósitos enlazados a la modificación de la vida cotidiana, que efectivamente permiten construir lugares donde ir llegando.

Entendido desde su perspectiva, implica la idea de oportunidad, de nuevas perspectivas para un futuro posible: algo que se quiere hacer y resulta posible, algo que permita desear otras cosas, nuevas expectativas en diferentes esferas de la vida. En esa proyección los jóvenes encuentran motivos para comprometerse con un accionar diferente y se muestran capaces de imaginar modificaciones en su historia personal, otorgando sentido a sus vidas (Aisenson, Legaspi & Valenzuela, 2017).

Por otra parte, dentro de los desafíos actuales respecto de la construcción de herramientas teóricas y dispositivos de intervención, se impone la necesidad de incluir dimensiones menos visibles pero que resultan fundamentales para la continuidad de nuestra sociedad y nuestro planeta. Desde esta perspectiva, la Psicología de la Orientación se configura en un campo de problemas en el que debe incluirse la sustentabilidad como una variable indispensable en sus diferentes niveles. El más evidente y del que siempre se ha ocupado es el plano subjetivo, que alude a la posibilidad de que todos puedan llevar adelante sus vidas de modo satisfactorio.

Un segundo nivel incluye a los otros, requiriendo que mis proyectos, mis propósitos y mi bienestar no entren en conflicto ni perjudiquen los intereses y el desarrollo de los semejantes y de la sociedad.

Por último, toda construcción de sí y colectiva debe considerar y estar integrada con la no afectación del medio ambiente y los recursos naturales. Por ello resulta una toma de posición indispensable apelar a generar conciencia y definir valores, y una ética de los proyectos de vida y de la construcción identitaria que consideren estas dimensiones.

Reflexiones finales

Sin dudas que las realidades que afectan y limitan los derechos y la vida de las personas, que repercuten sobre los otros y al medio ambiente plantean un gran desafío a la Psicología de la Orientación.

Tenemos por delante la responsabilidad y el compromiso de revisar y generar teorías, conceptos y dispositivos que favorezcan la visibilización y propongan alternativas que promuevan la inclusión de los que no pueden participar plenamente de la vida en sociedad. Asimismo, es fundamental seguir trabajando en la concientización de todos los actores sociales, y particularmente de quienes ocupan espacios de poder sobre los efectos que los fenómenos de desigualdad y falta de oportunidades promueven en la identidad y en la vida de las personas, e intervenir activamente en la construcción de políticas públicas que den respuestas y soluciones específicas.

Nuestra experiencia al abordar estos problemas nos permite delinear algunas ideas que pueden ser útiles en el sentido expresado.

En relación a los sujetos

1. Sostener una concepción del mismo como agente constructor de su realidad, en interacción con un contexto complejo y cambiante
2. Promover la reflexión crítica sobre sí mismos, los otros, sobre los futuros posibles, la realidad, el contexto y el medio ambiente
3. Empoderar sus potencialidades, competencias y recursos, y a los actores sociales que participan en sus vidas
4. Favorecer las trayectorias, transiciones e inserciones

En relación a los profesionales y las prácticas

1. Crear intervenciones y dispositivos de acompañamiento, sostenidos y articulados en el tiempo que brinden sostén afectivo, material e identitario
2. Recuperar los rasgos culturales e identitarios; promover la apropiación y aprendizaje de competencias interactivas y técnicas; fortalecer el agenciamiento y los sentimientos de autoeficacia
3. Proponer dispositivos dialógicos y narrativos, que permitan recuperar la historia identitaria subjetiva y colectiva con sus particularidades culturales
4. Reconocer el presente con sus potencialidades, recursos y obstáculos, y dar lugar a la construcción de anticipaciones de futuro y de proyectos de vida sustentables

5. Identificar y articular los recursos comunitarios y sociales existentes que contribuyan al desarrollo integral y a la consolidación de proyectos.

En relación con las políticas

1. Crear condiciones materiales, subjetivas, sociales y comunitarias favorables para ensayar roles y realizar experiencias positivas, acordes a la realidad cultural e identitaria.
2. Establecer recursos profesionales formados y dispositivos que reconozcan y comprendan estas realidades y dispongan de herramientas para operar.
3. Crear y fortalecer instituciones educativas no tradicionales, formativas, sociales y laborales que alojen y comprendan la diversidad

Transversal a los tres tópicos

1. Incorporar la noción de diversidad
2. Reconocer y develar las condiciones sociales de producción de la desigualdad, la vulnerabilidad, y los efectos que promueve en los sujetos y los colectivos sociales.
3. Ayudar a deconstruir y desnaturalizar representaciones coaguladas que tienden a perpetuar el status quo y la reproducción de las desigualdades e injusticias sociales

Hacer Orientación en contextos de crisis e incertidumbre supone generar las condiciones para recuperar la esperanza, construir y generar itinerarios posibles, ayudar a visualizar horizontes. La tarea central de un orientador que es acompañar en ese trayecto.

Referencias Bibliográficas

- Aisenson, D. (2006). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D., Castorina, J.A., Elichiry, N, Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Noveduc
- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Duro, L.; Moulia, L.; Lavatelli, L.; Bailac, S.; Czerniuk, R.; De Marco, M.; Trípodí, F.; Cura, T. (2012) Construcción de trayectorias educativas y anticipaciones de futuro en jóvenes vulnerables III Reunión Nacional de investigadores en juventudes de Argentina. RENIJA. Viedma, Argentina
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., Lavatelli, L., Bailac, K., De Marco, M., Czerniuk, R. & Trípodí, F. (2012), Relatos de vida de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. *Memorias del 4to Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (pp. 491-492). Buenos Aires: Argentina.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., De Marco, M., Bailac, S., Lavatelli, L. & Czerniuk, R. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*, 20, 115-124.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Czerniuk, R., Bailac, S., Gómez González, N., & Báez, R. (2014). Jóvenes en la calle: Temporalidad y anticipaciones de futuro. *Actas de las IV Reunión de Investigadores/as en Juventudes Argentina* (pp. 4-19). Villa Mercedes, San Luis: Red de Investigadores en Juventudes Argentinas.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M.,..., Gómez González, N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*, 22, 83-92.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V. (2017) Vulnerable Youth in Argentina: Contributions to the achievement of sustainable life paths and decent social insertions. Research and Practices, in *Carrer Design adn Education. Transformation for Sustainable Development and Decent Work*. Springer: New York. 251-269.

Bauman, Z. (2008) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Editorial Gedisa: Barcelona.

Blustein, D. L., Mc Whirter, E. H. & Perry, J. C. (2005) "An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice". *The Counselling Psychologist*, 33, 141-179

- Blustein, D. L. (2006). *The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counseling and Public Policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: a conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63 (4), 228.
- Blustein D L, Olle C, Connors-Kellgren A and Diamonti AJ (2016) Decent Work: A Psychological Perspective. *Front. Psychol.* 7:407.doi: 10.3389/fpsyg.2016.00407.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of counseling psychology*, 63 (2), 127-148.
- Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en Orientación: fundamentos conceptuales y finalidades sociales, en Aisenson, D. y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación: *Después de la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA: 37- 63.
- Guichard, J. (2005) "Life-long self-construction". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2016). Life-and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world. In *Studia Poradnawcze/Journal of Counsellogy*, vol. 5. ISSN 2299-4971.

- Guichard, J. & Huteau, Michel. (2006) *Psychologie de l'orientation* (2° éd). Paris: Dunod.
- Han, Byung-Chul (2014) *Psicopolítica*. Editorial Herder: Barcelona
- Legaspi, L. & Aisenson, D. (2005) “Juventud y Pobreza: Las Representaciones Sociales sobre Formación y Trabajo“, en Nelson Varas Díaz e Irma Serrano-García (editores), *Psicología Comunitaria: Reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos*. (pp. 169- 215). Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: Lumen.
- Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- MOW International Research Team (1987) *The meaning of working*. London, U.K: Academic Press.
- OIT (1999). Memoria del director general. En *Conferencia Internacional del Trabajo, 87a. reunión, Ginebra*.
- Prilleltensky, I. & Stead, G. (2012). Critical Psychology and Career Development: Unpacking the Adjust–Challenge Dilemma. *Journal of Career Development* 39(4) 321-340 DOI: 10.1177/0894845310384403
- Richardson, M. S. (2008) “Social justice and social constructionism in vocational psychology“. In D. L. Blustein and G. Stead (Co-Chairs), *Critical psychology and vocational psychology: An integrative social justice analysis*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association. Boston, MA.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., . . . van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.

Savickas, M. L., & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (3rd ed., pp. 15–50). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.

