

EL VÍNCULO EDUCATIVO EN LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS

THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP IN UNIVERSITY PRACTICES

Liliana Llosa ¹

Universidad Nacional de Cuyo
Universidad de Mendoza
lilianallosa@hotmail.com

Julieta Ruiz-Fresquet ²

Universidad de Mendoza
julieta.ruiz@um.edu.ar
Argentina

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de compartir el sentido, la modalidad del acompañamiento que realizamos en nuestra función de docentes de estudiantes universitarias/os de diferentes carreras y formaciones: Tecnicatura en Educación Social (Universidad Nacional de Cuyo) y Licenciatura en Psicología (Universidad de Mendoza) en sus prácticas profesionales. Estas son realizadas durante un período continuo en centros o instituciones educativas de distintos niveles, modalidades, orientaciones, tanto de gestión estatal como privada. La metodología de trabajo en el ámbito de la universidad pretende, a través de covisiones grupales semanales, potenciar los recursos personales, la autonomía y el protagonismo de los y las estudiantes mediante un vínculo que acompaña y sostiene las trayectorias y se constituye en una experiencia que sirve de posicionamiento y guía para llevar adelante su trabajo de campo. Construimos acuerdos, reflexiones y revisiones desde un paradigma de la complejidad, basado en un enfoque constructivista sociocrítico con diversos marcos de referencia teóricos y técnicos. Nos proponemos profundizar, recrear, repensar una serie de recursos que los y las estudiantes vienen trabajando desde espacios teóricos de formación académica y en sus trayectorias vitales. En este proceso desarrollan actitudes psicológicas, compromiso y competencias sociales que promueven un vínculo educativo orientador y necesario para posibilitar las intervenciones psico-socioeducativas. El conocer la comunidad educativa

y vincularnos nos permite pensarnos a partir de los sentidos compartidos, permitiendo que las intervenciones de las prácticas surjan de las demandas y necesidades de las instituciones y sujetos, sin olvidar las tramas histórico-sociales y de las experiencias de vida de sus actores.

Palabras clave: Vínculo - formación universitaria - sujeto educativo - acompañamiento-autonomía.

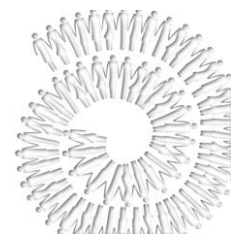
Abstract

This article seeks to share the way in which we approach the accompaniment we perform in our role as teachers of university students of different careers and training: Technician in Social Education (National University of Cuyo) and Bachelor of Psychology (University of Mendoza) in their professional practices. These practices take place during a continuous period in educational centers or institutions of different levels, modalities, orientations, both of state and private management. The field work based methodology of the university aims, through weekly group reviews, to enhance personal resources, autonomy and protagonism of the students developing a link that accompanies and sustains their trajectories and constitutes a role guide to carry out their task as practitioners. We build agreements, reflections and revisions from a complexity paradigm perspective, based on a socio-critical constructivist approach with diverse theoretical and technical frameworks. We intend to deepen, recreate and think the tools and concepts that students have been working from theoretical spaces of academic formation and in their life trajectories. In this process, they develop psychological attitudes, commitment and social competences that promote an educational and guidance link necessary to enable psycho-socio-educational interventions. Establishing links with the educational community allows us to think from the shared experiences, this way the interventions during the practices emerge from the demands and needs of the institutions and the individuals, acknowledging the historical-social plots and the vital experiences of the its actors.

Keywords: Relationship - university education - educational subject - accompaniment-autonomy.

Recibido: 24-10-2018

Aceptado: 01-03-2019



INTRODUCCIÓN

Las prácticas profesionales en la educación superior están cargadas de expectativas y sentidos, de emociones encontradas y desafíos que los textos muchas veces no alcanzan a describir. Los grupos de estudiantes transitan esta etapa esperando pasar por el cuerpo la vivencia de su profesión. Es aquí, donde el acompañamiento de los equipos docentes cobra una relevancia inusitada.

Es nuestra intención poder compartir la experiencia de la labor que realizamos como docentes en las Prácticas Profesionales Supervisadas de las carreras de Licenciatura en Psicología y Tecnicatura en Educación Social, de la Universidad de Mendoza y la Universidad Nacional de Cuyo respectivamente.

Estos espacios pretenden la articulación de contenidos teóricos con la praxis y promueven en los y las estudiantes el desarrollo de actitudes, competencias y reflexiones, así como un compromiso y responsabilidad sobre sus propios procesos y en relación a las comunidades que los reciben.

En nuestra lectura sobre experiencias semejantes, nos encontramos con investigaciones y trabajos que hacen foco en las características de las instituciones educativas, las percepciones de sus actores, las problemáticas y necesidades que expresan y las intervenciones que realizan los y las practicantes y ,otras, que detallan la implementación, sistematización y descripción de estos recorridos (Beltrán, 2016; Bur y Erausquin, 2012; Casal, Beraldo, y Ali, 2012; Iglesias, Szychowski, Espinel Maderna, Scharagrodsky, y Perín, 2017).

Sin embargo, en esta oportunidad nos interesa destacar cómo el vínculo educativo que construimos en la universidad se constituye en un modelo de interacción que puede replicarse en los ámbitos de la práctica. Sumado a ello, cómo los grupos valoran y significan esta relación educativa y la forma en que potencia sus recursos personales y técnicos.

En este sentido, varios autores vienen reflexionando desde diversos posicionamientos teóricos sobre el rol, las capacidades y el quehacer de los educadores y educadoras, así como sobre distintos niveles de la educación formal. En todos los casos, parten de una mirada crítica a la educación tradicional, incluyendo en la tarea docente aspectos emocionales, relacionales y motivacionales. También suponen un cambio necesario en función de las características del estudiantado, visiblemente heterogéneo y diverso. Ubican así ese encuentro entre docentes y estudiantes como un desafío, una instancia en movimiento que requiere del compromiso con la tarea y de cierta implicación afectiva (Abanades Sánchez, 2016; Fernández Muñoz, 2003; Krzemien y Lombardo, 2006; Perrenoud, 2004; Tedesco, 2005; Zabalza, 2007).



Entre tanto, revelan cómo los cambios socioeconómicos y los nuevos lugares que va ocupando el conocimiento, se entrelazan con la necesidad de trabajar en equipo, de aprender a vivir con otros, enfatizando además en el compromiso por la formación profesional y con las instituciones que nos albergan (Perrenoud, 2004; Tedesco, 2005).

Sostenemos una mirada constructivista de nuestra realidad y específicamente de los procesos de aprendizaje, al tiempo que nos permitimos tener en cuenta las tramas que nos atraviesan como sujetos, los relatos, las sensaciones y experiencias que nos convocan a participar del acto educativo.

Desde un posicionamiento crítico, buscamos generar preguntas, construir respuestas (o más inquietudes) y proponer a partir de ello instancias de intervención validadas por las necesidades y sentidos de las comunidades con las que trabajan los equipos.

A continuación, procuraremos describir en primer lugar, las características de las prácticas profesionales para facilitar la comprensión de nuestra metodología de trabajo, luego compartiremos los desafíos con los que nos encontramos en nuestra tarea y finalizaremos profundizando sobre el camino que nos lleva a ponderar el lugar del vínculo como parte esencial de la formación profesional.

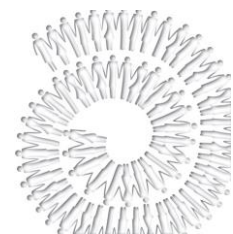
1. Características del acompañamiento de las prácticas

Las prácticas profesionales supervisadas se desarrollan habiendo cursado y regularizado las materias teóricas que las sostienen y fundamentan. Las covisiones son semanales, finalizando en función de los tiempos de cada equipo, enmarcándose, a su vez, con los tiempos académicos que definen oportunidades y limitaciones.

Denominamos covisiones o supervisiones a las instancias de encuentros dialogados en el ámbito de la universidad en las que analizamos de forma colectiva las distintas situaciones y experiencias transitadas en las prácticas de esa semana. Esto implica detenernos en las observaciones de los encuentros con los sujetos y los referentes educativos, también incluimos detalles de actitudes, valoraciones, emociones de lo vivido y especificidades de los roles profesionales. Esta apreciación se profundizará en los próximos apartados.

Las primeras semanas en la universidad reflexionamos sobre expectativas y emociones que sienten los y las estudiantes, conversamos acerca de los objetivos de la práctica y las consideraciones generales a tener en cuenta e identificamos recursos personales, grupales e institucionales a los que pueden recurrir y poner en marcha y las posibles dificultades con las que imaginan encontrarse.

Este proceso introspectivo, que se moviliza y cuestiona desde lo grupal en las covisiones, lo vamos reeditando semana a semana, buscando generar mayor conciencia de los factores subjetivos que forman parte de lo que somos y de lo que hacemos.



Desde el inicio, retomamos experiencias de años anteriores y puntualizamos aspectos esenciales para prepararnos para los primeros acercamientos a las instituciones. Estas, de características diversas por sus modalidades, niveles y alcances, tienen fines educativos formales o informales.

Delimitamos ciertas etapas para guiar el desenvolvimiento de los equipos, teniendo en consideración que siempre estamos realizando recortes de la realidad para poder organizar mejor la información y posibilitar la realización de intervenciones en este período limitado de tiempo.

1.1. Breve descripción de los momentos de las prácticas

Etapa de acuerdos: establecimiento de contacto e información acerca de la práctica con actores referentes de la institución educativa.

Etapa de observación: observación de campo, entrevistas y delimitación de demandas contextualizadas y específicas de la institución.

Etapa de análisis: análisis de la situación institucional y delimitación conjunta de la demanda, a partir de la detección de necesidades educativas particulares a la institución. Formulación de objetivos posibles de abordar. Elaboración de propuesta de trabajo.

Etapa de intervención específica: intervención psicosocioeducativa con el desarrollo de actividades concretas de carácter preventivo basada en los objetivos de trabajo propuestos acordados con la institución.

Etapa de cierre: actividades de cierre del proceso con los actores intervinientes y elaboración de informe escrito dirigido a las autoridades de la institución. Retroalimentación y valoración entre los distintos grupos de práctica y el equipo docente.

1.2. Primeros acercamientos a las instituciones

A través de convenios con organismos gubernamentales o particulares establecemos y revisamos el marco normativo de las prácticas, elaboramos una autorización escrita señalando ciertas consideraciones, momentos y características de las mismas y contamos con la emisión de seguros correspondientes. Con estos soportes administrativos, propiciamos un primer encuentro con referentes institucionales y el equipo de estudiantes que realizará allí su práctica.

Nuestra participación en ese diálogo inicial es de suma importancia para el proceso de práctica ya que muestra una manera posible de conversación e intercambio y esboza algunas definiciones y alcances del rol profesional. Es un momento compartido en el que pueden observarnos, escucharnos, interpelarnos (tanto quienes nos reciben como los y las estudiantes). Explicitamos los detalles de los procesos de prácticas, las responsabilidades y límites, las formas de trabajo y acompañamiento desde la



universidad. Así mismo, indagamos sobre las particularidades de la institución, la población, las comunidades de referencia, sus expectativas y posibles necesidades.

Frecuentemente estas instancias se extienden, se generan conversaciones profundas sobre las experiencias, problemáticas que las atraviesan, las emociones que experimentan, entre otras, y los equipos de practicantes comienzan a realizar preguntas, comentan, se involucran.

En otras oportunidades son acotadas, por los tiempos, los estilos comunicacionales que imperan en ese espacio educativo o bien por emergentes prioritarios. Cuando esto ocurre, también es fuente de mucha información que nos permite empezar a conocer el lugar que alojará sus prácticas.

Resulta entonces

[...] indispensable la producción de una cierta configuración de lo sensible [...]. Se trata de llevar adelante unas maneras de estar y de habitar muy concretas, de disponer los cuerpos, de escuchar las voces, de mirar a los otros, de dirigirse a los otros, de acompañar, de mantener un diálogo [...] de armar la escena educativa (Nicastro y Greco, 2012, p.. 79).

Este confluir que se da entre los sujetos nos impulsa y facilita descubrir, crear, enriquecernos, aprender.

2. Características de las covisiones

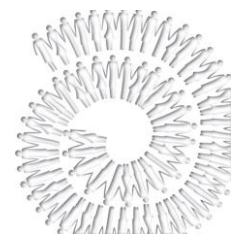
Semanalmente nos reunimos para dialogar sobre las dificultades y procesos de acercamiento de los equipos a las instituciones, participamos docentes y varios grupos apoyándonos en los aspectos teóricos que orientan nuestras prácticas.

En esos momentos formulamos numerosas preguntas (algunas sin respuestas), que posibilitan la reflexión sobre el hacer, el decir, el sentir, el compartir, el pensar juntos, el comprender.

Desde nuestro lugar, ponemos en juego el acompañamiento docente desde un espacio posibilitador del proceso de aprendizaje y facilitamos un intercambio desde la igualdad en la relación y de asimetría en los roles. Cornu retoma a Rancière (2003) en esta pregunta propuesta: “¿Cuáles son los procesos de reciprocidad que abren a la posibilidad de una emancipación entre disparidad de lugares y paridad de la relación?” (2017, p. 101).

La presencia, la mirada es parte de nuestra forma de acompañar. El estar disponibles para la escucha, para la risa, para la angustia es una manera de acercarnos, desde lo vincular y al mismo tiempo propiciar aprendizajes significativos.

Nos guían las ideas de “acompañamiento como pasaje de cómo, como espacio de ensayo y como espacio del pensar con otros y de pensar a otros” que proponen Nicastro



y Greco (2012, p. 99). Entendemos nuestra tarea como movilizadora, en busca de abrir oportunidades de exploración que en ocasiones sorprenden y sobre las que hay que identificar tensiones, así como andar y desandar recorridos subjetivos y colectivos a la vez.

Surgen aquí inquietudes y dificultades, algunas de ellas vinculadas al trabajo en equipo de estudiantes, que tiene nuevas facetas al poner el cuerpo, los conocimientos, las ideas y emociones en juego. No es una mera distribución de tareas para resolver un trabajo teórico, sino que aparecen diversas cosmovisiones que, en algunos casos son novedosas incluso para sí mismos, y con esto, se despliega la necesidad de lograr sus objetivos junto a otros sujetos educativos.

En las covisiones esperamos que logren identificar estos desafíos, los abordamos buscando comprender y llegar a acuerdos que posibiliten una labor conjunta. Se busca fortalecer estos lazos internos recordando la importancia y el valor del trabajo en equipo y porque son sus pares quienes están allí cuando atraviesan situaciones a veces impactantes, desconocidas o angustiantes. El grupo es, en las prácticas profesionales, el primer recurso de contención afectiva.

El trabajo colaborativo que se propone responde a la necesidad de implicancia de todos sus miembros, con objetivos comunes y una división de roles que resulta horizontal y situacional, pudiendo modificarse a partir de los desafíos que se presenten. La dinámica que se propone resulta un andamio para la construcción de aprendizajes (Peralta y Borgobello, 2007; Vázquez Antonio, Hernández Mosqueda, Juárez Hernández, y Guzmán Calderón, 2016).

En estos espacios grupales generamos un entorno en el que puedan surgir y desarrollar actitudes, habilidades y responsabilidades inherentes a la formación profesional con intervenciones en ámbitos educativos. Tomamos la idea de García Molina cuando se refiere a la responsabilidad del educador “[...] se trata de convocar un lugar de trabajo, generar un ambiente, preparar un espacio y poner los medios donde el sujeto pueda y quiera responsabilizarse de trabajar por esa oferta educativa realizada, de esa donación” (García Molina, 2003, p. 124).

Es así como nos proponemos generar un ámbito de construcción de saberes que posiciona ante todo a los y las estudiantes en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio. Es decir, que podrán ser reveladores y develadores de lógicas propias de las prácticas de enseñanza y del lugar del estudiante como aprendiz que muchas veces en el marco del desarrollo de una materia, de una situación de formación quedan invisibilizadas (Nicastro y Greco, 2012).



No se trata solo de un lugar de transmisión, ya que si bien se transmiten conocimientos o modos de hacer que la definen, se suma a ello una serie de experiencias, de historias, de novelas, de cultura.

El mayor desafío como formadores será aceptar que quienes reciben ese conjunto de saberes, experiencias, algo así como una especie de legado, lo re-tocan, lo amoldan, lo transforman en parte para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo recibe (Nicastro y Greco, 2012, p. 47).

Este ensayo de los acompañamientos se traduce también a ese acercamiento, ese vínculo que generamos en el ámbito de la universidad, que luego los y las estudiantes pueden reeditar con sus pares y con diferentes actores institucionales.

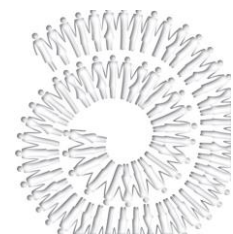
García Molina logra integrar este sentir de la siguiente manera:

[...] el deseo y el tiempo son los únicos antídotos ante las seguras dudas del sujeto de la educación y los inevitables conflictos y calamidades que el proceso educativo depara. La confianza del educador social en la tarea común y el valor del don ofertado son, generalmente, el único punto de apoyo para el sujeto (García Molina, 2003, p. 125).

Como ya hemos mencionado anteriormente, en las covisiones también retomamos constantemente los referentes teóricos que nutren la labor en el campo educativo en cada momento de las prácticas. Daniel Korinfeld señala respecto a esta dinámica que:

Ninguna teoría puede desarrollarse, afirmaban, sin toparse con una especie de muro y se precisa de la práctica para agujerearlo. Se trata de acciones de teoría y acciones de práctica en relaciones de conexión y redes. La teoría como una caja de herramientas no pretende formar un sistema sino un conjunto de instrumentos dispuestos a servir, a funcionar, una búsqueda sobre situaciones dadas. Sistemas abiertos que permiten el juego de la teoría y la práctica que no se puede cerrar en totalizaciones y unificaciones disciplinares y categoriales. No hay teoría sino localizada y situada. El pensar la práctica como un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y la teoría como un empalme entre prácticas habla de un equipaje ligero, móvil y dinámico orientado a la eficacia en tanto nos permite leer e intervenir y el desprejuicio apunta a abandonar la rigidez el esquematismo del “aplicacionismo teórico” (Korinfeld, 2017, p.. 37).

Esta dialéctica entre lo teórico, técnico y relacional que se va desarrollando resulta parte de la trama de las propias prácticas y comienza a entretorse con las características de las instituciones, sus comunidades y sus miembros. A medida que los grupos se aproximan y conocen a las personas y sus necesidades, responden a inquietudes, escuchan experiencias y emociones, van delimitando posibles demandas que se irán construyendo colectivamente para elaborar una propuesta de intervención educativa.



Las instancias de supervisión en la facultad son una propuesta de escucha activa y confianza que permiten el surgimiento de la pregunta y, a partir de ello, la construcción de aprendizajes de forma colectiva. Esto se traduce también en el compromiso que se crea en los equipos por alcanzar las metas propuestas y abordar responsablemente sus instancias de práctica.

La universidad es quien alberga y habilita estos procesos educativos, los promueve desde el objetivo de formación de profesionales éticos, responsables y socialmente comprometidos. En el proceso de las prácticas la articulación con otras instituciones nos posibilita expresar y transferir estas formas de trabajo y estilos vinculares a fin de crear transformaciones multiplicadoras, al tiempo en que se propician aprendizajes (contenidos, técnicas, competencias, habilidades) en los distintos sujetos que participamos de él.

3. Cierre de las prácticas

Los proyectos, que dan respuesta a la demanda que se ha construido a partir de la vinculación de los equipos con los miembros de la institución, pueden incluir a distintos actores institucionales: docentes, estudiantes, directivos, referentes comunitarios, familias; siempre teniendo finalidades psicosocioeducativas que pretenden enriquecer procesos subjetivos y colectivos.

Cuando llegan a su fin es de suma importancia la instancia de cierre y devolución. En ese momento, se realiza un informe que detalla todo el proceso de las prácticas, una síntesis de las intervenciones realizadas e incluye sugerencias para posibles abordajes futuros. Se entrega en una reunión en la que los equipos profundizan cada uno de estos puntos y aprovechan para agradecer la participación y el tiempo compartido. También se solicita una retroalimentación de parte de las autoridades sobre el trabajo realizado.

En un coloquio final, los equipos relatan su recorrido, puntualizamos sobre los desafíos encontrados, las formas en las que definieron su rol y algunos ejes teóricos que nos orientan. Se acompaña de una carpeta grupal que describe las diferentes etapas de las prácticas y contiene apreciaciones individuales y grupales sobre su experiencia.

4. El vínculo como lazo, como ejercicio, como acercamiento

Como primer aspecto a tener en cuenta respecto del vínculo educativo, resulta necesario interrogar y acompañar el posicionamiento político, ético y pedagógico que proponemos al estudiante en formación, como agente y facilitador de los procesos educativos con otros sujetos. Respecto a nuestra tarea Nicastro y Greco refieren:

Palabras, imágenes, trazos. Miradas que sostienen, manos que acompañan, gestos que habilitan, formas de encuentro que permiten reconocerse, espacios habitables, escuchas que permiten que otro hable, discursos que facilitan que otro sepa, se



autorice, se interrogue, busque Nuestro trabajo es hoy, tal vez más que nunca el de producir estas condiciones educativas, es decir armar la escena educativa (Nicastro y Greco, 2012, p. 78).

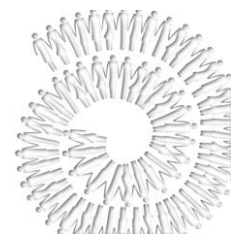
Justamente de eso se trata, cuando proponemos un acompañamiento que tiene un propósito ético y político, ante todo de sostener el proceso de formación, de enseñanza y aprendizaje, de trayectorias educativas de la educación como un derecho que nos involucra a todos.

No está de más decir, que hablamos de un encuentro, de un vínculo en una convivencia caracterizada por una dinámica, conflictividad y complejidad de los intercambios educativos. Nos preguntamos a propósito de esta interpelación de sujetos... referido a ello, Carlos Skliar señala:

Hay un equívoco desde el inicio de la discusión sobre la convivencia y el estar-juntos en educación: ni la una ni la otra pueden ser pensadas como flechas, signos, símbolos o indicaciones que apuntan necesariamente a la armonía, la no-conflictividad, el acuerdo instantáneo, la empatía inmediata, la plena satisfacción educativa. Tal vez en ello, radique el primer error y desvirtuación del problema: si acaso partiéramos de la idea que la convivencia es pura ambigüedad, afección, contradicción, fricción, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, morales industrializadas, didácticas del bien-estar y del bien-decir, valores insospechables o necios laboratorios de diálogos ya preconstruidos (Skliar, 2009, p. 2).

En el acompañamiento de las prácticas no contamos con recetas, construcciones o dinámicas fijas y estereotipadas, sino más bien inauguramos espacios educativos grupales donde el *hacer* se basa en la reflexión y cuestionamiento de lo que aparece como dado en los ámbitos de la práctica educativa. Podríamos señalar, por lo menos, dos niveles de análisis respecto de los actores educativos: el del/ de la estudiante en formación en tanto, sujeto de la educación y a la vez, en una construcción hacia posicionamientos como agente de la educación.

Varios son las y los autores (Núñez, 2003; García Molina, 2003; Nicastro y Greco, 2012) que identifican y caracterizan los tres elementos fundamentales del acto educativo a partir del triángulo herbartiano: el *sujeto de la educación*, el *agente de la educación* y los *contenidos de la educación*. El primero, debe disponerse al arduo trabajo civilizatorio, a admitir una cierta coacción pedagógica, ha de separarse de lo "instintual", limitar las apetencias, constreñir el capricho, para canalizarlos en la dirección y maneras que cada cultura establece. Por su parte el *agente de la educación*, representante del mundo, de las generaciones adultas, responsable de transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones: a cada uno de los sujetos con los que trabaja. Es a quien le corresponde sostener el acto pedagógico, para que algo del orden de



la educación pueda darse, sostener el límite. De la posición del agente en referencia a su relación con el mundo y los saberes, se puede inferir si dará lugar o no al vínculo educativo. El tercer elemento lo constituyen los bienes culturales que son seleccionados para su transmisión según las premisas de la época. Se trata de los *contenidos de la educación*, cuya transmisión garantiza el acceso de los recién llegados a la cultura, en un sentido plural, a la circulación social en un sentido amplio. Es el lugar en el que es posible articular los dos elementos anteriores ya que media entre el sujeto y el agente. Por otra parte, si el agente corta sus vínculos con la cultura, si no la vivifica en su práctica, se transforma en un burócrata administrador de conocimientos enlatados y el vínculo educativo queda en entredicho (Núñez, 2003).

Desde la pedagogía social y atendiendo al vínculo educativo, Violeta Núñez (2003) realiza todo un recorrido histórico puntualizado en los componentes del acto educativo. Caracteriza el lugar del *agente de la educación* como quien acompaña al educando en una aventura de descubrimiento para ayudarlo a desvelar el mundo. En esta figura recae la organización y transmisión de los contenidos educativos tratándose de algo difícil que se produzca. Hay que graduar la experiencia y esto es el arte de instruir. Sostiene, además, que corresponde al *agente de la educación* graduar las experiencias, que será conveniente que cada niño resuelva a lo largo del trabajo de apropiarse de la cultura.

Cuando alguien es capturado/cautivado por algo de la cultura, algo encuentra y lo encuentra como si ello lo estuviera esperando desde siempre. El vínculo educativo no es sino lo que permite este sutil desvelamiento, es posible resolver algo difícil que la cultura encierra, algo enigmático, que parece haber sido guardado, desde el inicio para cada uno (Núñez, 2003, p. 37).

La formación profesional de los y las estudiantes y las intervenciones en las prácticas educativas requieren una mirada crítica de las condiciones del acto educativo, especialmente de las particularidades referidas al establecimiento o conformación del vínculo educativo. Y como se trata de la participación de los sujetos que intervienen, no es algo que se establece de una vez y para siempre, sino que está cargado de esas condiciones históricas y subjetivas, que forman más bien un dinámico y complejo proceso recursivo, más que un resultado estable.

Se trata de un instante fugaz, tal vez, sólo una mirada pero que deja su marca. [...] Acto en el que se reconoce al otro, como un nuevo humano, digno de confianza, del que algo se espera [...]. Un primer pase, autoriza a otros, más o menos audaces. [...] Una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. A la vez, que da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera, [...] y da también la palabra, para que cada uno pueda formularse su pregunta sobre el mundo. Por lo tanto, el vínculo educativo promete un tiempo nuevo, un tiempo otro, el de la libertad (Núñez, 2003, pp. 38- 39).



CONCLUSIONES

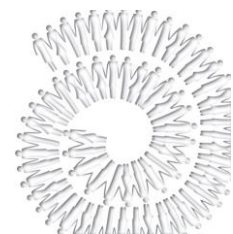
La oportunidad de escribir acerca de un hacer enmarcado en la formación de profesionales con participación e intervención directa en procesos educativos, nos lleva continuamente a repensar, revisar, volver a construir y cuidar a los sujetos de la educación y, especialmente, reconsiderar las condiciones y las características del agente para sostener el vínculo y el acto educativo.

Así mismo, estas reflexiones provisorias nos predisponen constantemente a generarnos nuevos y continuos interrogantes respecto del acompañamiento en las prácticas por ejemplo: en relación a la regulación de los intercambios para el aprendizaje, el grado de participación, implicancia y compromiso en la situación educativa, la apelación a los conocimientos previos, la implementación de habilidades, los procesos de apropiación y conformación de equipos de trabajo como condición, vehículo y recurso para sostener los aprendizajes enmarcados en las trayectorias de los y las estudiantes.

Se trata de una enorme responsabilidad y compleja tarea, que atiende por sobre todo el sostenimiento del vínculo y el acompañamiento del acto educativo en los diversos ámbitos de intervención. La docencia que pensamos, nos convoca entonces a continuar en movimiento, a encontrarnos, escucharnos, mirarnos, a redefinirnos y disfrutar de este lugar que hemos elegido construir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanades Sánchez, M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. *Opción*, 32(8), 17-37. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048481002.pdf>
- Beltrán, M. (2016). La construcción de sentidos en la experiencia de sistematización de las prácticas pre-profesionales contexto educativo. Periodo 2016. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 24-26). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-067/473.pdf>
- Bur, R., y Erausquin, C. (2012). *Análisis de narrativas sobre situaciones problema de intervención en estudiantes de psicología, antes y después de cursar sus practicas profesionales*. Leipzig y Berlín: Editorial Académica Española. Obtenido de <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/435.pdf>
- Casal, V., Beraldo, D., y Ali, M. (2012). Prácticas de agentes en equipos psicoeducativos para la Inclusión en el nivel inicial en contextos de vulnerabilidad Socio económica. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del*



- MERCOSUR* (pp. 62-66). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <https://www.academica.org/000-072/426>
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld, y C. Rodríguez, *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Buenos Aires: Novedades Educativas: Ensayos y Experiencias.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7. Obtenido de <http://www.enpcac.edu.mx/cruzjorge/especialidad/lecturas/CompetenciaProfesionales.pdf>
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa. doi:ISBN: 9788474329940
- Iglesias, I., Szychowski, A., Espinel Maderna, M., Scharagrodsky, C., y Perín, G. (2017). Giros y expansiones en la construcción y análisis de problemas psicoeducativos en el trayecto de prácticas profesionales supervisadas. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 164-167). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <https://www.academica.org/000-067/504>
- Korinfeld, D. (2017). De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En G. Frigerio, D. Korinfeld, y C. (. Rodríguez, *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 15-40). Buenos Aires: Noveduc. doi:ISBN: 9789875385450
- Krzemien, D., y Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar e Educativa*, 10(2), 173-186. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321819002>
- Nicastro, S., y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens. doi:ISBN: 9789508085962
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa.
- Peralta, N., y Borgobello, A. (2007). Teoría del conflicto sociocognitivo y aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. doi:ISBN: 9788478273218



- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *REIRE Revista D 'Innovació y recerca en Educació*, 2(3), 1-12. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Tedesco, J. (2005). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*(25), 11-23. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11319/11976>
- Vázquez Antonio, J., Hernández Mosqueda, J., Vázquez-Antonio, J., Juárez Hernández, L., y Guzmán Calderón, C. (2016). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. Obtenido de [http:// dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648](http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648)
- Zabalza, M. (2007). La enseñanza universitaria. En M. Á. Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (2da Edición ed., pp.. 64-168). Madrid, España: Narcea S.A. de edición. doi:ISBN: 9788427713994

¹ Liliana Llosa es Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad del Aconcagua (2002) y Profesora de grado universitario en Psicología egresada de Filosofía y Letras de Universidad Nacional de Cuyo. (2005). Maestranda en Psicoterapia sistémica de UDA. Es profesora titular de Psicología educacional y de Práctica profesional supervisada de Psicología educacional de la carrera de Licenciatura en Psicología en Universidad de Mendoza; profesora adjunta de Psicología educacional y jefe de trabajos prácticos de Praxis en la Tecnicatura universitaria en Educación social (Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Coordina, junto con Julieta Ruiz Fresquet la Diplomatura en Recursos interdisciplinarios para las prácticas educativas actuales. Ha publicado artículos y participado de ponencias en congresos y jornadas provinciales y nacionales referidas a psicología y educación.

² Julieta Ruiz Fresquet es licenciada en Psicología por la Universidad del Aconcagua y está finalizando su tesis de la Maestría en Psicología Educacional (UBA). Se desempeña como docente en la Universidad de Mendoza en el preuniversitario de la Facultad de Ciencias de la Salud y en asignaturas de la Licenciatura en Psicología: Psicología Educacional y Prácticas Profesionales Supervisadas de Psicología Educacional. Coordina el área de Vida Universitaria en dicha facultad y forma parte del equipo de orientación de una escuela primaria de Mendoza. Ha publicado un capítulo del libro *De aquí y allá: Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva sociocultural* (Erausquin comp., 2017) y ponencias en congresos y encuentros sobre temáticas de psicología educacional y educación superior. Actualmente coordina junto a la Lic. Liliana Llosa la Diplomatura en Recursos interdisciplinarios para las prácticas educativas actuales.

