

Experiencias socio-comunitarias de estudiantes de Psicomotricidad en la UNTREF.

Articulaciones entre universidad, formación profesional, especificidad disciplinar y actores sociales.

Socio-community experiences of psychomotricity students at UNTREF. Articulations between university, professional training, disciplinary specificity and social actors.

Por Melisa AREAN¹ y Sebastián FUENTES²

Arean, M. y Fuentes, S. (2023). Experiencias socio-comunitarias de estudiantes de Psicomotricidad en la UNTREF. Articulaciones entre universidad, formación profesional, especificidad disciplinar y actores sociales.. *Revista RAES*, XV(27), pp. 219-233.

Resumen

Distintos grupos sociales despliegan demandas de educación y conocimiento a las universidades, que como actores productores y transmisores se hacen permeables o distantes a las necesidades y problemas sociales de cada territorio y contexto cultural. En este artículo describimos y analizamos cómo estudiantes de una carrera específica –la Licenciatura en Psicomotricidad- de una universidad pública -la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)- despliegan sentidos disciplinarios "en formación" buscando desarrollar y poner en circulación sus propios saberes y perspectivas sobre lo que significa trabajar y acompañar profesionalmente con un tipo de actor específico: las infancias en contextos de "vulnerabilidad social" y sus familias. El análisis se basa en una investigación cualitativa que incluyó la realización de entrevistas semiestructuradas y observación de prácticas de intervención de estudiantes en proyectos de "voluntariado universitario" y extensión. En las experiencias formativas de estudiantes y graduadas se reconfirma un foco de intervención etario histórico en la disciplina, las infancias y su desarrollo, recontextualizado en los ámbitos comunitarios donde la Psicomotricidad es convocada e identificada cada vez más en su expertise. Lo relevante cuando se miran procesos políticos, culturales, sociales y educativos más estructurales, es que los saberes disciplinarios de las carreras universitarias incorporan de maneras más articuladas y fundamentadas el activo rol de las estudiantes en su propia formación, y jerarquizan la relación con la comunidad y los actores territoriales.

Palabras Clave *Psicomotricidad / Universidad / Cuerpo / Formación profesional / Ámbito comunitario*

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / meliarean@gmail.com

² Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / sfuentes@flacso.org.ar

Abstract

Different social groups deploy demands for education and knowledge to universities, which, as producers and transmitters, become permeable or distant to the social needs and problems of each territory and cultural context. In this article, we describe and analyze how students of a specific course -psychomotricity- at a public university - the National University of Tres de Febrero (UNTREF)-, deploy disciplinary senses "in development" seeking to develop and circulate their own knowledge and perspectives on what it means to work and professionally accompany a specific type of actor: childhood in contexts of "social vulnerability" and their families. The analysis is based on a qualitative research that included semi-structured interviews and observation of intervention practices of students in "university volunteering" and extension projects. In the formative experiences of students and graduates a historical age intervention focus in the discipline is reconfirmed, childhood and its development, recontextualized in the community environments where psychomotricity is increasingly called upon and identified in its expertise. What is relevant when looking at more structural political, cultural, social, and educational processes is that the disciplinary knowledge of university majors incorporates, in more articulated and grounded ways, the active role of students in their own formation, and prioritize the relationship with the community and territorial actors.

Key words Psychomotricity – University – Body - Professional training - Community context

Introducción y Antecedentes

Desde el retorno democrático de los años 80 en Argentina, el sistema universitario atravesó diversas transformaciones que hacen a su volumen, diversificación y expansión (Barsky y Corengia, 2017; Barsky y Dávila, 2010; García de Fanelli, 2016; Marquina y Chiroleu, 2015; Fernandez Lamarra, 2012), marcado por un crecimiento desigual (Suasnábar y Rovelli, 2017), por la ampliación de la cobertura en las distintas regiones, provincias y territorios (Fuentes, 2022; Pérez Rasetti, 2014), y cambios en la organización cotidiana y de las regulaciones sobre el profesorado, la gestión y el gobierno, y los/as estudiantes (Corengia, 2015; Pierella, 2015; Carli, 2012; Pérez Centeno, 2017, entre otros). Las distintas funciones de la universidad -docencia, investigación, extensión- también se han transformado, por medio de políticas educativas, financiamientos y una mayor profesionalización de los actores universitarios en cada una de ellas (Lischetti, 2013).

Las sociedades, los colectivos y grupos sociales van desplegando demandas de educación y conocimiento a las universidades, que como actores productores y transmisores se hacen permeables o distantes a las necesidades y problemas sociales de cada territorio y contexto cultural (Mato, 2008). Las universidades procesan estas demandas mediante distintas estrategias y procesos: en ocasiones lo hace desarrollando proyectos de extensión universitaria, bajo distintos formatos y dispositivos -cursos, voluntariados, etc.- (Fuentes, 2021a). En otros, lo hacen mediante la producción de conocimiento, transferencia y evaluación en torno a los actores sociales y estatales (Emiliozzi, Vassen y Palumbo, 2011) y de la producción (Naidorf, Vassen y Alonso, 2016). En otras ocasiones lo realizan mediante la creación de propuestas formativas, carreras de pregrado, grado o posgrado que respondan a esas demandas (Barsky y Dávila, 2010). Las universidades se posicionan así en relación no tanto con su “entorno” -aunque sea ese discurso el que esté muchas veces presente en las formulaciones de distintas iniciativas-, sino con las dinámicas sociales, técnicas, culturales y políticas de las que, quiera o no, participa.

Las problemáticas de la intervención social, de la complejidad del escenario social, familiar y comunitario han sido una de las principales cuestiones que las Universidades -en conjunto con colectivos de profesionales o técnicos más o menos conformados- han abordado desde el retorno democrático, con ofertas universitarias que se desplegaron en coyunturas que en diversas ocasiones se articulan con procesos de profesionalización de actores sociales, políticos y técnicos, en organizaciones y cuadros burocráticos (Neiburg y Plotkin, 2004). Así, por ejemplo, es posible ver el proceso de creación de carreras tales como las Ciencias Políticas en los primeros años del retorno democrático, la jerarquización y posicionamiento de las Licenciaturas en Trabajo Social -antes restringidas al campo nominal e ideológico de la “Asistencia Social”-, y otras carreras que fueron institucionalizándose en las Universidades y que hacen a la transformación de un ethos social preocupado por la complejidad de lo social y de las condiciones de vida y desarrollo social, cultural y político en la Argentina democrática y desigual. En esos procesos se juegan tendencias globales donde se profesionalizan vía la universidad un conjunto de prácticas sociales, sanitarias y educativas en torno a nuevas áreas de intervención o mayores especializaciones disciplinarias y de los problemas que ellas abordan. El desarrollo de carreras universitarias como la Terapia Ocupacional (Briglia y García, 2013) es un ejemplo de ello, así como la creación de innumerables posgrados destinados a brindar un expertise más específico en el abordaje de cuestiones familiares y sociales, del desarrollo de las infancias y adolescencias, entre otras.

Hacia finales del Siglo XX es posible apreciar una gran proliferación de espacios y organizaciones que llevan adelante acciones socioeducativas que, a la vez que se desplazan de los tradicionales modelos asistencialistas fuertemente relacionados a la caridad, hacen visible la necesidad de contar con personal con un conocimiento acreditado institucionalmente en este tipo de trabajo social y educativo. Esto ha sido tematizado y analizado en cuanto conjunto de intervenciones y sobre la pobreza (Arias, 2012, Paugam, 2007), así como en el despliegue de las políticas socioeducativas (Giovine y Martignoni, 2018). El rol que juegan las universidades como actores territoriales que intervienen en la formación de profesionales que actúan en un campo social cada vez más complejo y desigual relativo a las infancias y las problemáticas familiares, se presenta como un campo más en desarrollo, vinculado

históricamente a los procesos de educación popular³. Este artículo busca avanzar en la comprensión de las prácticas que en lo comunitario realizan estudiantes de disciplinas universitarias con una trayectoria de intervención social más breve que otras ya consolidadas -como el trabajo social, las ciencias de la educación, etc.- buscando comprender lógicas disciplinares en formación en los territorios y organizaciones.

La institucionalización universitaria y el posterior desarrollo y expansión de las formaciones de grado en Psicomotricidad en Argentina responde al mismo espíritu de época y al proceso social donde convergen: demandas sociales de colectivos específicos -psicomotricistas con títulos técnicos reunidos en colectivos de asociaciones cuasi profesionales buscando jerarquizar su campo formativo-, demandas sociales más amplias -las problemáticas del desarrollo infanto-juvenil, la complejidad del campo social en un contexto de precarización de las relaciones y posiciones sociales-, la mayor especialización de las intervenciones antes monopolio de campos disciplinarios dominantes -como la medicina y en ella la pediatría- e instituciones universitarias buscando crear un perfil propio en un territorio determinado, en el contexto de diversificación institucional y de la oferta en el nivel universitario. El objetivo del artículo se centra así en comprender un proceso social y educativo más amplio -la especificación de la oferta universitaria en los contextos territoriales, sociales y culturales en los que se inserta, en el marco de la diversificación de las universidades- a partir del “caso” anteriormente detallado porque representa una instancia de articulación entre docencia y extensión universitaria.

Enfoque metodológico y perspectiva de análisis

La investigación denominada “Discursos y prácticas sobre la desigualdad y la diferencia en la Universidad: la formación de psicomotricistas en la UNTREF (2021-2022)”⁴ buscó describir los procesos de formación profesional de psicomotricistas en la UNTREF, particularmente en espacios extra-áulicos. Nos interesó comprender ese proceso asumiendo que las prácticas y los discursos están centrados y son construidos en y desde el cuerpo, configurando habitus profesionales (Bourdieu, 2001) que hacen a cómo se piensa la diferencia y la desigualdad en la formación de profesionales. Relevamos, sistematizamos y caracterizamos las maneras en las que se construyen los saberes profesionales en la instancia de formación, haciendo énfasis en lo “comunitario” como espacio de aprendizaje para las estudiantes⁵, pero también como lugar de vinculación de la universidad con actores de la comunidad en la que ésta se encuentra inserta (Mato, 2008). Desde un enfoque hermenéutico, propio de la tradición etnográfica, el proyecto buscó comprender los procesos socio-culturales -incluido el propiamente pedagógico- que inciden en la construcción de posiciones profesionales y éticas.

El referente empírico estuvo compuesto por estudiantes, graduadas, profesoras y actores extrauniversitarios, entre quienes realizamos entrevistas semiestructuradas, y el referente analítico por los discursos y prácticas de estos actores registrados por medio de las técnicas de investigación. Las técnicas desplegadas fueron la entrevista en profundidad, las observaciones participantes y el análisis documental. Se realizaron observaciones participantes de instancias de intervención de las estudiantes y profesoras en centros comunitarios, ONGs, centros de apoyo escolar, entre otros, con el objetivo de registrar y sistematizar cuáles son los discursos circulantes. El relevamiento y análisis documental se centró en la formulación de proyectos de voluntariado y extensión universitaria desarrollados desde 2006 en adelante en el marco de la carrera. El trabajo de campo se realizó entre 2017 y 2020.

3 Lischetti y otras colegas (2016) vienen desarrollando un conjunto de trabajos y reflexiones que sitúan claramente el rol de la Universidad en los territorios, donde intervienen con distintos procesos sociales y comunitarios. Aquí nos referimos más bien al rol de los actores universitarios en la relación con las infancias.

4 Constituye una continuidad de la investigación titulada “El taller comunitario: la formación profesional-universitaria de psicomotricistas en espacios extra áulicos” (2019-2020). Continuamos la indagación en el proyecto “La formación profesional de psicomotricistas en: relaciones culturales, cuerpo y género en transformación en Buenos Aires” actualmente en curso. En todos ellos, Sebastián Fuentes es el Director y Melisa Arean integra el equipo de trabajo.

5 Utilizamos pronombres femeninos para referir al cuerpo estudiantil, profesional y docente de la Licenciatura en Psicomotricidad ya que los mismos se encuentran mayoritariamente conformados por mujeres

Analizamos los datos desde una posición teórica que jerarquiza la producción de saberes de todos los actores sociales: el profesorado, las/os estudiantes y los actores comunitarios que se relacionan con la Universidad, en procesos de vinculación social universitaria (Mato, 2008). En el encuentro con los actores sociales y en la formación profesional considerada en sentido amplio, se construyen, circulan y validan discursos y prácticas que explícita o implícitamente despliegan explicaciones, categorías y sentidos sobre la desigualdad social y la diferencia cultural. Nos interesa recuperar analíticamente esos discursos y prácticas, o saberes que son tanto conocimientos estructurados en los campos profesionales (Tenti Fanfani y Del Campo, 1989) como explicaciones y prácticas con sentido que despliegan las estudiantes y grupos familiares, las organizaciones sociales, entre otras. Desde un enfoque propiamente pedagógico, tuvimos en cuenta los aportes de Camillioni (2013) sobre la educación experiencial como una clase particular de aprendizajes, fuera de los espacios de las aulas donde se ponen en juego los conocimientos generales y disciplinares, habilidades y saberes que poseen, al tiempo que evaluar e identificar nuevos problemas, construir conocimientos estratégicos que les posibiliten ir ensayando posicionamientos éticos y profesionales.

Resultados

Entre la formación profesional y la extensión universitaria: la historia reciente de la formación en Psicomotricidad en UNTREF

La Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero se inicia en el año 2000 como la primera formación universitaria pública en la Argentina -previamente constituía una carrera de tipo terciaria-. Las estudiantes de la carrera son en su mayoría mujeres, más del 90% desde su creación, en una heterogeneidad etaria que va desde estudiantes recién egresadas del nivel secundario, a mujeres que reinician una carrera universitaria pasados los 30 o 40 años o se embarcan en esta formación luego de estudiar y ejercer otras -como profesoras de educación física, danza, entre otras-. Proviene de distintas localidades del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) (UNTREF, 2018).

De acuerdo a la reconstrucción realizada en entrevistas a profesoras referentes de la disciplina, el foco central del desarrollo profesional de esta disciplina en nuestro país ha sido el trabajo clínico individual liberal en consultorio, fuertemente centrado en la intervención sobre las problemáticas de la infancia. La clínica ha sido y es la práctica que goza de mayor tradición y legitimidad en el campo profesional específico, contando con mayor prestigio y reconocimiento debido a su recorrido, tanto al interior de la disciplina como en el trabajo con otros profesionales. Si bien, como consecuencia de esto, la enseñanza de la Psicomotricidad tiene un fuerte foco liberal en la formación de sus profesionales, con el paso del tiempo -y particularmente a partir de la creación y el desarrollo de la carrera de grado en la UNTREF- se ha ido expandiendo y diversificando el campo de actuación profesional de esta disciplina, engarzándose en tradiciones universitarias más vinculadas al compromiso social. En la Licenciatura en Psicomotricidad los ámbitos de inserción profesional, así como los espacios de prácticas preprofesionales, están categorizados como: clínica, educación común, educación especial y acción comunitaria (AAP, s.f.; MECCYT, 2020). La posibilidad de que las estudiantes se formen también en la acción comunitaria estuvo fuertemente sostenida en la decisión de la coordinación de la carrera de propiciar ese desarrollo. El primer movimiento en este sentido fue la elaboración e implementación del proyecto "Crianza y Juego" (González, Moreno, Brukman y Selvaggi, 2004) dentro de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNTREF. Este se desarrolló en el Centro de Salud Materno Infantil Nro. 1 del Barrio Ejército de los Andes, dentro del Municipio de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires. Según una entrevista realizada en 2017 a dos docentes que fueron las encargadas de entablar las primeras relaciones con la comunidad e inaugurar estos espacios de inserción y práctica de la psicomotricidad, a partir de la investigación, sistematización y evaluación de la implementación de este proyecto, se creó la asignatura "Práctica en Psicomotricidad y Acción Comunitaria" en el año 2007. A lo largo de los años se presentaron y llevaron adelante diferentes proyectos de extensión, muchas veces enmarcados en Proyectos de Voluntariado/Compromiso Social

Universitario⁶, en diversos ámbitos -salas de espera de consultas pediátricas de diferentes hospitales, Centros de Primera Infancia (CPI), centros de día para niños/as, entre otros- cuya característica en común era la atención y el cuidado de niños/as, sobre todo de/en situación de “vulnerabilidad social” -aunque no en todos los proyectos-. Durante su formación como psicomotricistas, las estudiantes de la UNTREF pueden participar de distintos PVU. Una diferencia a destacar entre la asignatura de prácticas preprofesionales y los diversos PVU es que, mientras la primera tiene una serie de correlatividades que enmarcan el momento de la formación profesional en el que las estudiantes salen al campo, para los segundos la temporalidad y los requisitos curriculares son más fluidos y móviles. Es una activa política de la coordinación de la carrera generar y sostener esas instancias, de las que las estudiantes se apropian de modos disímiles y optativos. En los PVU se generan experiencias que las estudiantes, cuando son entrevistadas, graficarán como momentos de aprendizaje, de involucramiento personal/emocional, y de despliegue de una posición disciplinaria que aún está en construcción.

Cada vez más las problemáticas sociales y las específicamente infantiles -sobre todo de sectores sociales que padecen privaciones estructurales- son activamente producidas e intervenidas por líneas de acción y políticas educativas de/en las universidades públicas (Fuentes, 2021). En el encuentro entre las políticas y prácticas sociales y educativas se abre un espacio que nos invita a pensar en los significados asociados a las situaciones de vulnerabilidad, que le otorgan también nuevos sentidos a la educación universitaria. Varios estudios resaltan la importancia que tienen para la formación profesional los espacios comunitarios (Mato, 2013; Trinchero y Petz, 2014; Fuentes, 2016). Los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden pensarse desvinculados del contexto cultural, socio-político y económico en el cual se desarrolla la formación universitaria y la práctica profesional. Las relaciones entre currículum y sociedad, universidad y comunidad, que este tipo de experiencias abre, permiten interrogar si aquello prescripto explícitamente en los planes de estudio considera tanto las necesidades formativas de los/las futuros/as profesionales como las demandas sociales y la comunidad en la que se insertan.

Entre los saberes que se requieren en la complejidad de la intervención social con infancias destacan algunos desarrollos que apuntan al mejoramiento de las condiciones de vida y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, desde la perspectiva de la promoción y protección de sus derechos. El estudio de la formación profesional en lo que hemos denominado el “taller comunitario”⁷, permite por un lado visibilizar el rol de las universidades en el desarrollo de las políticas socio-educativas. Por el otro, permite plantear que el rol y la identidad profesional se construyen de maneras cada vez más expandidas desde y a partir de las experiencias comunitarias de las estudiantes, y ya no solo en la preparación de los campos de intervención “liberales” de las disciplinas, y/o en el mero espacio áulico de la clase universitaria y la relación ilustrada con autores y textos. Es una tendencia de las políticas educativas el trabajo sobre lo social y la generación de espacios y dispositivos para intervenir sobre ello (Giovine y Martignoni, 2020).

Al momento de la creación de la Licenciatura en Psicomotricidad en el año 2000, el trabajo en el ámbito comunitario no estaba ni desarrollado ni sistematizado dentro de la formación en la universidad. Prontamente, hacia 2004, se empieza a reconocer una necesidad en una doble vía: la convocatoria de la coordinación para atender a las necesidades de las estudiantes dentro de la formación -construyendo espacios para que las mismas realicen sus prácticas preprofesionales-, para al mismo tiempo entablar un diálogo y atender las necesidades y demandas de la comunidad en la que la institución se inserta.

En la entrevista a las docentes anteriormente mencionada, las mismas relataban que iban “con ejes muy generales, después teníamos que construir a partir del encuentro con la gente de la comunidad a ver cuáles eran las demandas

6 Tal es el nombre que le otorga la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, que evalúa y financia parcialmente este tipo de proyectos de extensión, destinados a fortalecer la formación universitaria por medio de actividades comunitarias. En el presente escrito reuniremos estas actividades de extensión, así como los denominados “Proyectos de Compromiso Social Universitario” y “Proyectos de Voluntariado Universitario” bajo esta última denominación, utilizando las siglas PVU.

7 Entendemos la formación del psicomotricista como una formación análoga a la del artesano en su taller (Sennett, 2009) donde las habilidades y destrezas de los aprendices son adquiridas mediante la práctica, en la que interviene la corporalidad y la imaginación en la comprensión de la técnica que se está adquiriendo.

para estructurar el proyecto”. En su relato, aparecen reuniones de presentación del proyecto de extensión de la universidad, iniciado en 2005, y de la psicomotricidad misma hacia otros profesionales que trabajaban en los diferentes espacios donde se quería desarrollar la práctica. Un año después, con el dispositivo de trabajo más instalado se arma el programa de la práctica en el ámbito comunitario para las estudiantes -hasta ese momento la única práctica que existía era la de clínica-. Habiendo transcurrido cinco años de la implementación del proyecto de extensión, y con la modificación del plan de estudios acreditada en 2009, se incluye en la currícula de la carrera el “Seminario de Psicomotricidad y Acción Comunitaria”. Este devenir da cuenta de la manera en la que el saber disciplinar se fue construyendo de manera articulada con la práctica -el “saber hacer”- en el espacio comunitario, con decisiones político-pedagógicas vinculadas a cómo se piensa el curriculum y la formación universitaria, y a una necesidad de ampliar el campo de intervención -conservando el foco etario en la niñez- y ampliándolo hacia el espacio comunitario/territorial.

Articulaciones entre discurso universitario, disciplinar y los saberes familiares/locales

Las experiencias universitarias propiamente formativas de las estudiantes pueden mirarse desde la convergencia, no sin tensiones, de tres espacios sociales con sus lógicas de estructuración, discursos y saberes: el universitario, el propiamente disciplinario, y el de las familias y actores locales. Esta sección describe ese conjunto, para analizar luego el proceso de articulación que se genera desde la perspectiva de las estudiantes, con impacto en sus aprendizajes del rol profesional.

1) Discursos, saberes y posiciones del campo universitario.

Cuando las estudiantes concurren a las organizaciones sociales, al CPI, a la sala de espera de un centro de salud barrial, a una ONG que desarrolla un programa de familias de tránsito para bebés, lo hacen en su calidad de futuras psicomotricistas pero también a partir de un lugar como estudiantes universitarias, como posición inherentemente procesual. En este sentido su práctica conlleva una cierta habilitación al ensayo y al aprendizaje, y ello -según lo plantean en las entrevistas- está socialmente validado. Relatan que se sienten reconocidas en cuanto futuras profesionales, provenientes de una institución legítima para los actores territoriales, porque conocen lo que es y hace una universidad. Una situación común, registrada en las observaciones participantes, fue que por ejemplo, los/las niños/as de un centro de día identificaban a las estudiantes de psicomotricidad como “maestras”, siendo asociadas así con campos del saber y con su procedencia en el campo de la educación superior.

En una entrevista realizada a una estudiante que participaba de un PVU llevado adelante en un centro de día para niños/as se evidencia el lugar otorgado al “saber universitario” por las educadoras del centro:

Y las educadoras son clave (...). Tuvimos algunas reuniones con ellas, es un vínculo bastante difícil, en un comienzo parecía como que lo que ellas querían era que nosotras fuéramos ahí como de alguna manera a capacitarlas, digamos, como que fuéramos a traer algo diferente y a darles herramientas. Después como que fueron viendo, observándonos ellas a nosotras también y como que la lectura de ellas en algunas ocasiones fue que hacíamos lo mismo que ellas, como que más o menos era todo lo mismo. (...). Ahí también se creó como una demanda que está todavía en construcción, que también yo creo que ellas esperan, de algún modo, que nosotras aportemos algo que todavía no podemos saber bien qué es. (Estudiante mujer, 35 años)

Desde la experiencia estudiantil se identifica un lugar posible para trabajar e intervenir a nivel local, solo que la misma no se funda en fórmulas ni en acciones delimitadas con anterioridad. La posición en transición y procesual que ocupan las estudiantes en cuanto que todavía no son profesionales se despliega como un modo de estar, no sin incertidumbres, en la comunidad.

Cuando estamos por retirarnos, la maestra se acerca y nos pregunta cómo se portaron. Las estudiantes le dicen que bien, y aprovechan para preguntarle por M. y por D. Ella les cuenta que D. llegó hace poco con su familia de Bolivia, que al principio no participaba de ninguna actividad y no hablaba con nadie, ni siquiera con las docentes, ni una palabra. “Poco a poco se va animando a participar, estamos intentando que haga una consulta con un psicólogo, pero nos cuesta que la familia lo lleve”, relata. Sobre M. cuenta que está en tratamiento psicopedagógico, Romina, una estudiante, pregunta si tiene algún diagnóstico y ella le dice que no, pero que notan muchos cambios desde que empezó a ir a la psicopedagoga. Nos agradece por haber ido, nos despedimos de ella y nuevamente de los/las chicos/as (Nota de campo en Casa del Niño, Melisa Arean, Julio 2019).

La nota recupera una serie de observaciones participantes que una de las autoras de este trabajo realizó en un centro de día durante el primer cuatrimestre (marzo-julio) del año 2019. En el campo comunitario, las estudiantes universitarias además de desplegar una posición procesual, son ubicadas gradualmente en un lugar de referencia, por niños y niñas y por los actores adultos de las organizaciones donde se desarrollan los proyectos de extensión. El rol de las estudiantes está respaldado por la carrera/universidad, ya que desde 2007 las prácticas socio-comunitarias son consideradas como un requisito, junto a otras, para poder graduarse. Como hemos planteado en trabajos anteriores (Fuentes 2021a, 2021b), lo comunitario constituye un lugar de aprendizaje, un lugar diferente al aula, o a la clínica en el caso de la psicomotricidad. Las estudiantes aprenden a identificar saberes en distintos contextos extrauniversitarios, y experimentan que en muchas ocasiones son los actores comunitarios quienes les enseñan/las forman⁸.

2) Saberes, discursos y posiciones de la lógica propiamente disciplinaria.

En un PVU llevado a cabo en el marco de un programa de acogimiento familiar, en una ONG, fue posible observar cómo las estudiantes fueron desplegando estos saberes disciplinarios que iban aprendiendo durante el cursado de las distintas asignaturas de la carrera, a la vez que entraban en diálogo e iban haciendo un lugar para la especificidad de la Psicomotricidad en el contexto comunitario. En un primer momento, la participación de las estudiantes comenzó como parte de las reuniones mensuales que las familias con “bebés en tránsito” tienen en la Asociación Civil que lleva adelante el programa. Al poco tiempo de comenzado el proyecto, inauguraron en estas reuniones un espacio específico para los bebés, cuyo objetivo era ofrecer un tiempo-espacio para los/las niños/as en el que puedan jugar e interactuar entre ellos/as, pero también posibilitar un momento valioso para la observación -por parte de las estudiantes- del desarrollo de cada niño/a y los modos de ser y hacer con su cuerpo. Este “espacio de bebés” y el rol de las estudiantes de psicomotricidad fue significado de diferentes formas a lo largo del tiempo por las familias de tránsito: en un principio la mayoría las ubicaba en un rol de cuidadoras voluntarias, sin mayor reconocimiento de la especificidad disciplinar que estas desplegaban. Luego, a partir de las sucesivas interacciones e intervenciones que las estudiantes fueron llevando a cabo -el sostenimiento de su presencia en el espacio, la observación de los bebés, la escucha atenta a las inquietudes que las familias comenzaban a compartir con ellas, la presentación de la psicomotricidad como disciplina, etc.- las familias y profesionales de la ONG comenzaron a ensayar otros modos de comprender y significar su presencia y trabajo allí. Para ello recurrían a los modelos y figuras que formaban parte de su cotidiano o imaginarios disciplinarios más cercanos, en muchos casos nombrándolas como “estimuladoras tempranas”; para luego ir acercándose e incorporando discursos y prácticas propias de la Psicomotricidad desplegadas en el proyecto. Las familias con “experiencia” de tránsitos anteriores se apropiaron de esta perspectiva y la pusieron en circulación en reuniones y en conversaciones con las nuevas familias del programa (Fuentes, 2021c).

⁸ El mismo proceso podría indicarse a propósito de la práctica clínica en consultorio, con los aprendizajes que surgen de las interacciones con las personas/grupos familiares que consultan. No obstante, nuestro foco está puesto en lo comunitario, las demandas locales y en los modos de intervención grupal y colectiva que presentan sus propios desafíos.

En la entrevista mencionada anteriormente a las docentes que inauguraron el espacio de prácticas comunitarias en la carrera de psicomotricidad, se resalta que la salida a la práctica, el “encuentro con la realidad” genera en las estudiantes un impacto que abre el interrogante acerca de cómo se interviene, cómo trabaja la psicomotricidad en estos espacios, en el contacto con los diferentes actores -los/las niños/as, sus familias, las educadoras, entre otros-. Destacan que lo que diferencia esta práctica de las otras que se ofrecen como parte de la formación profesional es la circulación por el barrio, que no se circunscribe sólo a un consultorio o a un centro, sino que implica construir redes, con otros profesionales, familias, actores comunitarios. También comentan que “lo que más les daba pavora eran los adultos, no los niños. Qué decir, cómo decirlo, hacer hincapié en qué cuestiones”.

El devenir de la expansión de la Psicomotricidad desde la formación universitaria, hacia los barrios, los centros comunitarios, las ONGs, por fuera del ámbito sanitario y clínico, potenció un tipo de expertise que gradualmente se va haciendo tradición, es decir, se expresa como una opción y un campo discursivo profesional de creciente desarrollo y demanda, que creció a la par que crecía la percepción de que las intervenciones sobre las infancias en situaciones de vulneración y privaciones también podía hacer parte de un saber específico. Las estudiantes combinan en esa experiencia los saberes que provienen de distintas asignaturas del plan de estudios -psicología, tópicos en psicoterapia, antropología, teoría de la psicomotricidad, semiología, psicomotricidad y acción comunitaria, etc.- contextualizando los saberes sobre las infancias en la complejidad social. La revisión disciplinaria que se despliega en el contexto barrial, territorial, no es solo la del dispositivo -la intervención clínica individual en un consultorio- sino también la condición de “clase” que configuraba el dispositivo de intervención más legítimo y el tipo de miradas sobre el desarrollo psicocorporal infantil que ello producía. Ampliar el campo de intervención de la disciplina implica también ampliar la mirada sobre cuál es el sujeto de intervención, incorporando en la formación miradas que dieran lugar a la desigualdad social, las relaciones de poder y la diversidad sociocultural en los modos de crianza, educación y desarrollo en el contexto siempre local, y ya no solo el perfil de niño/a y familia que por lo general accedía a la consulta clínica individual de carácter privado.

Las estudiantes que se involucran en este tipo de proyectos destacan que la “realidad” de las infancias que conocen en estas instituciones comunitarias les permite proyectarse profesionalmente, en función de una experiencia y un saber sobre qué hacer en un campo social más novedoso para la disciplina, desde el saber general sobre el desarrollo psicocorporal infantil⁹ que les da seguridad, mientras se aprende cómo trabajar en un contexto social complejo.

3) Discursos y saberes de las familias y los actores territoriales.

Las familias de tránsito de la ONG anteriormente mencionada solían socializar en encuentros mensuales las dificultades y saberes que iban adquiriendo, y que graficaban bajo la idea de cuidar niños/as pequeños/as “como si fueran tus propios hijos”. Mes a mes las familias compartían saberes¹⁰ sobre los rituales familiares vinculados a la bienvenida -como el baño inicial en el hogar que lo aloja-, las prácticas de registro escrito y fotográfico del desarrollo del bebé -como saber vinculado a la construcción de su identidad-, o el conocimiento experto sobre cómo cuidar a niños pequeños en su singularidad que cada familia desplegaba. Ello hacía que por ejemplo, algunas familias fueran reconocidas por su trayectoria y su saber por haber “transitado”, a lo largo de varios años, a tres o cuatro bebés.

9 Si bien con el desarrollo y la consolidación de la disciplina se fue ampliando el campo de intervención profesional, no sólo hacia diversos ámbitos como el comunitario, el educativo, etc., sino también hacia otras franjas etarias -se modificaron los contenidos de la asignatura “Aproximación a la Gerontología” que a su vez pasó a llamarse “Gerontología”, y algunas asignaturas comenzaron a plantear la posibilidad de trabajar con grupos de jóvenes adultos/as-, el desarrollo infantil sigue siendo uno de los temas estructurantes de la disciplina y su práctica.

10 Ambos autores de este artículo participamos activamente en la creación y el despliegue de ese PVU, que luego se transformó en una instancia de campo para la investigación.

Las estudiantes de Psicomotricidad experimentaban una situación de aprendizaje sobre los saberes que poseían las familias en relación con los niños y las niñas, los rituales que desplegaban, los cuidados y atenciones que brindaban, participando de esas reuniones. Una de las dimensiones que causaba tensión y preocupación en el grupo de estudiantes eran las divergencias familiares sobre los modos de crianza. Por ejemplo, mientras en una de las familias no había televisores y no se usaban “pantallas” en la crianza, en la otra prevalecían los regalos y juguetes costosos que ese grupo familiar podía costear por su nivel de ingresos. El aprendizaje de esa diversidad y singularidad constituyó un logro del grupo de estudiantes que pudo identificar en los distintos estilos cuál era el lugar en el que el/la niño/a construía sus demandas y expectativas, y qué producía su circulación en ese grupo familiar, y así lo relataban. Las estudiantes podían problematizar también sus prejuicios en torno a estos distintos modos de crianza, lo que tenía efectos en su propio posicionamiento ético y disciplinar, y permitía desplegar intervenciones que favorecieran aún más las interacciones que tendientes a fortalecer el desarrollo de la subjetividad y la constructividad corporal (González, 2009) de los/las niños/as pequeños/as en esos espacios.

Cada uno de estos vectores de discursos y saberes con los que las estudiantes despliegan o se encuentran en los proyectos de los que participan son articuladores de aprendizajes. En los diferentes espacios de la formación en los que se reflexiona sobre la salida al campo realizada en este contexto -el seminario teórico y las clases en la universidad que forman parte de la práctica- las docentes hacen particular énfasis en la idea de la circulación de saberes y experiencias, de un “ida y vuelta” entre saberes de la psicomotricidad y saberes comunitarios desarrollados en proyectos de PVU, particularmente desde y a partir del expertise sobre el desarrollo infantil. En la intervención con las infancias en situación de vulneración y privación, las experiencias estudiantiles cobran sentido al ser leídas como saberes, como enseñanzas, y no meramente como un conjunto de demandas cruzadas¹¹.

Intervenir con las infancias en contextos interdisciplinarios: las prácticas y miradas sobre el cuerpo

Una parte central de la formación en psicomotricidad es la preparación del cuerpo del terapeuta en función de recibir a otro y al mismo tiempo poder registrar aquello que acontece en el propio cuerpo en esa relación, interpretar lo que sucede en dicho intercambio y en función de eso realizar intervenciones corporales que sean adecuadas en contexto y cuenten con una dirección en función de lo que se venga trabajando con esas personas y grupos (Marini, 1995; Marazzi, 1995; González, 2009). En contextos de trabajo interdisciplinarios esta especificidad de la mirada de y sobre el cuerpo entra en diálogo, no sin tensiones, con los actores sociales y profesionales de otras disciplinas intervinientes. La salida al campo comunitario facilita aprendizajes en un doble sentido: el conocimiento por parte de las estudiantes de estos actores y profesionales, y el conocimiento de las estudiantes sobre lo que acontece en el propio cuerpo en esa relación, lo cual -en el ámbito de las prácticas y los PVU- será considerado objeto de análisis para pensar posibles intervenciones profesionales.

Las entrevistas dan cuenta de un atravesamiento del cuerpo propio donde se mueven sensaciones y emociones, se ponen en juego las resonancias tónico-emocionales (Aucouturier, 2004) luego de la tarea y aparecen la escucha y la mirada volcada sobre el propio cuerpo, configurando un habitus profesional en formación. Teniendo en cuenta que la formación en Psicomotricidad cuenta, entre sus ejes centrales, con asignaturas de “Formación personal corporal”, esta idea de la práctica a la que aluden las estudiantes, parece estar más ligada al quehacer profesional, a la posibilidad de generar un encuentro con otros, destinatarios potenciales del trabajo del psicomotricista, y también a la extensión de la psicomotricidad a campos que previamente desconocían su rol y su aporte disciplinario. El habitus se producirá así de maneras intencionadas desde la organización curricular y la propuesta de enseñanza, que incluyen lo comunitario como espacio productor de percepciones naturalizadas, es decir, un acostumbamiento

11 Es posible plantear que allí interviene también un conjunto de disposiciones de las estudiantes a considerar epistemológica y éticamente a los actores sociales, incluyendo a lxs niñxs, como enseñantes y no como mero destinatarios. Queda como hipótesis relevar si en ello están incidiendo trayectorias sociales y solidarias/políticas particulares de las estudiantes que se involucran en ello.

gradual a pensar el trabajo corporal en un contexto marcado por desigualdades y muy posiblemente por privaciones, donde se hace pertinente la intervención disciplinaria como lo plantean docentes y estudiantes.

En el discurso de las docentes sobre la práctica preprofesional, aparece en un lugar central este encuentro con “el otro” como generador de una afectación que tiene lugar en el propio cuerpo de las estudiantes. Explican que es en la formación personal corporal que estas comienzan un trabajo sobre su “propia historia” y sobre el registro de sus sensaciones y su disponibilidad corporal en diversas situaciones, que se reedita en este encuentro con la alteridad. Si bien durante las asignaturas que las estudiantes cursan en la universidad se ensaya este encuentro con los otros en el trabajo entre compañeras, en las entrevistas realizadas se destaca que el encuentro con los actores sociales a partir de la salida al campo modifica y complejiza este intercambio. “La experiencia, la prueba y error” era lo que remarcaba un estudiante de la carrera.

Lo vivido en un PVU constituye un lugar desde el cual interrumpir el automatismo del aprendizaje de conceptos, de una intervención deslocalizada, una suerte de habitus generalista. Es un escenario que permite desplegar preguntas que no emergerían de ese modo ni con esa fuerza en un aula universitaria, por más que las docentes desplieguen todo el tiempo situaciones prácticas o evoquen casos. El cuerpo constituye un espacio social interpersonal desde el cual se construyen aprendizajes y desde el cual intervienen las infancias en el desarrollo mismo de campo de ejercicio profesional particular.

Una estudiante que participaba de un PVU desarrollado en un Hospital¹² relata en una entrevista una intervención psicomotriz con un niño que se encuentra internado y su madre. Las estudiantes observan aquello que acontece en el cuerpo del niño y en el vínculo de este con su madre. Ofrecen un análisis alternativo de esta situación que complejiza y complementa la lectura realizada por los médicos de la institución:

Y había un nenito que, por mala praxis nació con una hipoxia, estaba muy comprometido a nivel de la función y le habían sugerido ponerle un botón gástrico, entonces, los médicos lo que notaban es que esa mamá estaba muy angustiada y le costaba conectar con su niño, y por otro lado, tenían al niño con el botón gástrico, un niño que tenía muchas dificultades, que parecía que no miraba, que no conectaba, que tenía dificultades en la deglución, en un montón de cuestiones, por eso el botón. Y cómo pudimos ahí hacer una intervención con la mamá, que algo cambie de cómo esa mamá podía mirar a su niño, y se vio pero muy instantáneamente cómo ese niño cambió su actitud con su mamá y poder decir algo a los médicos, decirles «Bueno, bárbaro, a ver, en este momento, este niño necesita el botón gástrico porque está desnutrido, porque con todos los problemas de deglución que tiene, no logra alimentarse». (...) esto sucede porque desde nuestro discurso decimos «¿Qué pasa con esa boca?», esa boca no se puede alimentar, no hace más que sacar hacia afuera, pero no saca palabra, no podía sacar palabra, es un niño que ya tenía dos años, una desnutrición bastante marcada, pero poder decir algo del armado del funcionamiento y de la imagen corporal que tenía que ver con los sentidos también y el sentido, los sentidos para esa mamá de ese niño. Así que es como difícil pero muy interesante. (Estudiante mujer, 43 años)

La mirada sobre el cuerpo se transforma en una mirada y un discurso experto diferente al establecido por el dispositivo médico, incluso cuando no se lo “toca”, como en el caso señalado. La mirada disciplinaria se construye en función de pensar esos cuerpos en relación y la intervención sobre esa relación constituye un espacio, un hiato que el conjunto de profesiones y miradas disciplinarias -en ese contexto hospitalario- parece no estar mirando. Es el expertise disciplinario que se va ampliando, en diálogo o tensiones con otras disciplinas/profesiones, centrado en las infancias y su devenir complejo, el que hace que la situación cobre sentido para la estudiante, no solo en cuanto aprendizaje, sino en cuanto situación donde se percibe un cambio -social, vincular, corporal- a partir de la propia intervención.

12 En este proyecto las estudiantes de psicomotricidad participan, junto con médicos y otros profesionales, del área de internación pediátrica y los consultorios externos de un Hospital público de la Ciudad de Buenos Aires.

El dispositivo de consultorio, ya te digo, hay pediatras que sí permiten la entrada del psicomotricista y que entienden y hay algo de lo que valoran la mirada del psicomotricista, porque nos ha pasado de pasar por un pasillo y «Vení a ver este chico porque este es para vos». Sí, porque hay cosas que les empiezan a hacer ruido del lenguaje, del armado corporal, de la postura del niño, de un montón de cuestiones que ellos sienten que no tienen las herramientas para resolver claramente y nos llaman. Y hay algo de esa especificidad que va apareciendo, porque ya no es cualquier cosa, sino que van apareciendo cuestiones de la torpeza, de un niño que no puede detener el cuerpo, si ven un niño que no puede mantener su atención más de tres segundos y medio; ya no es «No, bueno, si no es fonoaudiólogo, es psicomotricista, o si no es TO (terapeuta ocupacional) es psicomotricista», no. (Estudiante mujer, 43 años)

La práctica corporal se configura desde un saber diferenciador, en contextos interdisciplinarios. No porque la Psicomotricidad sea la única disciplina que mira al cuerpo en esos contextos, sino por el modo de mirarlo, concebirlo, y posicionar la intervención y el propio saber y discurso, que en la mayor parte de los casos se centra en el desarrollo y las problemáticas y padecimientos de niños y niñas. A lo largo de la formación, se presentan materias y marcos de análisis propios de la semiología donde se realiza la clasificación de posibles alteraciones, tanto en el desarrollo como en el hacer, a nivel corporal que son propias de su expertise disciplinar. En el relato referido es posible evidenciar la forma en la que esos conceptos entran en circulación en el diálogo con otros profesionales y se resignifican¹³, no sólo aportando categorías de análisis que pueden nutrir la consulta médica en este caso, sino también produciendo discursos sobre todo centrados en el cuerpo de los/las niños/as, atravesados por relaciones con sus referentes y con los mismos profesionales.

Conclusiones

En el devenir de la formación disciplinaria se ponen en juego saberes asociados a las situaciones sociales relativas a la infancia, particularmente a los padecimientos de aquellas que atraviesan condiciones de vulneración o privación. Esto implica una modificación del expertise y la tradición disciplinaria más liberal, proceso que acontece no solo por las mayores complejidades de la intervención social, sino también por el posicionamiento de las instituciones universitarias y sus actores, por las demandas de los actores extrauniversitarios, y por el despliegue de ofertas profesionales y disciplinarias en un contexto de expansión y diversificación del nivel universitario. Todo ello marca una articulación de discursos que se ponen en juego en la formación específica de la psicomotricidad, donde una lectura particular del cuerpo en relación hace a su especificidad, un habitus que busca producirse de manera flexible y situada en relación con lo concreto y complejo del campo social y comunitario.

Es la expansión de la disciplina a nuevas situaciones sociales lo que permite que las estudiantes desarrollen experiencias significativas de aprendizajes, al tiempo que el mismo corpus profesional, con sus saberes, incorpora y modifica al sujeto típico de intervención psicomotriz, aquel que podía concurrir a una consulta individual de consultorio. En este sentido, este artículo buscó describir cómo en la heterogeneidad de los agentes que intervienen en la construcción social de las infancias también se producen saberes y posiciones profesionales específicas, que ganan legitimidad en función de ese rol y experticia. Se trata de un posicionamiento ético y profesional que se sostiene no sólo en los diversos ámbitos de intervención de la Psicomotricidad, sino también en todos los espacios de formación: el reconocimiento del saber del sujeto -sobre su propio cuerpo, contexto, historia, demandas, etc.- y la articulación con el saber profesional a partir del encuentro comprendido en el contexto particular en que este se desarrolla, particularmente desde y a partir del expertise sobre el desarrollo infantil tradicional, ahora resignificado socialmente por y entre las estudiantes. Una disposición y un conjunto de saberes situados sobre el sentido de la disciplina y su aporte frente a la complejidad comunitaria.

13 Por ejemplo, cuando la estudiante utiliza el término “torpeza” no se está refiriendo a su uso coloquial como una caracterización de acciones que no resultan gráciles o del todo adecuadas para determinado fin, sino a un trastorno psicomotor especificado y con una tipología determinada.

Lo relevante cuando se miran procesos políticos, culturales, sociales y educativos más estructurales, es que los saberes disciplinarios de las carreras universitarias incorporan de maneras más articuladas y fundamentadas el activo rol de las estudiantes en su propia formación, y jerarquizan la relación con la comunidad y los actores territoriales. Sin ellos, las universidades y las profesiones no solo perderían legitimidad, también quedarían restringidos a saberes de elites destinados a determinadas franjas privilegiadas de la población. La expansión social de las carreras, en las funciones de enseñanza y extensión, no constituyen agregados para las instituciones universitarias: el caso analizado muestra que el trabajo socio-comunitario dialoga directamente con nuevas demandas, cada vez más específicas, de/en los actores sociales hacia una universidad cada vez más situada y territorializada.

Queda pendiente para futuras indagaciones profundizar en las trayectorias y en los posicionamientos de los equipos docentes a los efectos de triangular y analizar la genealogía de las distintas perspectivas sobre el desarrollo de la disciplina y su concreción en la planificación curricular y las políticas institucionales.

Referencias bibliográficas

AAP (s. f.) *¿Qué es la Psicomotricidad?: Campos de ejercicio profesional*. <https://aapsicomotricidad.com.ar/que-es-la-psicomotricidad/>

Arias, A. (2012). *Pobreza y modos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Espacio.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica educativa*. Graó.

Barsky, O. y Corengia, A. (2017). La educación universitaria privada en Argentina. *Debate Universitario*, 5(10), 31-70.

Barsky, O. y Dávila, M. (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Teseo y Editorial de la Universidad de Belgrano.

Bourdieu, P., (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brower.

Briglia, J. y García, A. (2013). Aspectos contextuales del surgimiento de terapia ocupacional en la Argentina. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 13(1), 33-41. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2013.27450>

Camillioni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En: G. Menéndez (comp.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Corengia, A. (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas*. Teseo.

Emiliozzi, S., Vasen, F. y Palumbo, M. M. (2011) Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 20(2), 329-342.

Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1(1), 1-29.

Fuentes, S. (2016). La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXVII, 234-267. <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=14548520010>

Fuentes, S. (2021a). Demandas sociales en la educación superior: del cursismo a la vinculación estatal y empresarial de la extensión universitaria en Buenos Aires. *Revista Cuadernos FHYCS-UNJU*, 57(XXVIII), 239-268. <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/377>

Fuentes, S. (2021b). Chapter 21: Policies, Learning and Ethical Positions in the University-Community Articulation. En *Socially Responsible Higher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004459076_022

Fuentes, S. (2021c). Política de la Gratitud y don: altruismo social en un programa de familias de tránsito en Buenos Aires. *Mirada. Investigación en Ciencias Sociales*, 17(13), 219-249. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/mirada/article/view/5491>

Fuentes, S. (2022). Introducción. En Fuentes, S. (comp.). *La oferta de formación de grado en la educación superior privada en el Mercosur: escalas urbanas y diferenciación regional*. Biblos. 13-37. https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/La_oferta_de_formacion_de_grado_en_la_educacion_superior_privada_en_el_mercosur.pdf

García De Fanelli, A. (2016), Argentina. En J.J. Brunner (ed.), *Informe de la Educación Superior en Iberoamérica 2016*. CINDA

Giovine, R. y Martingioni, L. (2018). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Praxis Educativa*. 14(2). 432-450.

Giovine, R. y Martingioni, L. (2020). Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias. En D. Pinkasz y N. Montes (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento. 237-304.

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos*. EDUNTREF.

González, L., Moreno, M. L., Brukman, S. y Selvaggi, M. (2004). *Proyecto socio-comunitario de extensión universitaria "Crianza y juego" "Promoviendo la salud del niño y la familia a través de los hábitos de crianza y el juego"*. Proyecto socio-comunitario de extensión universitaria, UNTREF, Caseros.

Lischetti, M. (2013). *Universidades latinoamericanas Compromiso, praxis e innovación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Lischetti, M., Petz, I. y Cueva, D. (Comp). (2016). *Las transformaciones de las universidades latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Marazzi, M. (1995) La huella del niño en el cuerpo del terapeuta en Psicomotricidad. Posibilidades y límites del cuerpo del Psicomotricista. *Crónicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad*, 2.

Marini, C. (1995) Sobre el cuerpo del Psicomotricista. Reflexiones. *Crónicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad*, 2.

Marquina, M. M., Chiroleu, A. R. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL; Propuesta educativa*; 24, 7-16

Mato, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Editorial UNESCO: IESALC

Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18(1), 151-180.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2020). RESOL-2020-918-APN-ME. <https://untref.edu.ar/uploads/Programas/programas-carreras/Lic.%20en%20Psicomotricidad%20-%20Plan%202011%20-%20RM%20918-2020.pdf>

Naidorf, C. J.; Vasen, F.; Alonso, M. R. (2016). Evaluación académica y relevancia socioproductiva: los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como política científica. *Cuadernos Prolam/USP*. Universidad de San Pablo; 14; 27; 1-21

Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Paidós.

Paugam, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Alianza.

Perez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración Y Conocimiento*, 6(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18691>

Pérez Rasetti, C. (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores. *Integración Y Conocimiento*, 3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>

Pierella, M. P. (2015). Enseñar en la universidad: Saberes necesarios y experiencias de formación. *SaberEs*, 7(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42222015000100003&lng=es&tlng=es.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Suasnábar, C., Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(57), 21-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350004>

Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V. (1989) *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Miño y Dávila.

Trincherro, H. H. y Petz, I. L. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad-sociedad: Aportes para un debate sobre el "academicismo". *Papeles de trabajo*, 27, 142-160.

UNTREF (2018). *Caracterización sociodemográfica - Año 2017*. Universidad Nacional de Tres de Febrero y Lic. en Psicomotricidad. Fuente: Wichi-Araucano UNTREF.

Fecha de recepción: 25-4-2023

Fecha de aceptación: 25-8-2023