



**TRABAJO FINAL DE CARRERA**

*“Análisis de la práctica de intervención psicopedagógica del taller de ESI en contextos socioeducativos privados de libertad de CABA”*

**ESTUDIANTE:**

Merino, Florencia Jesús

*DNI.: 35.761.838*

**TÍTULO A OBTENER:**

LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA

**TUTOR:**

LIC. JUAN CONTI

**FECHA DE PRESENTACIÓN:**

FEBRERO/MARZO 2024

## *Agradecimientos*

*A mi familia, por darme una vida plena de oportunidades, llena de experiencias de aprendizaje fraternal y por permitirme elegir mi propio camino.*

*A mi pareja, Agustín, quién me acompañó siempre en mis proyectos con todo su amor y paciencia.*

*A mis compañeras de facultad, por su amistad sincera y su apoyo incondicional.*

*A Juan Conti, mi tutor, por guiar, reconocer y valorar cada tramo del camino.*

*A Cristina Ricci, por su apertura, registro y orientación.*

*A todo el equipo de cátedra de Marta Lovazzano (Ana, Sabri, Dani), quienes permitieron que esto sea posible.*

*A esos jóvenes privados de su libertad, que conformaron nuevos vínculos y aprendizajes.*

*A todas aquellas personas que alguna vez transitaron desde su lugar la escucha atenta hacia este trabajo que tanto esfuerzo y dedicación llevó.*

*Y, por último, a esos seres que tanto amo, mis animalitos, sobre todo a mi leal negrito, tu presencia me acompañó, tu ausencia me transformó y me hizo más fuerte. Sé que estuviste conmigo hasta el final del recorrido.*

***En nuestra sociedad, se puede llegar a privar de la libertad a las personas, pero nunca a la libertad del ser humano. De vincularse, de aprender y de construir identidad.***

# ÍNDICE

<b>Resumen</b>	<b>5</b>
<b>Contexto de la experiencia de intervención psicopedagógica</b>	<b>6</b>
<b>Antecedentes científicos</b>	<b>12</b>
<b>Marco teórico</b>	<b>16</b>
1. Rol del psicopedagogo en el ámbito forense	16
1.1 La residencia psicopedagógica	17
1.1 A Las prácticas y la intervención psicopedagógica	18
1.1 B Las prácticas y la metacognición	19
1.1 C El encuadre y la tarea; recursos y estrategias	20
1.1 D El vínculo	21
1.1 E Emociones, Sentimientos, Actitudes y Tensiones	22
1.2 Psicopedagogía en contextos privados de la libertad (CPL)	23
2. Aprendizaje	24
2.1 Conceptualización a través de diferentes teorías	24
2.2 Aprendizaje situado	26
2.3 Aprendizaje en CPL	27
3. Sexualidad	28
2.1 Conceptualizaciones desde diversos enfoques	28
2.2 La sexualidad en CPL	30
4. Educación sexual integral	32
4.1 Conceptualización	32
4.2 La ESI en CPL	33
<b>Marco legal</b>	<b>35</b>
<b>Marco metodológico</b>	<b>37</b>
Tema	37
Planteo del problema	37
Preguntas que configuran el problema	37
Objetivo general	37
Objetivos específicos	37
Muestra	38
Diseño	38
<b>Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes</b>	<b>39</b>
<b>Dimensiones</b>	<b>46</b>
<b>Debate con la teoría: reconceptualizaciones</b>	<b>47</b>
<b>Proceso meta-cognitivo</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>52</b>
<b>Anexos</b>	<b>59</b>
Marco contextual	59
Descripción y narración detallada del proceso de intervención psicopedagógica	60

## **Resumen**

Este trabajo final de carrera tiene como objetivo de configurar nuevos saberes profesionales vinculado a la intervención psicopedagógica de un taller de ESI en contextos socioeducativos de régimen de privación de libertad, tratándose una investigación psicopedagógica. Bajo esta metodología, se utilizó el protocolo de Ricci (2020), que se focaliza en sistematizar las acciones realizadas en la práctica profesional, emergiendo así categorías conceptuales propias del campo para luego dar cuenta de posibles resignificaciones. Esto fue posible gracias al registro del proceso de intervención realizado desde la cátedra de residencia clínica de la Universidad Abierta Interamericana en el 2022, bajo un proyecto de prácticas de aprendizaje.

A partir de los datos obtenidos, se puede decir que existe cierta flexibilización del encuadre en estos contextos, surgiendo la necesidad de nuevas estrategias relacionadas al consenso y al diálogo, que serían propias del quehacer psicopedagógico en el campo. Además, en congruencia con algunos autores, la demanda aparece desde la prevención, y no así desde el obstáculo de aprendizaje. Es en estos contextos que no sólo a través de la palabra, sino también del debate, la reflexión y la convocatoria a través de recursos primarios, es que se conforma el vínculo psicopedagógico, facilitando el abordaje de la tarea y el aprendizaje significativo.

Finalmente, se concluye que el rol psicopedagógico en este campo sería clave para satisfacer la demanda de poblaciones de jóvenes que tienen la necesidad de vincularse con el afuera a través de un otro que le permita posicionarse como individuo potencialmente activo en su propio proceso de aprendizaje, reconociéndose así la singularidad de la psicopedagogía y saber disciplinar. De esta misma forma, se pueden analizar otro tipo de intervenciones psicopedagógicas en instituciones del ámbito forense así como también de otro tipo, ya que aquellos espacios menos frecuentados por los profesionales de la psicopedagogía son oportunos para el descubrimiento y la construcción de nuevos saberes profesionales.

## **Palabras clave**

Psicopedagogía forense - Práctica profesional - Intervención psicopedagógica - Contextos privados de libertad - Investigación psicopedagógica

## **Contexto de la experiencia de intervención psicopedagógica**

En principio, la ley de Educación Nacional que establece en el artículo 55 la garantía del derecho a la formación integral y desarrollo pleno de las personas en contextos privados de la libertad (CPL), sin admisión de discriminación. En congruencia, la ley 26.695 busca garantizar el acceso a la calidad educativa mediante una formación integral en todos los niveles y modalidades, fijando los mismos objetivos que para cualquier habitante de la Nación. Asimismo, siendo la Educación Sexual Integral (ESI) un derecho básico avalado por la ley 26.150, cabe destacar lo importante de la existencia de acciones concretas para analizar su efectividad como política pública en diferentes instituciones estatales. Siendo así, los CPL no pueden ser la excepción e, inclusive, es notable destacar que el abordaje de la ESI en estos espacios trae aparejado cierta complejidad debido a la presencia de subjetividades enmarcadas en la falta de libertad, que conduce a corporizar el encierro (Olivieri, 2016).

En el marco de la ley de ESI, el artículo 3 establece como parte de los objetivos que se asegure su incorporación a través de transmisión de conocimientos verídicos y actualizados, además de prevenir cualquier problemática relacionada a la salud sexual. Por otra parte, tomando a Foucault (1975), si bien el sistema penal ha mutado y el cuerpo ha desaparecido como principal blanco de castigo, siguen existiendo fuerzas que lo dominan. Y aunque a veces puede parecer sutil por no manifestarse tangiblemente, la punición permanece dentro del orden físico. Entonces, es pertinente preguntarse cómo se puede implementar este programa en contextos privados de libertad, en los que el acceso a la información se encuentra limitado por la reclusión y las acciones de poder actúan sobre cuerpos sometidos.

No obstante, la psicopedagogía, según Frigerio et al (2018) tiene la posibilidad de abrir la puerta a nuevas prácticas, lo que implica un gran desafío, un pasaje a través de una especie de umbral hacia lo desconocido y la incertidumbre, ingresando desde el exterior.

Precisamente, Frigerio et al. (2018) expone que “las *puertas* a las que nos referimos no llevan necesariamente a ningún *afuera*; son, podríamos decir, *otros adentros de un adentro*” (p. 26). Por lo tanto, lo que se pone en juego al experimentar nuevos ámbitos es la posibilidad de vincularse, lo que implica encontrarse, compartir y fundamentalmente aprender.

Asimismo, como explica Ricci (2021), en la concepción del quehacer psicopedagógico, la práctica es fundamental para el aporte de saberes, especialmente teniendo en cuenta el proceso de construcción en el que se ubica a la Psicopedagogía como disciplina. De ahí que, siempre que se sustente con antecedentes, socializar las distintas propuestas a partir del conocimiento empírico contribuyen de manera significativa al campo, consolidando la profesión y el saber disciplinar. Por ello, el conocimiento teórico puede, efectivamente, devenir del aprendizaje situado. Sobre todo cuando se trata de estudiantes realizando prácticas pre profesionales en las que éstos logran darle sentido y comprensión a su saber, porque se concibe la actividad en contexto para luego, poder explicar el qué y el cómo se logró consolidarse (Sagástegui, 2004).

Retomando lo antedicho por Olivieri (2016), los CPL se puede conceptualizar una suerte de díada cuerpo-encierro que deviene de componer y descomponer subjetividades a través de un dispositivo disciplinar, por tanto es necesario cuestionar lo instituido mediante vivencias que favorezcan nuevas formas de lazo social. Por consiguiente, es oportuno que desde la psicopedagogía se puedan realizar proyectos en formato taller para abordar la ESI ya que, particularmente en Argentina, no hay demasiados registros de planes de intervención estratégicos para abordar la sexualidad con adolescentes en CPL. A modo de ejemplo, en una investigación de Chile se evidencia la magnitud del problema y la necesidad de abordaje de esta temática, puesto que Pérez (2019) obtuvo resultados alarmantes en unas encuestas hechas a 192 estudiantes varones de un recinto penal de Santiago de Chile. Además de advertir conceptos erróneos sobre los cuidados y el respeto de los cuerpos, se observaron conductas de alto riesgo tales como la ausencia de consenso

en las relaciones dentro del lugar y, por otro lado, el rechazo o poco uso del preservativo, siendo el 84% que incluso se inclinan por delegar el rol de cuidado a la mujer.

Dentro de las personas detenidas en Argentina existe una minoría que entra en la categoría de jóvenes adultos, representando un 2% de la población. Actualmente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) existen 4 dispositivos de régimen cerrado que se encuentran bajo el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CDNNyA). Entre ellos se halla el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado (CRC) “Dr. Manuel Belgrano” ubicado en Av. Belgrano 2670, albergando a fines del 2022 a 18 jóvenes de entre 18 y 20 años de edad. Al tratarse de jóvenes adultos, este establecimiento es el único que brinda la posibilidad de acceder a visitas íntimas, garantizando dicho derecho y contemplándose primero las evaluaciones pertinentes de personal médico, psicólogos y autoridades. No obstante, al no estar reglamentadas, el último informe de la Procuración Penitenciaria de la Nación (PPN) reconoce no sólo las complejidades que conlleva sino también la necesidad de revisar los modos en los que se lleva a cabo. Dichas dificultades se deben a que existe una extralimitación del Estado, que restringe el derecho a la libertad ambulatoria y, consecuentemente, se interrumpe el derecho a la sexualidad e intimidad. Asimismo, se evidencia cierta falta de privacidad, ya que a estos jóvenes se les revisa toda su correspondencia y se les limita toda comunicación telefónica.

A partir de un diagnóstico integral sobre las condiciones de vida de estos centros, se realizó un relevamiento en el año 2016 respecto del estado material y edilicio. Se encontró que el centro Belgrano tiene la mayoría de celdas individuales, pero alrededor del 60% se encontraban clausuradas en ese momento. Por otra parte, cada sector/piso se diferencia por el grado de autonomía de los jóvenes, y cada uno cuenta con un SUM de amplias dimensiones (ver imagen 1, anexo), que conduce a un pasillo sobre el que se ubican las celdas, con espacio reducido y objetos en mal estado. A mitad de pasillo, los sanitarios se encuentran funcionando correctamente, pero es importante destacar que las duchas están

separadas por un tabique, pero sin puerta, lo que evidencia cierta falta de intimidad. Al final del pasillo, hay celdas que se utilizaban para aislamiento a modo de castigo, pero que ahora contiene colchones acumulados, agua estancada y residuos. En el informe se destacó la falta de circulación de aire en algunos espacios, la insuficiente iluminación natural y el riesgo de evacuación en casos de emergencia, dada por la obstrucción de algunas salidas.

Por otra parte, en el hall de ingreso hay dos salas de seguridad, una para los empleados y otra para realizar requisas a jóvenes y sus visitantes. Desde allí, un pasillo conduce a diferentes ambientes: un salón destinado a las visitas generales y otra habitación a aquellas que son íntimas. Se observaron malas condiciones de mantenimiento (ver imagen 2, anexo). Luego se ubican las salas de enfermería, odontología y del consultorio médico. Al final del pasillo, un amplio patio descubierto que se comunica con dos cubiertos, uno con equipamiento de gimnasio. En comunicación se encuentran las salas del sector educativo: una de profesores, cuatro para alumnos de secundario, tres aulas para alumnos de primaria, un aula para alumnos de UBA XXI y, además, una biblioteca, aunque sin utilizar por tener un vidrio roto que da a la calle. Allí también se desarrollan cursos de formación profesional, como carpintería, repostería, entre otros, y talleres de música, encuadernación, etc. Además, se hallan los baños y cocina con su equipamiento, pero con inadecuadas condiciones de mantenimiento. Por último, a partir de la señalización y del personal consultado, no se comprobó la existencia de un adecuado protocolo de emergencia o incendio.

Finalmente, la institución cuenta con diferentes actores: equipo de salud física y mental (médicos clínicos, odontólogos, psiquiatras, psicólogos, nutricionistas, enfermeros), operadores, y equipo pedagógico, ya sea docentes, una Dirección y una Coordinadora General (Vicedirección), quien es la única psicopedagoga presente en el instituto. Es importante mencionar cómo es la dinámica diaria: luego del recuento, el cierre de puertas nocturno es a las 22 hs, hasta las 7 hs que salen de las celdas, presentando dificultad de acceso las instalaciones sanitarias, teniendo que pedir permiso al personal de seguridad

para utilizarlas. Luego del desayuno, se concurre al sector de la escuela, teniendo un almuerzo entre las 12 y las 14 horas. Después, se dictan los talleres hasta las 17 hs, siguiendo a la merienda y hasta a veces teniendo otros talleres. Por último, se disponen a bañarse, hablar por teléfono si lo necesitan, cenar y a dormir. No se realizan tareas laborales, y los cursos y talleres que se dictan poseen objetivos recreativos o formativos. En el 2022, las profesionales del centro destacan que algunos de las y los adolescentes se encuentran atravesando ETS, otros están prontos ser padres, algunos fueron víctimas del abuso sexual infantil y en su gran mayoría se inician en muy temprana edad en las relaciones sexuales. (Lovazzano, 2022).

Estos datos concretos resultan relevantes para analizar la intervención realizada en el contexto en el que se hallan los jóvenes y cómo éste puede intervenir en la integridad de su salud física, mental y sexual.

Desde la Universidad Abierta Interamericana (UAI), se ofrecen prácticas en contextos reales acompañadas de problemáticas situadas para realizar proyectos de intervención, siempre acompañando a las residentes para promover la construcción del pensamiento complejo y psicopedagogía con perspectiva socio comunitaria. Dichas intervenciones son producto de la demanda de una realidad compleja, deshumanizante, que exige una propuesta que haga posible la transformación social. Es así como la ESI aparece como posible acción concreta para habilitar y potenciar el aprendizaje en estos espacios, y así favorecer el empoderamiento de los jóvenes en CPL, valorando siempre lo que emerge a partir de sus intereses. De esta forma, las intenciones para la comunidad del CRC Belgrano fueron ofrecer prácticas sociopsicopedagógicas en las que se promuevan alternativas de enseñanza - aprendizaje de la ESI, a través del trabajo colaborativo, la reflexión y cuestionamiento de ideas que reconozcan la pluralidad de sexualidades (Lovazzano, 2022).

Por lo tanto, esta tarea desafiante lleva a preguntarse: ¿qué necesidades existen en este tipo de poblaciones, particularmente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)?; ¿qué acciones posibilitan el aprendizaje dentro de estos espacios?; ¿cómo se pueden abordar temáticas relacionadas a la sexualidad con personas privadas de su propia libertad e intimidad?; ¿qué categorías conceptuales emergen a partir del análisis de las intervenciones en esos contextos?

Esta investigación busca configurar nuevos saberes profesionales desde la práctica y su análisis. Para ello, es necesario sistematizar las acciones de una propuesta para dar cuenta de lo significativo que es registrar y presentar los modos de intervención que los y las profesionales de la psicopedagogía podemos realizar. Desde el ámbito forense, es imprescindible tener la noción de la mirada integral del sujeto quien posee el derecho a saber, a expresar lo que desee, y a enriquecer su mente por medio de esta liberación, a pesar de que su propia libertad esté privada.

## **Antecedentes científicos**

Realizada la búsqueda de diversas investigaciones, se encontraron algunos trabajos relacionados a la ESI en jóvenes tanto en escuelas como en otras instituciones, de manera de promover la inclusión social. Por otra parte, existen algunos estudios realizados en provincias argentinas que intentan encontrar el sentido a la experiencia sobre la educación en CPL (ECPL) a partir del análisis de la problemáticas halladas.

Manchado (2012) indagó sobre los procesos de aprendizaje en el campo de la ECPL y sus dimensiones a partir de un estudio de caso realizado en la Unidad Penitenciaria (UP) n° 3 de Rosario (Santa Fe). Desde una perspectiva foucaultiana en la que pone en conflicto la diada escuela-cárcel por una cuestión material y espacial, recurre a la palabra de los docentes para dar cuenta de dicha complejidad. A modo de conclusión, surgen más interrogantes debido a los escasos antecedentes que podrían deberse a la falta de sistematización, registro y reflexiones que existen para poder abordar la ECPL.

Dentro de la misma temática, Routier (2019) toma como muestra un grupo de jóvenes y adultos varones en unidades penitenciarias. El referente empírico también es santafesino, aunque en este caso es un grupo de jóvenes y adultos varones de la UP N° 3 de Rosario y la N° 1 de Coronda que estaban transitando el nivel medio educativo entre los años 2015 y 2017. A partir de sus relatos y desde un enfoque socio-antropológico, sistematiza algunos sentidos que aparecen en torno a sus experiencias: acceso a estudiar, la idea de avanzar, valorar el vínculo con otros y la expectativa sobre un proyecto futuro. Concluye que, por un lado, estos núcleos se relacionan con la dimensión temporal, ya que se desarrollan vivencias y, por otro, que existe en esos sentidos la noción de posibilidad de vivir mejor el encierro.

Por otra parte, Fajardo (2022), encontró decenas de estudios del período 2006-2021 relacionados con la educación sexual en el ámbito formal. Luego, los organizó, sistematizó y analizó con el objetivo de fundamentar la apertura a proyectos inclusivos que garanticen la

ESI desde un enfoque cualitativo. Sobre esta base, reúne la evidencia que deja ver que la escuela puede influir de manera significativa y positiva cuando se trabaja -junto con el ente público y las familias- sobre la comprensión de los derechos y responsabilidades en torno a la sexualidad y la reproducción, ya que así se promueve la autonomía, se trabajan los vínculo sexo-afectivos, se descubre la propia la identidad y la autoaceptación, etc.

Además, en una investigación de Colombia, Molina (2015) estudió a una población de estudiantes del Colegio Nuestra Señora de Fátima del municipio de Valledupar, tomando una muestra de 36 estudiantes adolescentes de noveno grado. Su objetivo fue indagar en la comprensión de éstos a partir de los proyectos de ESI realizados en dicha escuela y, por otra parte, categorizó la participación de la familia, la escuela y el Estado. Su diseño metodológico se basó en una espiral con ciclos de fases de Kemmis y MacTaggart (citado por Herreras, 2004) que incluye planificar, actuar, observar y reflexionar. Desde un enfoque cualitativo y a través de una perspectiva integral e inclusiva, analizó el desarrollo de las estrategias pedagógicas para la construcción de la sexualidad, como proyectos con intenciones de enriquecer no sólo a los adolescentes sino también a la comunidad educativa. Los resultados indicaron que, en esta escuela, se establecieron estrategias por adultos que no tuvieron en cuenta el sentir adolescente -quien debería ser protagonista- ni tampoco las nuevas formas de construcción social en torno a las diversidades o modos de vida. Sin embargo, a partir de ciertas estrategias, se evidenció que las familias tuvieron la necesidad de acompañar y responsabilizarse en su proceso de formación a través de la vinculación con la escuela, y que además, sus hijos tuvieron la oportunidad tener un espacio de libre expresión, lo que facilitó la visibilización de diversas creencias y conductas sociales. Por lo tanto, considerando estos resultados y la escasa participación estatal, concluye que, en esta formación, el rol de la familia es co-constructivo, la escuela toma la iniciativa para involucrarla acompañando y que el Estado es el que, en principio, debe regular el proyecto, garantizándolo.

En convergencia, se encontró un trabajo realizado por Maldonado (2013), que pretendió investigar las significaciones sobre la sexualidad y las propias prácticas

sexoafectivas de un grupo de mujeres de la unidad correccional N°3 de Ezeiza, Bs. As. Se preguntó cómo estas mujeres vivieron el cambio al ser encerradas, las formas de sexualidad legítimas y las relaciones de poder que subyacen. Partiendo de un marco teórico foucaultiano, comprendiendo el concepto de comunicación en sentido amplio y teniendo en cuenta que el sistema carcelario posee un régimen de premios y castigos, se entrevistaron a dos mujeres ex detenidas, a una persona transgénero recluído en dos ocasiones y a una última que permanece allí con salidas transitorias. A partir de sus relatos, se pudo observar que a pesar de haber significaciones histórico culturales en las reclusas, existe un condicionamiento de las prácticas sexuales, dado por el contexto material de la cárcel, por su sistema punitivo -avalado por el código penal-, que también busca afianzar un concepto de familia heteronormada. En el adentro se desdibuja el orden sexual hegemónico, naturalizando así las relaciones entre mujeres, ya sea por necesidad de protección o deseo. De igual manera, hay una instalación de prácticas no heterosexuales que en realidad se consideran inmorales por las autoridades y por la falta de adecuación de los espacios de visitas íntimas. Por último, se evidenció la necesidad de disminuir las situaciones violentas entre parejas dentro del penal -patriarcales y con roles de género asumidas- a partir de políticas con perspectiva de género que promuevan el respeto a la diversidad y el derecho a la intimidad.

Finalmente, Ricci (2021) propone diferenciar a la investigación en Psicopedagogía de investigación Psicopedagógica a partir de la consideración de su objeto estudio con doble condición: de conocimiento y de intervención. Desde esta perspectiva epistemológica, tuvo como objetivo general configurar saberes profesionales vinculados con la admisión al tratamiento psicopedagógico en tiempos de pandemia por el COVID-19 a partir de la práctica, sus saberes experienciales y la re-conceptualización de las categorías emergentes de dicha intervención. Concluye que la comunicación entre saber experiencial y profesional permite re-conceptualizar a la admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre y que, además, esto permite la promoción de procesos meta-cognitivos en los profesionales de la Psicopedagogía que crean y re-crean los dispositivos de intervención.

Habiendo realizado un relevamiento de los trabajos alrededor de las temáticas planteadas, se puede observar la diversidad de conclusiones acerca de la temática, pero no se han encontrado investigaciones que analicen intervenciones psicopedagógicas a partir de saberes experienciales sobre proyectos relacionados a la ESI en instituciones penales.

## **Marco teórico**

### **1. Rol del psicopedagogo en el ámbito forense**

Los ámbitos en el que los y las profesionales de la psicopedagogía se envuelven son cada vez más amplios, cuestión lógica, ya que el centro de estudio de esta disciplina es el aprendizaje del ser humano: sus contenidos, modalidades, alteraciones, etc. Müller (2001) expone que no sólo se reconocen estos aspectos para actuar de manera preventiva y promocional en las problemáticas individuales, sino que también se tienen en cuenta la perspectiva socioeducativa, ya que existen demandas en diversos ámbitos producto de los obstáculos en los procesos de aprendizajes. Entonces, entre las áreas de incumbencias, no sólo encontramos la clínica y la educación, sino también la institucional y la preventiva, de amplio alcance, y que por eso se encuentran en proceso de exploración, siendo el campo polifacético.

En contraste, Ricci (2003) expone que “la psicopedagogía se ocupa de estudiar el personal vínculo que establece un sujeto con los objetos de conocimiento institucionalmente valorados y requeridos como necesarios en su apropiación (aprendizaje) y en su utilización (transferencia del aprendizaje); así como de intervenir en ése vínculo cuando aparecen dificultades, trastornos, problemas”. Desde este punto de partida es que marca una diferencia entre el saber y el conocer, ya que, que con solo incluir bagaje teórico no basta, sino que es necesario el saber psicopedagógico para lograr la escucha psicopedagógica, es decir, la reconstrucción conceptual a partir de la praxis clínica que permiten la creación de un nuevo campo.

En congruencia, Fernández (2000) alude a poner en juego el saber, en el que el enseñante abre un espacio para la experiencia, favoreciendo la construcción de conocimientos y de su propia subjetividad. Asimismo, se piensa a la evaluación como un

acompañamiento y un momento específicamente dedicado al pensamiento sobre lo acontecido que circula entre el hacer, sentir y aprender.

En el caso de la Psicopedagogía Forense, se intentan dar respuestas a las demandas provenientes del sistema judicial en el que “el psicopedagogo podrá formar parte de los equipos técnicos de las cárceles y tener a cargo los programas educativos de las personas privadas de la libertad y el tratamiento de las dificultades que se presentan en los aprendizajes” (Antelo, 2007, p. 40). Además, según Reaño (2019), la prevención es la herramienta clave para disminuir los impactos negativos de diferentes problemáticas en todos los ámbitos, ya que existe una transversalidad en la mirada del profesional, quien podría facilitar la promoción de los derechos individuales, empoderando y valorizando a las personas aprendientes a partir de sus fortalezas.

### **1.1 La residencia psicopedagógica**

Siendo que la psicopedagogía surge recientemente y es tan amplia, diversa, Müller (2001) explica que “se les plantea la necesidad de esclarecer su identidad ocupacional: quiénes son, qué hacen, qué formación los habilita para su desempeño” (p 17). De este modo, la identidad está en construcción permanente a través un quehacer institucionalizado por las facultades, en tanto estudiantes como graduados y docentes estén incluidos en prácticas profesionales con el fin esclarecer cómo se aprende la psicopedagogía y qué obstáculos se encuentran en su campo.

En este sentido, sobre las trayectorias y formaciones de los contextos educativos, Greco & Nicastro (2009) manifiestan que son recorridos en los que se historiza el desarrollo profesional y que, a través de su narración podemos conocer no solo al estudiante sino también a las conexiones que tiene con el colectivo. De esta manera, su formación es más que la mera suma de saberes a partir de la enseñanza, habilitando el pensamiento y una

actitud crítica hacia el saber a partir del acontecer. Incluso, en los espacios de residencia se encuentran docentes y estudiantes con la posibilidad de desmitificar ciertos conocimientos establecidos por los especialistas, pudiendo reflexionar su propio quehacer a partir de los emergentes.

### **1.1 A Las prácticas y la intervención psicopedagógica**

Las prácticas tienen origen entre la singularidad de una situación y su conceptualización, lo que quiere decir que no son la mera aplicación de un concepto. Es por eso que no hay una linealidad entre teoría y práctica, ya que en esta última se pone en juego lo situacional, contemplando todos los aspectos constantes y variantes del momento. (Filidoro, 2018 como se citó en Ricci, 2021).

Asimismo, Ricci recoge una afirmación de Bossa (2008) referida a las prácticas. En este sentido afirma: El campo de la psicopedagogía está constituido por un conjunto de prácticas de intervención institucionalizadas vinculadas al aprendizaje. Estas prácticas son de prevención, diagnóstico e intervención en torno a las dificultades del aprendizaje. Siendo sus dominios específicos, el sujeto de conocimiento o agente de transmisión y el sujeto-objeto de la psicopedagogía, el ser humano contextualizado en situaciones de aprendizajes y los procesos psico-educativos, escolares y extraescolares. (pp. 43-48).

De acuerdo con Palacio, López, & Nieto, (2006), la intervención psicopedagógica es un proceso integral que debe tener en cuenta el contexto y los objetivos para poder accionar en situación. Se mencionan determinados principios involucrados en estas acciones:

- El de la prevención, que busca anticiparse a las dificultades en el desarrollo, evitando o contrarrestando sus efectos, por medio de la modificación de las condiciones del contexto y el ofrecimiento de competencias para la adaptación del individuo.

- Desarrollo, que tiene en cuenta todas las etapas de la vida de las personas, contemplando los desafíos que poseen.
- Acción social: la potencialidad del sujeto para hacer uso de las competencias que adquiere en la intervención.

Dentro de los modelos de intervención, existe aquel que intenta satisfacer las necesidades de un contexto determinado, por ejemplo, los modelos comunitarios.

### **1.1 B Las prácticas y la metacognición**

Desde la transversalidad, la Psicopedagogía admite la revisión y deconstrucción de los supuestos sobre la producción e interpretación de los conocimientos en diversos aspectos que atraviesan las problemáticas de aprendizaje (Müller, 2001). Frente a este escenario las experiencias se tornan recursivas, siendo que los efectos originados no sólo nos producen, sino que, a su vez, nos vuelven productores de un proceso continuo. Así, predomina la imagen de bucle, rompiendo con la noción de la linealidad en los procesos subjetivos (Morin, 1994).

En las prácticas preprofesionales algunos autores plantean:

“sostendremos, entonces, que la relación entre trayectorias y pensamiento supone acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se va desplegando en el mismo momento de la acción, que no es completamente previo a ella, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo” (Greco & Nicastro, 2009, p.35)

Por eso es pertinente tomar el concepto de metacognición, término que contempla la idea de elaborar conocimientos a partir de la propia vivencia del individuo, sus pensamientos, percepciones, recuerdos, aprendizajes, entre otros productos cognitivos. Por eso, por un lado, la importancia del registro de las prácticas experimentales que contemplan

las demandas y los emergentes y, por otro, el reconocimiento del control que se ejerce sobre la tarea, teniendo en cuenta la planificación, su supervisión y evaluación. Ambos aspectos son fundamentales para el aprendizaje eficaz y elaboración de estrategias cognitivas (Echeverría et al, 2006).

La constante tarea de la metacognición es fundamental para tomar una perspectiva enmarcada en el principio ético que propone Filidoro (2011), en el que sostiene que la psicopedagogía se soslaya bajo la mirada clínica de lo impredecible y singular, obstaculizando el poder predictivo. Así es como pensar nuestras propias prácticas y acciones nos posibilitan la intervención en el campo.

A fin de cuentas, para lograr este ejercicio, se debe abandonar el modo automático para tomar distancia de la situación para lograr pensar y cuestionar lo que hacemos, es decir, hacer consciente lo inconsciente y darle otro sentido distinto a la práctica. Esto es objetivar la objetivación (Bourdieu, 1980).

### **1.1 C El encuadre y la tarea; recursos y estrategias**

“El encuadre es el "esquema", "conceptual" y “ referencial” con el cual voy a “operar”. (...) Podría decirse que es el esqueleto de conceptos formados a partir de todas las experiencias vitales profesionales, las cuales servirán de referencia o puntos de comprensión y apoyo para operar sobre la realidad” (Visca, 1985, p. 20)

Dentro de este marco, el autor plantea que el encuadre tiene constantes, entre las cuales se encuentran: tiempo, espacio, frecuencia, duración, actores intervinientes. En el mismo sentido, Müller (2001) agrega que existen actores con diferentes roles dentro del contexto. Por último, Visca menciona que como flexibilidad operativa se dan estrategias, es decir, la habilidad para dirigir las operaciones en el momento adecuado.

Es así como define al ECRO (Esquema conceptual referencial operativo) como un instrumento orientado al aprendizaje y la tarea, en la que, según Pichón Rivière, se elaboran ciertas ansiedades emergidas previamente a ellas y que se dan por la resistencia al cambio.

Por eso, es que se rompen estereotipias que facilitan el estancamiento del aprendizaje. La tarea es, entonces, aquello que convoca y configura el sistema relacional de un grupo operativo, por lo que vínculo y grupo se interpreta en un hacer. Desde esta perspectiva, es central enfocarse en la tarea como instrumento de intervención psicopedagógica para permitir configurar el grupo, fortalecer el vínculo, y por ende el aprendizaje (Mora, A. 2007).

Por otra parte, podemos definir al recurso como un procedimiento o medio del que se dispone para satisfacer una necesidad, llevar a cabo una tarea o conseguir algo (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Con respecto a las estrategias psicopedagógicas, se las define como “orientaciones de planificación donde se combinan principios de la psicología y pedagogía con el objetivo de conseguir el desarrollo cognitivo de los estudiantes; tomando en cuenta las necesidades educativas que se puedan presentar” (Quintanilla Molina, 2023) De esta forma es que se busca direccionar el camino con la intención de obtener resultados a partir de una meta pensada.

### **1.1 D El vínculo**

Rivière define al vínculo como “una estructura compleja de interacción constituida por dos personas físicas (dimensión intersubjetiva) y un tercero fantaseado y proyectado sobre el otro (dimensión intrasubjetiva)” (Bernal, 2010, p 37). Esta es condición de supervivencia humana y se caracteriza por poseer circuitos de comunicación y aprendizaje. Además, existe una triangularidad debido a que siempre hay dos sujetos interrelacionados y un tercer elemento -por ejemplo, la tarea- presente en esa relación bi-corporal y que, cualquiera fuese modificado, la triada también se ve afectada (Bernal, 2010).

Siendo que el vínculo pedagógico es una relación asimétrica atravesada por la función del saber, se podría considerarlo como configurador de las experiencias estudiantiles, acompañado de emociones, deseos, tensiones (Bernik & Bullón, 2023).

## **1.1 E Emociones, Sentimientos, Actitudes y Tensiones**

En cualquier situación singular en la que hay interacciones subjetivas emergen categorías, tales como emociones, sentimientos, actitudes y tensiones.

La emoción se puede definir como un estado complejo del organismo que deviene de una excitación o perturbación, siendo reacciones espontáneas y afectivas que suceden a partir de eventualidades significativas, implicando una evaluación para disponer de una acción (Bisquerra, 2009, como se citó en Conti, 2019). Las emociones afectan el cuerpo (los sentidos) y los actos de pensamiento (juicios, suposiciones, creencias, percepciones, fantasías, recuerdos, etc.).

En relación a lo antedicho, se puede definir el concepto de sentimiento como aquel componente experiencial subjetivo o cognitivo de las emociones, que toma protagonismo cuando una persona concientiza las sensaciones corporales que se producen ante la estimulación externa. (Richard S. Lazarus, 1991, como se citó en Conti, 2019).

Otros aspecto son son las actitudes o disposiciones, que son respuestas relativamente estables, formadas por repetición de respuestas emocionales que se automatizan con el tiempo (estables y resistentes a los cambios) y que resultarán favorables o no hacia un comportamiento o cuestión (Ajzen y Fishlein, 1980). En el contexto de las actitudes se destaca la autoconfianza (creencia uno mismo) frecuentemente asociada a la voluntad de ejercitarse y a la autoestima, un sentimiento favorable que nace de la opinión positiva que se tiene de sí mismo y de las propias capacidades (Beauregard, Bouffard y Duclos, 2005).

Las situaciones de tensión en una persona se pueden dar cuando los roles ejercidos por un individuo en un contexto son incompatibles con otro (Greenhaus & Allen, 2011, como se citó en M Frías, 2020). Las personas pueden experimentar tres formas principales de tensiones o conflictos que derivan de tener que desempeñarse en distintas esferas:

- Conflictos derivados del tiempo y la dificultad de coordinarlos por las exigencias.
- Conflictos derivados de la tensión, que emergen cuando la tensión por ejercer un determinado rol interviene en otro.
- Conflictos derivados del comportamiento. Aparecen cuando el comportamiento específico de un rol es incompatible con el comportamiento a desempeñar en otro, y la persona no hace o no puede hacer los cambios necesarios.

## **1.2 Psicopedagogía en contextos privados de la libertad (CPL)**

Según Olivieri (2020b), las intervenciones psicopedagógicas son ejercicios de carácter político, pues se enlaza con las acciones que buscan la garantía de acceso a los derechos de una población encuadrada en un dispositivo pedagógico particular, constituyéndose así una demanda que requiere análisis y reflexión para la actuación. Por lo tanto, una de las metas es la incidencia en los procesos institucionales para que los impactos generados posibiliten nuevos proyectos socioeducativos, facilitando la inclusión. De esta manera, las acciones buscan proveer las mismas condiciones que en el afuera, obteniéndose a partir de la generación de contextos de red colaborativos.

## **2. Aprendizaje**

### **2.1 Conceptualización a través de diferentes teorías**

El aprendizaje humano es un proceso fundamental en su desarrollo y ha sido objeto de interés a lo largo de la historia, siendo la psicopedagogía la disciplina que lo toma para su estudio. Diversas teorías han contribuido a nuestra comprensión y han influido en las prácticas socioeducativas y psicopedagógicas, desde enfoques constructivistas, cognitivistas hasta conceptos más actuales.

Piaget (1977) manifiesta que toda génesis de adquisición de conocimientos supone una construcción a partir de estructuras previas, que se van complejizando a medida que se asimilan nuevos objetos de conocimiento a partir de acciones subjetivas. Dicha incorporación genera estructuraciones progresivas que resultan de perturbaciones continuas externas al individuo, que a la posterior adaptación para generar nuevamente un equilibrio, produciéndose así una transformación personal, es decir, generando nuevas formas de conocer (Piaget, 1979).

No obstante, según Pozo (1989) el aprendizaje por reestructuración podría apoyarse en el asociacionismo, y menciona que existen autores que intentan conciliar estos dos aspectos, tales como Vygotsky y Ausubel. El primero plantea que existe una relación dinámica entre desarrollo y aprendizaje, siendo este último una característica universal de la cultura humana. Es decir que se aprende a través de la interacción con las personas, por medio de un sistema social formado por distintas representaciones de los individuos implicados, siendo este aspecto más relevante que aprender meramente por capacidades subjetivas. Dentro del mismo marco, se caracteriza al juego como un sistema de reglas de conductas dentro de un contexto, como gran recurso pedagógico para desarrollar la subjetividad y, por lo tanto, el aprendizaje (Baquero, 1996). Con respecto a la teoría de Ausubel (1983), plantea que en todo aprendiente existe una estructura cognitiva previa que se podrá relacionar con cualquier información nueva. El conocimiento de esos saberes

previos dependerá del tipo de herramientas metacognitivas que permitan conocer su organización y del grado de estabilidad. Además, agrega que el aprendizaje es significativo cuando ocurren estas conexiones conceptuales entre lo previo y lo nuevo, de tal manera que no es una simple asociación sino una interacción más relevante que permite la integración a la estructura cognitiva.

En congruencia con Ausubel y desde el constructivismo, Salé & Coll (1993) contemplan que aprender no es simplemente copiar la realidad, sino la capacidad de elaborar una representación personal de la realidad. Dentro de la misma colaboración, Salé (1993) hace hincapié en los aspectos afectivos y relacionales intervinientes en este proceso, que se corresponden con la motivación individual, reconociendo que el autoconcepto y la autoestima juegan papeles fundamentales. Asimismo, Miras (1993) retoma la conceptualización de Ausubel antedicha y añade que el origen de los esquemas cognitivos es variado y que, dependiendo de la accesibilidad, se adquieren desde distintos entornos: familiares, amistosos, culturales, audiovisuales, escolares, etc.

Tomando la perspectiva relacional, Ritterstein (2008) refiere a Pichón Riviére, quien establece que en todo aprendizaje hay conducta humana y por ende vínculo, derivando en la necesidad de otro para aprender. Dicha conceptualización la conecta con lo que define Ana Quiroga como matrices de aprendizajes, modalidad con la que se estructura y significa el universo de experiencias subjetivas y que depende de nuestro recorrido e interacción con el mundo. En este mismo sentido, existen dos tipos de obstáculos: por un lado, el epistemológico, que dificulta la incorporación de nuevos conocimientos dados por la falta de previos que pueden relacionarse o no con la experiencia cultural, y por otro, el epistemofílico, vinculado con el temor y la ansiedad internas frente a lo nuevo. Por eso es que este autor define al aprendizaje como una apropiación instrumental de la realidad, en la que tanto la persona como la realidad se transforman.

Finalmente, existen modalidades de aprendizaje en las que se identifican síntomas, “que no es otra cosa que la inteligencia atrapada, es decir, la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer” (Fernández, 1987, p. 30). Así es como puede suceder la restricción y parcialización selectiva de los conocimientos del mundo que nos rodea, problematizando el aprender y, por ende, limitando los modos de acceder al campo social (Schlemenson, 2007).

## **2.2 Aprendizaje situado**

De acuerdo con Sagástegui, (2004), el aprendizaje no puede ser explicado sin tener en cuenta que es situado, concibiendo la actividad en contexto como factor clave. En cada situación se pueden identificar necesidades y oportunidades de intervención a partir de una postura ética que proponga una actuación que contemple más que desarrollo teórico. Es por eso que se sostiene que:

“requiere también reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad, desde la formulación de problemas hasta la creación de estrategias de solución, su desarrollo y evaluación: en suma, un proceso de metacognición.” (Sagástegui, 2004, p. 33)

En consecuencia, esto exige estrategias que sean conducentes a las decisiones del aprendiz que le permiten elegir, generando nuevas habilidades (Monereo, 2001, en Rosales, 2007). Por supuesto que éstas no siempre son efectivas en su aplicación, ya que depende del alcance de los objetivos intencionados. Se puede evaluar si con ellas se mejora la retención de conceptos y conexiones, además del uso del tiempo, esfuerzo y recursos con que se logra. Es así que se requieren algunos rasgos para alcanzar generar un aprendizaje de calidad, no solo la creatividad, sino también una visión holística y tener sentido de previsión, entre otros rasgos. (Rosales, 2007).

### **2.3 Aprendizaje en CPL**

Olivieri (2020a) sugiere evitar la desubjetivación que produce el espacio carcelario a través de la palabra como medio que permite no el autorreconocimiento y procesamiento de emociones. Por ende, escribir se vuelve una posibilidad para identificar el aprender que surge a partir de una construcción particular de la realidad. No obstante, si bien se plantea que la palabra, simbólicamente, es un modo de libertad de expresión, los individuos no sólo se encuentran en contextos de desigualdad, sino que sus trayectorias se cruzan con la violencia, la vulnerabilidad, y el estigma de la marginalidad. Es por ello que, inevitablemente, sus conocimientos y formas de aprender, están vinculados a un dispositivo disciplinar que de alguna forma somete sus cuerpos, sus subjetividades, sus mentes.

Por último, a través de escritos es donde las subjetividades se construyen en una imagen, permitiendo visibilizar sus resistencias a la privación de libertad y el deseo de transformación, convirtiéndose en puente para las intervenciones. Así, cabe destacar que la lectura de esos textos sería una nueva forma de resignificar el lazo social y de considerar las experiencias y voces, promoviendo los derechos humanos (Olivieri, 2020a).

### 3. Sexualidad

#### 2.1 Conceptualizaciones desde diversos enfoques

Según Rosales (2011), el término sexualidad incluye tantos aspectos que se lo puede considerar un concepto polisémico, siendo considerado objeto de estudio de diferentes disciplinas. Se la describe bajo distintos enfoques, mencionando algunos elementos dentro de cada uno.

Enfoque biomédico: es utilizado por el sistema de salud y en gran parte los profesionales de esta área contemplan al estudio del cuerpo como un organismo meramente biológico, considerándose a la sexualidad desde el punto de vista médico, rara vez contemplando otros aspectos. Por lo tanto, tiene en cuenta la salud sexual reproductiva, pero sin contemplar lo placentero y haciendo foco en los cuidados del cuerpo para prevenir posibles patologías médicas (Rosales, 2011).

Enfoque psicoanalítico: reconoce al placer como parte fundamental, pero considerando el placer sexual más allá de los genitales. Freud (1915) dice que, así como hay necesidades a partir de estímulos endógenos, existe la pulsión, explicitando a la libido como expresión de la pulsión sexual. Incluso, habla de la sexualidad infantil, como aspecto que se puede conocer indagando por medio del análisis en el adulto. La escuela lacaniana reorientó la teoría de Freud, incorporando al lenguaje como estructura para estudiar al inconsciente, incluyendo, por supuesto, a la sexualidad. Una limitación de esta mirada es la normalidad con la que se percibe a la sexualidad, pensándose lo anómalo como una desviación en el desarrollo ven como patologías o desviaciones en el desarrollo.

Enfoque sexológico: se enfatiza el análisis de la conducta sexual humana, en términos de cómo son las respuestas como efectos del proceso de las relaciones sexuales, integrando lo biológico con lo psicológico. Además, las diversidades comienzan a ser visibilizadas e, incluso se toman en cuenta a las experiencias eróticas como parte de ello.

Algunas corrientes, inclusive, occidentalizan principios más antiguos (orientales), con la finalidad de acrecentar el deseo sexual a través de incorporación de diversas prácticas.

Enfoque sistémico: se considera a la reproducción, las vinculaciones afectivas, el erotismo y el género, desde un enfoque biomédico, sexológico, psicológico y sociológico. Ésta última tiene en cuenta a las prácticas sexo afectivas como actividades variadas que no necesariamente implican disfunciones sexuales. Una crítica radica en la falta de consideración de las problemáticas en relación al abuso y la violencia sexual. Por otro lado, al género -considerado subsistema- no se lo toma transversalmente.

Enfoque sociológico o cultural constructivista: la perspectiva más completa, ya que integra algunos conceptos anteriores, pero extiende la conceptualización a una base sociocultural, siendo la sexualidad una expresión que depende no solo del contexto socio-histórico, sino también están intervenidas por las ideas individuales, y los valores religiosos y políticos. Por eso es que las definiciones se ven cuestionadas a partir de una mirada deconstructiva. Por ejemplo, se analiza cómo las categorías de género son, en realidad, un sistema de dominación-sumisión en el que los grupos hegemónicos ejercen el poder. Por último, este enfoque deja de lado la visión naturalista de la sexualidad y contempla la diversidad cultural como factor interviniente en las prácticas y manifestaciones.

Integralmente, podemos decir entonces que la sexualidad es:

“...un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006)”.

## 2.2 La sexualidad en CPL

De acuerdo con Díaz (2022) “la condición de posibilidad para que se establezcan relaciones de poder es la libertad. El poder no actúa directa o inmediatamente sobre los otros, procura actuar sobre las acciones de los otros. Es una acción sobre las acciones futuras”.

Recuperando la perspectiva foucaultiana en la que se conceptualiza el sometimiento del cuerpo a partir de los dispositivos disciplinares, Foucault (1979) hace hincapié en que este es verdadero interés, más que la reinserción en sí misma, ya que los mecanismos predominantes en los CPL son el control y el castigo. En este sentido y como parte del sufrimiento corporal, además de la privación de libertad, aparece también la de la sexualidad, que es reprimida, utilizándose como dispositivo político, (Foucault, 1975). Además, en estos ámbitos podría encontrarse el ejercicio de la vigilancia como un placer en sí mismo, incluso vigilando el mismo placer de otros, estableciéndose una especie de red de bio-poder (Foucault, 1979).

Siguiendo la misma línea, la mirada que se suele tener de estas personas que han cometido delitos es la de los individuos a corregir y, hasta a veces, se visualizan como monstruos. Como expresa Foucault (1999):

“Así pues, la cuestión de lo ilegal y la de lo anormal, o bien la de lo criminal y la de lo patológico, ahora están ligadas, no a partir de una nueva ideología dependiente o no de un aparato del Estado, sino en función de una tecnología que caracteriza las nuevas reglas de la economía del poder de castigar” (p. 93).

De acuerdo con Molina & Marina (2011), se han evidenciado alteraciones de la sexualidad y de la afectividad en CPL. Primero, se puede ver perturbada, en tanto las relaciones sexuales con visitas íntimas se afectan por la normativa, las condiciones higiénicas y el tiempo cronometrado, deshumanizando el encuentro. También surgen problemas luego de terminada la etapa de encarcelamiento, ya que la dureza emocional

que se vio en el encierro se convierte en una fragilidad emocional, derivando incluso en la infantilización de relaciones. Los problemas afectivos comienzan con la entrada a la prisión, profundizándose y prolongándose, quedando “atrapado” el afecto. En este sentido, “la persona presa bloquea profundamente su capacidad afectiva y, por eso, aparece como indiferente, lábil, necesitando proteger su yo, su propia autoestima, fuertemente puesta en peligro por el encarcelamiento” (Molina & Marina, 2011, p. 39).

## **4. Educación sexual integral**

### **4.1 Conceptualización**

Primeramente, Morgade (2011) establece como punto de partida que toda educación es sexual, debiendo entonces hacer visible el tipo de educación que se aborda en las instituciones y así someterlas al análisis para su continua revisión. Ahora bien, además de que la ESI es materia de derechos y asunto de Estado, el término integral alude a una perspectiva de la sexualidad que no admite reduccionismos, en tanto niega el enfoque biomédico y normatizado, buscando la transversalización en todas las áreas de conocimiento (Mirabal, 2019).

Consecuentemente, se comprende la complejidad de la sexualidad humana, considerando a las personas en su singularidad, admitiendo que existen sexualidades construidas desde múltiples saberes y bagaje de conocimientos subjetivos. Por lo tanto, la ESI no se trata de reprimir o negar pensamientos, sino de reconocer la labor pedagógica en un contexto determinado, para buscar deconstruir estructuras para su posterior análisis crítico en pos de continuar desarrollando sexualidad plena, saludable y placentera (Ministerio de Educación, Gobierno de Neuquén ESI Neuquén, 2019). Los ejes conceptuales de la ESI se relacionan entre sí y sustentan la mirada integral:

1. Ejercer nuestros derechos: se establece como derecho humano a recibir educación sexual integral, correspondiéndole con el ejercicio de otros derechos, contemplando la salud reproductiva y sexual no reproductiva.
2. Reconocer la perspectiva de género: busca visibilizar la desigualdad de géneros, sobre todo desde la categoría binaria, para lograr una sociedad más equitativa y justa. Se toman en cuenta los roles y estereotipos, la violencia de género.
3. Respetar la diversidad: aquí suelen aparecer ciertas resistencias y prejuicios, debido a que se han considerado a lo largo de la historia ciertas conductas e identidades como “normales” a partir de una mirada moralizante. Por lo que se intenta, a través

de la ruptura de lo heteronormativo, construir una convivencia en una sociedad plural que respete lo diferente, evitando la discriminación y la violencia. Así se pueden llegar a producir otras formas de relacionarse con los otros, y entonces surgen nuevos conocimientos.

4. Cuidar el cuerpo y la salud: se comprende el cuerpo no sólo en su realidad biológica sino también social, siendo su uso y disfrute un derecho ya que todas las personas viven y disfrutan de su corporalidad de distinta manera.
5. Valorar la afectividad: se focaliza en reconocer a las emociones y afectos como parte de la sexualidad, vinculándose con valores y prácticas culturales en los que están presentes relaciones de poder. Admite la importancia de ponerlos en palabras y problematizarlos.

Finalmente, cabe destacar que la ESI permite remover barreras personales, ya que:

“nadie demanda lo que no sabe que le corresponde, y en particular en el ámbito de la sexualidad la conciencia debe ser especialmente sólida para remover fuertes obstáculos religiosos, culturales y sociales que operan en dirección contraria a la convicción de que nuestro cuerpo nos pertenece, que la sexualidad excede a la reproducción, que la salud en este aspecto es mucho más que la ausencia de enfermedad” (Maffía, 2001, como se citó en Morgade, 2011, p. 151).

#### **4.2 La ESI en CPL**

Actualmente, encontramos que las escuelas que emergen en los terrenos de CPL ofrecen diversas oportunidades de trayectorias educativas a jóvenes que han atravesado procesos de exclusión en el ámbito educativo. No obstante, garantizar la formación en el marco de la ESI es un gran desafío en lo que respecta a la restitución de estos derechos. Es por ello que, para abordar estas temáticas, los docentes que trabajan en CPL poseen más preguntas que respuestas, ya que el hablar de derechos resulta algo contradictorio e, incluso, es complejo hablar de integridad sexual con personas que han sido víctimas o

victimarios en relación a ello, pudiendo ver interpelados por los modos de expresión y la identidad del enseñante. (Ministerio de educación de Santa Fe, 2022).

También se pretende transformar una mirada del estudiante que no se base en el acto delictivo, sino en la potencialidad del sujeto pleno de derecho. (Ministerio de educación de Neuquén 2019). En este mismo sentido, la perspectiva en su abordaje no se trata de enseñar sobre lo bueno y lo malo, a pesar que esto implique una dificultad a la hora de transmitir y reproducir saberes. Entonces es fundamental tener en cuenta que cada palabra evocada, cada idea, puede ser asociada con una experiencia de vulnerabilidad (hostigamiento, deterioro de salud, discriminación, violencia institucional, relaciones sexo-afectivas, etc.). Por ejemplo, Molina (2009) expone que existe una problemática del VIH-sida en CPL, ya que los alcances de infección son más elevados que en los de la población en general.

Luego, al encontrar un CPL de jóvenes varones, es un reto el abordaje de género, pues es posible identificar masculinidades hegemónicas y subalternas, siendo las primeras aquellas que no se suelen permitir expresar afectos, dependencia o debilidad, primando la acción, la fortaleza y la seguridad. Aparte, se ponen en juego las tensiones que surgen a partir de los prejuicios relacionados al rendimiento sexual, el deseo masculino que se exhibe y que es exclusivamente heterosexual (Pérez de Sierra, Quesada, & Campero, 2016).

En conclusión, los modos de habitar estos territorios y de intervenir en ellos, están atravesadas por la lógica carcelaria del disciplinamiento y el control. De este modo, la ESI se presenta como oportunidad para articular el trabajo con otros actores profesionales vinculados a la promoción de Derechos Humanos, y así habilitar nuevos aprendizajes a partir de las necesidades e intereses que este contexto muestra. (Ministerio de educación de Santa Fe, 2022).

## Marco legal

Se considera a los jóvenes en centros socioeducativos de régimen cerrado de CABA como dependientes del Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA), organismo que se especializa en promover, proteger y garantizar los derechos de NNyA. En consecuencia, la ley de Protección Integral de los Derechos de NNyA (26.061), reafirma su concepción como sujetos de derechos, debiendo el Estado velar por la protección y garantía en el acceso y ejercicio pleno de los derechos humanos, destacando los siguientes artículos:

Art. 9° — Derecho a la dignidad e integridad personal. Derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante. Las NNyA tienen derecho a su integridad física, sexual, psíquica y moral. Los Organismos del Estado deben garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral.

Art. 10. — Derecho a la vida privada en intimidad familiar. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la vida privada e intimidad de y en la vida familiar.

Art. 15. — Derecho a la educación. Derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

A su vez, la ley de Educación Nacional (26.206), establece en el capítulo XII:

Art. 55. — La ECPL es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su

formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Art. 57. — Para asegurar la educación de todas las personas en CPL el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

La ley 26.695 (2011) sobre la modificación del capítulo VIII de la Ley de Ejecución de la pena privativa garantiza el acceso pleno a la ESI y, en congruencia, se establece en la ley 26.150 (2006) que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (art. 1).

Por último, se destaca la Ley 5.261 Contra la Discriminación vigente en CABA, que tiene como objeto “garantizar y promover la plena vigencia del principio de igualdad y no discriminación, con vistas a asegurar el efectivo ejercicio de los derechos de todas las personas y grupos de personas” (art 1, inciso a). Además, “prevenir la discriminación en todas sus formas, a través de la implementación y el desarrollo de políticas públicas inclusivas y acciones afirmativas que promuevan la igualdad de oportunidades y fomenten el respeto a la diversidad y a la dignidad inherente de cada ser humano (art 1, inciso b).

## **Marco metodológico**

### **Tema**

Análisis de la intervención del taller de ESI de la cátedra de residencia de la UAI en contextos socioeducativos de régimen de privación de libertad de CABA en el 2022.

### **Planteo del problema**

- ¿Cuáles son los saberes que se configuran a partir de las categorías emergentes del análisis de la intervención sobre la propuesta taller de ESI de la cátedra de residencia de la UAI en contextos socioeducativos de régimen de privación de libertad de CABA en el 2022?

### **Preguntas que configuran el problema**

- ¿Qué sentidos asumen las categorías emergentes del análisis de la intervención en el CRC Belgrano?
- ¿Qué nuevos saberes aporta esta investigación psicopedagógica al campo profesional?

### **Objetivo general**

- Configurar nuevos saberes profesionales vinculados con las intervenciones psicopedagógicas relacionadas a la ESI en contextos socioeducativos de régimen de privación de libertad.

### **Objetivos específicos**

- Describir el tipo de población a la que se dirigió el taller de ESI de la cátedra de residencia II de la UAI en contextos socioeducativos de régimen privación de libertad de CABA en el 2022.

- Caracterizar el proyecto taller de ESI de la cátedra de residencia II de la UAI en contextos socioeducativos de régimen de privación de libertad de CABA del 2022.
- Sistematizar las acciones realizadas en la práctica de intervención taller ESI de la cátedra de residencia II de la UAI en contextos socioeducativos de régimen de privación de libertad de CABA del 2022.
- Identificar las categorías emergentes a partir de la sistematización de la práctica de intervención taller ESI de la cátedra de residencia II de la UAI en contextos socioeducativos de régimen de privación de libertad de CABA del 2022.

### **Muestra**

En este tipo de investigaciones, no hay muestra ni recolección de datos, ya que está focalizada en saberes experienciales y aprendizajes de una práctica de intervención profesional. A partir de ellos, se analiza y se construye (o no) un nuevo saber (Ricci, 2021).

### **Diseño**

Se realizó una investigación psicopedagógica, utilizando el enfoque de la Teoría Fundamentada de los Datos, basada en la interpretación e interacción simbólica dadas por las acciones individuales. Además, para el de la experiencia de intervención psicopedagógica se tomó en cuenta el protocolo de Ricci (2020) para dar cuenta de posibles resignificaciones y sentidos que emergen de las categorías ya validadas en el campo. De esta forma, la intención es ver los resultados a partir de la transposición de saberes experienciales a saberes de la práctica profesional.

## Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes

<b>Sistematización de la intervención</b> (Presentación esquemática de los principales momentos en forma de segmentos -S-)		<b>Saberes experienciales</b> (¿Qué aprendí como profesional en cada uno de los segmentos?)	<b>Categorías conceptuales emergentes</b>
S1	Antes de iniciar el encuentro con los jóvenes, las docentes de UAI se quedaron hablando unos minutos por el tema de la cantidad porque había jóvenes que querían ingresar, a lo que el ex vicedirector responde que le habían pedido que solo fuesen 4.	Aprendí que durante una práctica preprofesional novedosa y desconocida se considera relevante determinar el número de actores para establecer y fijar una variable del encuadre.	Encuadre Actores
S2	Durante el encuentro, había operadores de manera permanente en la puerta. En el primero, una vez que terminó, hablamos con uno de ellos, preguntando la posibilidad de llevar una libretas para los jóvenes, y nos quedó en confirmar debido a lo que había pasado el miércoles anterior -incidentes de violencia entre operadores y jóvenes-, y también nos aclaró que sólo podían libretas de materiales específicos. Por último, le solicitamos un espacio donde no haya "espectadores" en la puerta e inmediatamente después de eso nos preguntó cómo fue, si había habido algún problema, pero respondimos	En una práctica de intervención en CPL, la actitud de los operadores sería la de mirar constantemente la actitud de los jóvenes, además de controlar el ingreso de los recursos materiales. Frente a una situación de tensión de este tipo, una profesional de la psicopedagogía utiliza como estrategia la de situar la figura y actitud de los jóvenes como activa, colaborativa, además de identificarlos como individuos de derecho.	Actitudes Estrategia psicopedagógica Recursos Tensiones

	<p>inmediatamente que resultó muy bien y que habían participado, pero simplemente que los jóvenes pueden sentirse condicionados y que es importante que cuenten con un espacio más íntimo. Además, hicimos hincapié en que había otros en la puerta que también querían participar.</p>		
S3	<p>Marta se presenta como nuestra profesora, e inmediatamente dice que tiene que ver si nos aprueba o no. Frente a la presentación de Marta, ellos nos miraron sonriendo, y les devolvimos la sonrisa.</p>	<p>Durante la práctica, la estrategia de generar empatía entre los actores bajaría la tensión en el encuentro y promovería una actitud colaborativa con las residentes.</p>	<p>Estrategias Actitudes Vínculo pedagógico</p>
S4	<p>Se lee un relato, el resto escucha con atención. Luego de la lectura del caso queda expuesto que hubo un conflicto entre una pareja debido al diagnóstico de HPV en uno de ellos. Finalizada la lectura, comenzamos a preguntar qué pasó.</p> <p>Los aportes de los jóvenes fueron:</p> <p>A: lo gorrió</p> <p>N: se enojó</p> <p>K: no confió</p> <p>Frente a las preguntas que invitaban a analizar la situación, se les aclara que ninguna de las dos personas fue infiel. Luego de eso, los jóvenes llegan a la conclusión de que se contagiaron de otra</p>	<p>Aprendí que los recursos de “análisis de una situación de vida real” como disparadores no solo convocan a la participación sino que son potenciadores de nuevos aprendizajes si se acompañan de debates y nueva información para pensar y reflexionar temáticas relacionadas a los ejes de la ESI. Esto permitiría salir de un único discurso, posibilitando el cambio de actitudes.</p>	<p>Recursos Actitudes Estrategias psicopedagógicas Aprendizaje situado</p>

	<p>persona previamente a iniciar su vínculo. Se explica sobre el HPV y su forma de contagio y además, se resalta la variable del tiempo en relación a la manifestación de síntomas. Por último, se expone sobre cómo el conocimiento lleva a tener una actitud diferente, más conciliadora frente a ese tipo de situaciones. Uno de los jóvenes responde entonces que no hubiese reaccionado como el personaje de la historia si hubiese tenido ese conocimiento.</p>		
S5	<p>Dividimos en dos equipos, las profesoras de UAI preguntan si se pueden sumar. Se forman dos equipos llamados "la banda de los rosarinos" y "La banda de Analía". Les explicamos las reglas del juego y les damos carteles de Mito y Verdad. E pregunta si hicimos eso nosotras y las residentes explican que sí y cuentan que fue con mate de por medio. Luego, ellas se miran sonriendo con complicidad diciendo que deciden cambiar las reglas del juego que habían pensado y explican que los grupos tendrán que acordar antes de poner el cartel en cada frase.</p> <p>Durante el encuentro, el grupo fue participativo. Prestaron atención, realizaron</p>	<p>En la práctica de residencia psicopedagógica, tanto el dar a conocer la construcción propia del recurso material como la habilitación de la participación de todos los actores en el juego serían estrategias que convoca posicionar a los jóvenes en una actitud más abierta, participativa y cooperativa, es decir, psicopedagógica, además de habilitar la manifestación de emociones y sentimientos de interés y curiosidad.</p>	<p>Estrategias Recursos Actitudes Emociones y sentimientos</p>

	preguntas, comentarios, ejemplificaron, manifestaron sorpresas, sonrisas y risas.		
S6	<p>En el tercer encuentro, antes de entrar, nos dicen que tenemos al otro grupo de jóvenes. Al llegar, el ex vicedirector nos cuenta que “hay un pequeño motín” porque al agregarles un taller a la mañana, estaban reclamando tiempo libre de patio porque con nuestro taller tenían que ceder ese tiempo para ser partícipes. Él nos manifiesta que intentemos llegar a un acuerdo.</p> <p>Además, durante este tercer encuentro, si bien el espacio se mantuvo, no se lograron mantener ninguna de las otras variables del encuadre (tiempo, actores). Nos quedamos hablando con el ex directivo y un operador. Comienza a haber un diálogo entre ellos, el ex directivo le pregunta, “Pero, ¿con quién tengo que hablar? ¿Quién maneja los horarios y grupos?” Las respuestas del operador daban cuenta de que no quedaba claro quién maneja horarios y grupos. Al solicitar que nos mantengan siempre el mismo grupo y horario, el operador dice que no hay problema y que se va a asegurar de ello, cuestión que fue cumplida durante el resto de los encuentros.</p>	<p>Aprendí que en este tipo de contextos, es altamente probable que el aprendizaje situado esté atravesado por el componente dinámico del encuadre (sobre todo los actores y el tiempo) y que, frente a las tensiones que surgen, depende de la actitud de las residentes el buscar mantenerlas o cambiarlas.</p> <p>Por un lado, es importante aprender a consensuar con los jóvenes y por otro, solicitar a los operadores el mantenimiento del encuadre.</p>	<p>Encuadre</p> <p>Espacio</p> <p>Tiempo</p> <p>Actores</p> <p>Tensiones</p> <p>Actitudes</p> <p>Vínculo psicopedagógico</p>

S7	<p>Durante el encuentro 4, después de un breve intercambio acerca del concepto de sexualidad, (...) A dice que pensaban que ESI era otra cosa, que se sentían que ellos (varones) eran los malos y que no sabían que esto era de feminismo, luego haciendo referencia al término feminazi. Comienzan a hacer preguntas personales, como la edad, estado civil, orientación sexual. Una de las residentes manifiesta que es casada y algunos de los jóvenes abren los ojos y expresan ¿Qué? ¿En serio? Vamos respondiendo, y una de las residentes se pone nerviosa frente a las preguntas.</p> <p>Uno de los guardias, siendo 14.45 nos marca 5 minutos con su mano. M, al ver la hora en la computadora, le dice, "pero es hasta las 3". El guardia lo mira fijo. Florencia le aclara lo mismo, que dijeron hasta las 3, pero el guardia no la mira ni responde. Por lo tanto, a los pocos minutos nos despedimos en medio del diálogo que surgió a partir de los emergentes.</p>	<p>Pareciera que los jóvenes tienen una actitud de apertura con las residentes y docentes, denotando un vínculo de confianza que les permite mostrar sentimientos de incomodidad frente a lo novedoso del taller. Aprendí que estos sentimientos provocados por la práctica de intervención, además del vínculo generado, habilitan a nuevas preguntas de curiosidad y de índole personal, que dan lugar a emociones y a la ruptura de prejuicios.</p> <p>En estos contextos se puede observar cómo la actitud de los operadores está vinculada con el ejercicio de un poder sobre las acciones de otros, condicionando el encuentro y tomando por sorpresa a las residentes. Frente a ello, se observa cómo algunos jóvenes toman una postura que muestra cierta autoconfianza.</p>	<p>Actores</p> <p>Actitudes</p> <p>Vínculo psicopedagógico</p> <p>Sentimientos</p> <p>Emociones</p>
S8	<p>En el último encuentro, no todos fueron convocados a la tarea ya que algunos presentaban actitudes pasivas, otros activas,</p>	<p>A pesar de cambiar el espacio, cuando son convocados a la tarea se</p>	<p>Actores</p> <p>Actitudes</p> <p>Espacio</p>

	<p>ya sea fuera o dentro del círculo. Luego, pasamos al aula para poner el mantel y la merienda. Entraron todos juntos. Cuando A vió el mantel, dijo “uy, con mantel y todo”. Colaboraron acercando sillas alrededor de la mesa.</p> <p>Mientras comimos, manifestaron su agrado, dialogamos sobre el alimento, etc. Algunos nos volvieron a preguntar el nombre y N nos dijo “queremos saber de ustedes”.</p>	<p>presentan actitudes con cierta resistencia a participar.</p> <p>Aprendí que los recursos materiales relacionados con lo nutricional y los cuidados convocan a los jóvenes al espacio de encuentro y al diálogo.</p> <p>Además, pareciera que esto promueve el deseo de vincularse con las residentes.</p>	<p>Recursos</p> <p>Vínculo</p> <p>psicopedagógico</p>
S9	<p>El ex vicedirector pregunta “¿qué es ser Psicopedagogo/a? ¿qué es lo que hace?”. Marta señala lo que dice el afiche y hace distintos aportes tales como “ahí aparece la palabra aprendizaje, por ejemplo, y crear lazos”. Expone, utilizando esas palabras, una breve explicación del quehacer psicopedagógico. Entonces, le consultan sobre la posibilidad de realizar talleres en febrero, ya que se les hace muy largo por no tener colonia ni escuela. Propone lo que podría ser un espacio donde lo lúdico tome protagonismo.</p>	<p>Aprendí que en un nuevo ámbito y frente a la práctica realizada, se despierta el sentimiento de curiosidad sobre el quehacer psicopedagógico, que estaría dada por la singularidad en la que un psicopedagogo interviene en dicho campo, es decir, por mostrar una actitud clínica.</p> <p>Dicha novedad, se extiende a mí misma como estudiante de la práctica pre-profesional, ya que aprendí que las expectativas del rol del psicopedagogo puede ser algo diferente de lo que en realidad es, ya que la psicopedagogía se basa en construir procesos de aprendizaje en</p>	<p>Sentimientos</p> <p>Aprendizaje</p> <p>situado</p> <p>Quehacer</p> <p>psicopedagógico</p> <p>Actitudes</p>

		contexto, en el que se relaciona con el jugar.	
S10	<p>Al final, se reparten los folletos y, mientras van circulando, las residentes se miran y luego conversando en voz baja se dan cuenta que tenían la cantidad justa de folletos y que haber llevado de más fue buena idea. Y M sonríe y dice “egresamos”. Les dijimos que les íbamos a pedir una cosa más, la firma de la pelota para quedarnosla como recuerdo, Marta acompaña diciendo que quedaría en UAI como recuerdo. Luego de que firmamos todos, Nahuel vuelve a tomar la pelota y escribe “muchas gracias(...)”. Y ahí antes de que se vayan, les decimos que les mentimos y que queda para ellos. Nos vuelven a preguntar si tenemos hijos, Florencia manifiesta que no sabe si cuentan pero que tiene perros y gatos, y Fabiana dice que tiene 2 hijos. M dice “vos estabas casada”. Nos saludan todos con un beso, y algunos con abrazos.</p>	<p>Aprendí que es importante considerar una cantidad extra de recursos materiales que se utilizan en estos ámbitos, ya que el número de jóvenes varía constantemente de encuentro a encuentro. Es decir, mejor que sobre y no que falte.</p> <p>Por otra parte, en este caso, el recurso pareciera simbolizar un objeto de sentimiento de deseo y por otra parte de gratitud.</p> <p>Los recursos que se ponen a su disposición (pelota) convocan al deseo de vincularse con las residentes, promoviendo actitudes que mostrarían sentimientos de afecto.</p>	<p>Recursos</p> <p>Encuadre</p> <p>Actores</p> <p>Vínculo psicopedagógico</p> <p>Sentimientos</p>

## Dimensiones

A partir del análisis de las narraciones que se produjeron en los encuentros, se exponen las siguientes dimensiones y categorías.



Dimensiones	Categorías emergentes	Subcategorías
PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN	Encuadre	Tiempo Planificado Real Espacio Actores Residentes Jóvenes Operadores Docentes
	Vínculo psicopedagógico - Vínculo pedagógico Actitudes - Sentimientos - Emociones - Tensiones Recursos Estrategias Aprendizaje situado Quehacer psicopedagógico	

Cuadro 1: categorías emergentes y subcategorías

## **Debate con la teoría: reconceptualizaciones**

Se realiza una puesta en diálogo entre las categorías conceptuales emergentes de la experiencia de intervención psicopedagógica y las categorías teóricas emergentes ya validadas en el campo científico.

En principio, el encuadre referido por Visca (1985) como un esquema conceptual referencial con determinadas variables fijas conocidas, en los CRC es imposible fijar la cantidad de actores intervinientes ya que en estos ámbitos hay una movilización constante de los jóvenes a diferentes sectores llamados niveles, por lo que la cantidad e identidad de los actores varía de encuentro a encuentro. Además, el autor menciona que como flexibilidad operativa se dan estrategias, por lo tanto, se podría decir que estos contextos permiten desarrollar la habilidad de direccionar las operaciones relacionadas con el encuadre.

Si bien de acuerdo con Müller (2001) existen demandas en diversos ámbitos producto de los obstáculos en los procesos de aprendizajes, podría decirse que el quehacer psicopedagógico estaría dado por la singularidad en la que se interviene en dicho campo, es decir, por mostrar una actitud clínica. El campo disciplinar de la psicopedagogía es el aprendizaje en situación y, en este caso, no hubo demanda desde el obstáculo sino de manera preventiva, como plantea Reaño (2019).

En congruencia, Ricci (2003) expone que la reconstrucción conceptual a partir de la praxis clínica permite la creación de un nuevo campo, es decir, poner en juego el saber, como diría Alicia Fernández (2000), ampliando el conocimiento ya adquirido, ya que conocer y saber se encuentran en constante diálogo. El quehacer psicopedagógico aparece como una novedad en determinados ámbitos que invita a descubrir cómo es la actitud de dicho profesional durante una práctica de intervención y qué lo diferencia de otros profesionales. Esto sería consistente con lo expuesto por Müller (2001) acerca de la psicopedagogía y su necesidad de esclarecer su identidad ocupacional, que está en

construcción permanente a través del quehacer en el campo desde las facultades que habilitan las prácticas preprofesionales.

Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo convocar a los jóvenes en cada encuentro? El esquema es instrumento orientado al aprendizaje y la tarea, siendo este último aquello que convoca según Pichón Rivière (Mora, A. 2007) y conformando el sistema relacional. Sin embargo, el vínculo y grupo se configuran a partir de los recursos que satisfacen necesidades, pareciendo ser, en estos casos, recursos materiales hechos a mano, ya sea con fines lúdicos o nutricios. En este sentido, en CRC sería central enfocarse en este tipo de recursos más primarios para convocarlos, fortaleciendo el vínculo en cada encuentro a lo largo de la intervención, y de esta forma, el aprendizaje. Desde este punto de vista, los recursos primarios permitirían configurar el grupo, la triangularidad del vínculo que plantea Riviere se establece entre las personas involucradas y un tercer elemento, que serían el tipo de recursos previamente mencionados. Bajo este mismo marco, lo afirmado por Sagástegui (2004), quien concibe al aprendizaje como situado, se puede reconceptualizar porque las prácticas profesionales son transitorias, propias y específicas. Por eso es que desde este enfoque podemos hablar de aprendizaje situacional.

La conceptualización de vínculo pedagógico como una relación asimétrica atravesada por la función del saber, (Bernik & Bullón, 2023) se mantiene clara a partir de las estrategias de la docente titular de la cátedra de residencia, difiriendo del vínculo psicopedagógico en el que se identifica una relación de otro tipo, de asimetría desde el rol, pero simétrica desde el saber, ya que se habilita una relación dada por el consenso y el diálogo entre partes atravesada por la escucha y las estrategias utilizadas. Esto es justamente lo que, según Ricci (2003), deviene de la ocupación de la psicopedagogía, siendo el objetivo construir nuevos aprendizajes a partir del vínculo personal que tienen las personas con los objetos de conocimiento.

En tanto Olivieri (2020a) sugiere que escribir es una posibilidad para identificar el aprender a través de la palabra como modo de libertad de expresión, cuando esto se ve obstaculizado, se puede identificar como estrategia psicopedagógica eficaz el planteo de

una situación conflictiva real despersonalizada, habilitando el debate, la reflexión y, consecuentemente, el cambio de actitudes frente a una situación particular de la realidad, permitiendo la autoconfianza y por ende, nuevos aprendizajes.

Por último, se puede observar cómo la actitud de los operadores son respuestas estables, resistentes al cambio (Ajzen y Fishlein, 1980) y que, por otra parte, está vinculada con el ejercicio de un poder sobre las acciones de otros, condicionando el encuentro y tomando por sorpresa a las residentes, como expone Díaz (2022) “la condición de posibilidad para que se establezcan relaciones de poder es la libertad. El poder no actúa directa o inmediatamente sobre los otros, procura actuar sobre las acciones de los otros. Es una acción sobre las acciones futuras”. No obstante, algunos jóvenes toman una actitud más bien activa, mostrando cierta autoconfianza. Con respecto al rol de las residentes y el de los operadores, se observa una incompatibilidad que deriva en una situación de tensión, impidiendo hacer los cambios necesarios para continuar con el encuentro (Greenhaus & Allen, 2011, como se citó en M Frías, 2020).

## Proceso meta-cognitivo

En primer lugar, aprendí que las prácticas preprofesionales en las que se realizan intervenciones psicopedagógicas se vinculan directamente con el aprendizaje situacional. Por lo tanto, el identificar los emergentes en una práctica de intervención es clave para continuar trabajando su abordaje. En el caso del rol psicopedagógico en el campo de CPL, sería clave la de posicionar a los jóvenes en una actitud activa y colaborativa frente a las posibles tensiones que puedan surgir de la mirada y el accionar de los operadores. Por otra parte, el hecho de incompatibilizar con estos últimos actores, posiciona al profesional de la psicopedagogía en un actor estratega que en la intermediación y el consenso con los actores involucrados, es decir, hay un vínculo psicopedagógico. Además, contribuye también a buscar garantizar los derechos individuales, ya que en estos espacios la actitud de los operadores está vinculada con el ejercicio de un poder sobre las acciones de otros.

Por otra parte, los recursos materiales más primarios -e incluso manufacturados- podrían convocar a jóvenes que se encuentren en este tipo de contextos vulnerables, resultando en la vinculación con el profesional, facilitando el aprendizaje. Es importante destacar que cómo varían los grupos de jóvenes de manera constante, es imprescindible contar con recursos extra.

Asimismo, se destaca que a partir de las intenciones del proyecto de la cátedra de residencia de la UAI, se han logrado conformar sistemas relacionales transitorios, movilizándose estructuras tanto de las residentes como de los jóvenes. Esto permitió la ruptura de prejuicios y la apertura a nuevos interrogantes por parte de los jóvenes, presentándose la demanda del querer vincularse, de conocer a un otro de *afuera*.

Por último, el aporte que le hace esta investigación al campo psicopedagógico es el reconocimiento de su singularidad, ya que el vínculo y las actitudes que emergen a partir de la intervención difieren de las de otras disciplinas científicas. Podemos decir que la praxis es motivo de análisis, en el que se pone en juego la interacción entre el saber y el conocer, habilitando la reconceptualización de la teoría, contribuyendo al campo y al saber disciplinar.

<b>Saberes profesionales configurados</b>	<b>Categorías/s teórico-conceptuales re-configurados</b>
Visca (1985) Encuadre como un esquema conceptual referencial con determinadas variables fijas conocidas.	En los CRC es imposible fijar la cantidad de actores intervinientes porque la cantidad e identidad de los actores varía de encuentro a encuentro.
Müller (2001) plantea que existen demandas en diversos ámbitos producto de los obstáculos en los procesos de aprendizaje.	La demanda en el campo disciplinar es el aprendizaje en situación, no necesariamente desde el obstáculo, sino que puede ser preventiva y/o reconstruyendo a partir de la interacción entre el saber y conocer.
El esquema es instrumento orientado al aprendizaje y la tarea, siendo este último aquello que convoca según Pichón Rivière (Mora, A. 2007) conformando el sistema relacional.	En el esquema, el vínculo y grupo se configuran a partir de los recursos materiales que satisfacen necesidades, dándose la triangularidad del vínculo entre las personas involucradas y estos recursos.
Sagástegui (2004), concibe al aprendizaje como situado.	Se habla de aprendizaje situacional, siendo las prácticas profesionales transitorias, propias y específicas.
El vínculo pedagógico es una relación asimétrica atravesada por la función del saber, (Bernik & Bullón, 2023).	Se diferencia del vínculo psicopedagógico, siendo una relación de asimetría desde el rol, pero simétrica desde el saber.
Olivieri (2020a) sugiere que escribir es una posibilidad para identificar el aprender a través de la palabra como modo de libertad de expresión	En CRC, el planteo de una situación conflictiva real despersonalizada habilitaría el debate, la reflexión y, consecuentemente, nuevos aprendizajes.

*Cuadro 2: Saberes profesionales configurados y categorías/s teórico-conceptuales re-configurados resultantes del proceso de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la práctica profesional.*

## Bibliografía

- Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A., & Schlemenson, S. (2007). *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Noveduc Libros.
- Antelo, E. (2007). Introducción a la Psicopedagogía forense. *Pertenecer Ser*, 10, 38-50.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. *Englewood Cliffs*.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Beauregard, L. A., Bouffard, R., & Duclos, G. (2005). *Autoestima: para quererse más y relacionarse mejor* (Vol. 6). Narcea Ediciones.
- Bernal, H. (2010). Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Riviére. *Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón*.
- Bernik, J., & Bullón, M. (2023). Estudiantes y docentes o sobre las condiciones de posibilidad del vínculo pedagógico. Recorridos por la palabra de un grupo de estudiantes de una universidad pública. *Boletín SIED*, (7), 82-92.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.
- Canal Lic. Adriana Reaño. (13 de julio de 2023). Conversatorio de *Psicopedagogía forense – Contexto de encierro*. Youtube. <https://youtu.be/ZcNDatxFjoQ>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula* (Vol. 111). Graó.

Diagnóstico Integral sobre las condiciones de vida de los adolescentes privados de libertad en centros de régimen cerrado de la CABA. Cuadernos de la Procuración Penitenciaria de la Nación N°12.

Díaz, E. (2022). La sexualidad y el poder. *La sexualidad y el poder*, 1-124.

Echeverría, M. D. P. P., Municio, J. I. P., Rubiños, N. S., de La Cruz, M., Ortega, E. M., & Sanz, M. M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (Vol. 12). Graó.

Fajardo, D. P. C. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151.

Fernández, A. (1987). La inteligencia atrapada. *Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión*.

Fernández, A. (2000). Poner en juego el saber. *Cuestiones infanc*, 29-41.

Filidoro, N (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen Sección psicopedagogía*. Año XIII N°7. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3774002.pdf>

Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Ciudad CABA. Siglo XXI editores.

Foucault, M., Álvarez-Uría, F., & Varela, J. (1979). Microfísica del poder. *La Piqueta. Barcelona*.

Freud, S. Pulsiones y destinos de pulsión (1915). *Obras Completas*. Tomo XIV. Buenos Aires. Amorrortu Editores 1984 p. 105-134.

- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (Eds.) (2018). *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Greco, M., & Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fé, Argentina.
- Ley 26.061. 2005. De Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 21 de octubre de 2005
- Ley 26.150. 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006.
- Ley 26.206. 2006. De Educación Nacional.
- Ley 26.695. 2011. Modificación del capítulo VIII de la Ley de Ejecución de la pena privativa.
- Ley 5.261. 24 de noviembre de 2016. Contra la Discriminación.
- Lovazzano, 2022. *Programa en Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado. Educación Sexual Integral*. Proyectos de Prácticas de Aprendizaje - Servicio en la Cátedra de Residencia Clínica Psicopedagógica II. Universidad Abierta Interamericana.
- M Frías, S. (2020). Tensiones y conflictos entre roles y responsabilidades en distintas esferas de la vida. El caso de una institución de la administración pública federal mexicana. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6.
- Maldonado, A. M. C. (2013). Sujetas. Vida, amor y sexualidad en el encierro. *Revista nuestraAmérica*, 1(1), 24-50.

- Manchado, M. C. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 125-142.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Neuquén (2019). Educación Sexual Integral. Contextos de privación de la libertad.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Santa Fe (2022). ESI en Contextos de Privación de la Libertad. Recuperado de <https://lc.cx/r0uy8l>
- Mirabal, M. (2019). Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares.
- Molina, J. E. C. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis*, 11(1), 103-115.
- Molina, J. V. (2009). *Educación y salud: Algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Mora, A. (2007). El trabajo grupal en la enseñanza: El grupo operativo de aprendizaje de E. Pichón Riviére. *Kaleidoscopio*, 4(7), 43-49.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (p. 167). Barcelona: Gedisa.
- Müller, M. (2001). *Aprender para ser*. Buenos Aires, Ed: Bonum.

Olivieri, A. (2016). *Educación en contextos de encierro*. Número 4. Educación Sexual Integral en contextos de encierro. Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba.

Olivieri, A. (2020a). Tomar la palabra en el espacio carcelar. *La escritura como bien social*. Colección *Discursos y saberes*, 2, 9-38.  
<https://padlet.com/aprenderencirculo/psicopedagog-a-en-la-pr-ctica-forense-a-s2n841gv9i1xblk/wish/1533282489>

Olivieri, A. (2020b). Psicopedagogía forense: acompañamiento en contextos de encierro en la provincia de Córdoba. *Revista psicopedagógica*, edición 2020, 42-45.  
[https://drive.google.com/file/d/1eICRJRZ2I2Z\\_wNtnKtlrNB7IjKkOTUW8/view](https://drive.google.com/file/d/1eICRJRZ2I2Z_wNtnKtlrNB7IjKkOTUW8/view)

Organización Mundial de la Salud  
[https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab\\_2](https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2)

Palacio, C. R., López, G. C. H., & Nieto, L. Á. R. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB Medellín-Colombia*, 6(2), 215-226.

Pérez de Sierra, I., Quesada, S., & Campero, R. (2016). Género y Masculinidades: miradas y herramientas para la intervención.

Pérez, K. O. (2019) Estrategias pedagógicas para abordar la sexualidad al interior de un recinto penal. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 134-155.

Piaget, J. (1977). *Seis estudios de Psicología*. Seix Barral. Barcelona.

Piaget, J. (1979). *Introducción a la Epistemología Genética*. Prólogo. Paidós. Buenos Aires.

- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Procuración Penitenciaria de la Nación. Informe Anual 2022: la situación de los Derechos Humanos en las Cárceles Federales de la Argentina / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.ppn.gov.ar/>
- Quintanilla Molina, M. L. (2023). *Prácticas de estrategias psicopedagógicas basados en neuroaprendizaje* (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2023).
- Real Academia Española. (s.f.). Recurso. En Diccionario de la lengua española., en <https://www.rae.es/drae2001/recurso>
- Reaño, A. (2019). *La Psicopedagogía forense como espacio de prevención/acción*. Buenos Aires: UAI editorial.
- Ricci, C. (2003). Psicopedagogía Aportes para una reflexión epistemológica. *Perspectivas Metodológicas*, 3(3).
- Ricci, C. R. (2021). La admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre. Una investigación psicopedagógica como configuración de saberes profesionales. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 10(2), 116-145.
- Ricci (2020). Protocolo para la configuración de saberes de la práctica profesional en el desarrollo de investigaciones psicopedagógicas. Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp]. Buenos Aires, Argentina.
- Ritterstein, P. (2008). Aprendizaje y Vínculo: una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón-Rivière y Paulo Freire. *Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós*.

- Rosales, A. (2011). Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza. *Capítulo, 3*, 59-73.
- Rosales, M. H. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación, 42*(1), 2.
- Routier, M. E. (2019). Sentidos sobre la educación y la experiencia escolar de estudiantes secundarios en contextos de encierro en la provincia de Santa Fe (Argentina). *El cardo, (15)*, 107-129.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (24)*, 30-39.
- Visca, J. (1985). Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

## Anexos

### Marco contextual



*Imagen 1: SUM de uno de los sectores del Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado “Dr. Manuel Belgrano” de CABA.*



*Imagen 2: sala de visitas íntimas del Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado “Dr. Manuel Belgrano” de CABA.*

## **Descripción y narración detallada del proceso de intervención psicopedagógica**

### **Registro Instituto Belgrano**

#### **Encuentro N° 1**

Grupo (4): AI, A 1, M, E

Residentes: Fabiana y Florencia

Coordinadoras: Analía y Daniela

Fecha: 24/9

Inicio: 16:05 hs Finalización: 17:05 hs aprox.

Antes de que vinieran, entró Polo a comentarnos que venía un grupo muy diferente al anterior, que quizás en las participaciones iban a ser distintos, y al preguntarle a nosotras diferente cómo, él dijo la siguiente frase “son muy todo”.

Entran saludando con la mano una por una, volvieron a salir, preguntaron algo a Polo, y luego volvieron a entrar, y se sentaron en las sillas dispuestas en círculo. Antes de iniciar el encuentro con los jóvenes, las docentes UAI se quedaron hablando por el tema de la cantidad porque había jóvenes que querían ingresar, a lo que el ex vicedirector responde que le habían pedido que solo fuesen 4.

Nosotras nos sentamos, y AI preguntó si éramos casadas y le preguntó la edad a Analía, a lo que ella respondió, “ya después te vas a enterar”. Ella comenzó hablando realizando la presentación formal y estableciendo el encuadre, a lo que todos escucharon hasta el final de la explicación. Luego, AI preguntó cada cuánto nos íbamos a encontrar, y respondimos cada 15 días. Además, explicamos por qué estábamos ahí, aclarando que habíamos elegido dentro de las opciones hacer las prácticas en ese Instituto. Y M dijo “gracias por elegirnos”. Ellos nos cuentan que se anotaron y salieron sorteados.

Comenzamos la actividad de inicio, Fabiana la explicó mientras Florencia la realizaba. Los chicos iniciaron la actividad, respondiendo acorde a la propuesta, y Alfue el primero que terminó manifestándose. A lo que Florencia dice “bueno, esperamos al resto a que termine”. Se levantaron y empezaron a pegarlo en el afiche luego de que Florencia pegara el suyo. Nos volvimos a sentar, y comenzamos a compartir sus producciones, indicando a Al que empezara.

Al: Lealtad. Dijo que él es leal, que no traiciona, y que él lo traicionaron.

A1: Éxito. Respondiendo “No sé”. A lo que preguntamos, ¿qué es para vos el éxito? ¿Cómo es una persona exitosa? Como Al hablaba encima, no logramos escuchar del todo. Intervenimos “A1 tiene que contarnos qué significaba para él”. Respondió algo en voz baja, susurrando.

M: Activo. Dijo no saber por qué la elegía. Luego, frente a preguntar ¿qué te gusta hacer? (Fabi), dijo jugar al fútbol. Fabi le preguntó de qué jugaba, y él respondió arquero.

E: Esperanza. Dijo no sé. (a veces se tapaba la boca con el buzo, gesto recurrente).

Analía: Luminosa y Divertida. Porque una vez una profesora me dijo que era luminosa. Comentarios de Al a lo largo de nuestras presentaciones (el resto de los chicos no emite comentario): “ahí dice cariñosa”. “Tenés cara de divertida”.

Daniela: Divertida. Al comenta “Vos no tenés cara de divertida, tenés cara de aburrida”. Bueno, vamos a ver (dice Daniela)

Florencia: Creativa. Porque trabajo en la escuela secundaria y a veces tengo que ser muy creativa en las clases. “Vos también tenés cara de divertida” (Al). Florencia dice: ah mirá vos no tenés cara de divertida y yo sí. Pero bueno, las apariencias engañan a veces.

Fabiana: Amistosa. Porque soy muy de la amistad, de compartir un mate y momentos. Además, estoy terminando la carrera a los 51 años, una carrera que quiero hacer desde los 20, pero fui intentando muchas veces y después de años ahora estoy a pasitos de llegar. (se hizo un silencio). Luego, Al dice “vos también tenés cara de aburrida. ¿Dónde vivís?” Fabiana contesta que yo vivía en Chingolo...Al interrumpe pero dónde vivís

ahora? Banfield. Luego le pregunta al resto, cada una responde: Analía Daniela responden y Florencia dijo zona sur también, Temperley.

Al: “bueno, a otra cosa, ¿qué más?” (chasqueando los dedos).

Florencia explica la segunda actividad de las palabras, mientras Fabiana va preparando los papeles en el afiche. Fuimos colocando palabra por palabra, y los chicos participaron y respondieron en todas ellas. (ver anexo). Frente a las respuestas que daban que se relacionaban directamente con la genitalidad, el sexo, el vínculo con parejas mujeres, etc., Fuimos interviniendo a través de comentarios y preguntas para ampliar dichos conceptos según lo que respondían.

Durante esta actividad, fueron acercándose a la puerta otros chicos, acompañados de Polo, quien los dejó permanecer allí. Entonces por momentos, había comentarios de Al hacia los chicos que estaban en la puerta, mientras que los otros 3 dejaban de participar por inhibición. Si bien se pudo continuar con las propuestas, el espacio y el contexto tuvieron esa variante que motivó las interrupciones de Al y condicionaron el encuentro. Preguntaron si podían entrar y Daniela los miró y les dijo que no dependía de nosotras. Analía agregó las palabras “Satisfacción” y “Deseo” para ampliar luego de hablar del placer. Después, en las frases, fuimos colocando también una por una y los convocamos a participar en el afiche en la primera frase (ver anexo). Pero luego en las 2 últimas participaron colocando el si o no solamente algunos.

En la primera frase “el amor duele” todos pusieron que sí, como una obviedad. Al preguntar por qué, Al se da cuenta de una experiencia propia, pero a la vez cuidando de expresar cosas. Preguntas que realizamos: ¿el amor siempre duele? Pero, ¿existe solo el amor de parejas? ¿Y el amor de la familia? Florencia intenta dar un ejemplo, no lo logra y Al interviene diciendo “si yo salgo con vos y ella es tu amiga y después sale conmigo, eso no está bueno”. Pero si nos ponemos de acuerdo también pueden ser felices los 3, los demás asintieron.

Segunda frase: “Si no te cela, no te quiere”. M “no, hay personas que no son celosas, pero eso no quiere decir que no te quiera”. Al dice que sí “cuando son muy celosas,

es incómodo, así que si alguien está mirandome si miro a alguien, entonces mejor me pongo unos anteojos negros”. “Es molesto que digan qué hacer y qué no”. Florencia marcó la diferencia entre celos y posesión, además de pensar que si uno es celoso, lo puede decir y trabajar.

“Si se niega a tener relaciones sexuales, no te quiere ni te desea”: todos dijeron que no, que puede ser que ese día no tenga ganas. Entonces les marcamos que el respeto hacia el otro es importante.

(Observación, Al estuvo sentado arriba de la mesa)

Finalizamos el encuentro con la actividad de la caja en la que les pedimos que escriban , si bien no se negaron y pusieron el papel ninguno escribió nada, excepto Al, pero fueron pequeños garabatos. Igualmente, no hubo demasiado tiempo y todavía estaban los espectadores. Al dijo entonces, bueno ya está, y se levantó. Analía, interviene diciendo no, esperá, todavía no terminamos. Entonces ella pregunta qué les pareció, si les gustó. Responde que sí, y a cómo se sintieron, dicen bien. Entonces Florencia alude a algo que surgió anteriormente en relación a la comunicación, diciendo que eso que dijeron es importante, porque así uno puede saber cómo se siente el otro, por eso es importante hablar las cosas (se hace un silencio). y luego terminamos aplaudiendo. Cuando se van, nos saludan con la mano (A1, Al y M) o con un beso (E).

Después, entra A2 junto con E y pregunta por qué hablamos del amor duele si antes no dijeron qué es el amor. Flor le contesta que no podríamos decirlo porque para cada uno significa algo diferente. (se hace un silencio, asintió la cabeza). Se despidieron y se fueron.

Durante el encuentro, había operadores de manera permanente en la puerta. En el primero, una vez que terminó, hablamos con uno de ellos, preguntando la posibilidad de llevar una libretas para los jóvenes, y nos quedó en confirmar debido a lo que había pasado el miércoles anterior -incidentes de violencia entre operadores y jóvenes-, y también nos aclaró que sólo podían libretas de materiales específicos. Por último, le solicitamos un espacio donde no haya “espectadores” en la puerta y nos preguntó después cómo fue, si había habido algún problema, pero respondimos inmediatamente que resultó muy bien, que

habían participado muy bien, pero simplemente que los jóvenes pueden sentirse condicionados que es importante que cuenten con un espacio más íntimo, y que además había otros en la puerta que también están queriendo participar.

## **Encuentro N° 2**

Fecha: 8/10

Estudiantes: E, A2, N, K, D

Marta y Analía presentes

Inicio: 16:05 hs Finalización: 17:55 hs aprox.

Antes de iniciar, nos comentaron que A1 quedó a cargo de un familiar, M se encontraba con fiebre y A1 estuvo en el encuentro de Andrea y Guadalupe porque lo cambiaron de habitación.

Entramos y E fue el primero en entrar junto con A2 (otra persona distinta a la anterior encuentro), tomando tereré. Buscaron sillas, se suman los demás. Armamos el círculo, mientras E dice vos te llamabas Florencia pero de tu nombre no me acuerdo, Fabiana responde.

Le preguntamos el nombre a los chicos nuevos.

Marta se presenta como nuestra profesora, e inmediatamente dice que tiene que ver si nos aprueba o no. Frente a la presentación de Marta, ellos nos miraron sonriendo, y les devolvimos la sonrisa.

Comenzamos la dinámica indagando en lo que recordaban del encuentro anterior y E le costaba explicarlo pero también señala que los demás habían estado en la puerta escuchando. E decía que no se acordaba pero que habíamos hablado del amor por

ejemplo. Entonces le hicimos ver que nosotras tampoco nos acordábamos todo, pero que entre todos podíamos construir algo.

Hablamos las frases porque E habló de la frase del amor, luego preguntamos si se acordaban de las frases y luego de palabras, pero no recordaban específicamente, entonces preguntamos de qué se trata el taller, pero responden con sonrisas. Entonces propusimos comenzar para ir pensando de qué se trata el taller. Mientras, E agarró y hojeo las preguntas disparadoras de la situación.

Flor va a buscar la fotocopia pero se da cuenta que Fabi la tenía y se ríe, el resto acompañó con risas. Flor pregunta quién se anima a leer, y N en seguida se ofrece.

Mientras lee, el resto escucha con atención. Finalizada la lectura, comenzamos a preguntar qué pasó, etc.

Aportes:

A2: lo gorrió

N: se enojó

K: no confió

Luego de la lectura del caso en la que queda establecido que hubo un conflicto entre una pareja debido al descubrimiento de la ITS en uno de ellos, y frente a las preguntas que invitaban a analizar la situación, se les aclara que ninguna de las dos personas fue infiel y, luego de eso, los jóvenes llegan a la conclusión de que se contagiaron de otra persona. Se conversa sobre el HPV y su forma de contagio. Además, se recalca la variable del tiempo en relación a la manifestación de síntomas. Por último, se dialoga sobre cómo el conocimiento lleva a tener una actitud diferente, más conciliadora frente a ese tipo de situaciones. K responde en un momento en que no hubiese reaccionado así si hubiese tenido ese conocimiento.

## MITOS y VERDADES

Dividimos en dos equipos, las profesoras de UAI preguntan si se pueden sumar. Se forman dos equipos llamados "la banda de los rosarinos" y "La banda de Analía". Les explicamos las reglas del juego y les damos carteles de Mito y Verdad. Entra D, le damos la bienvenida y lo invitamos a sumarse, va al equipo de Marta. Le ofrecen una silla, pero se apoya sobre la mesa. En general, a lo largo del encuentro, hubieron participaciones esporádicas. E pregunta si hicimos eso nosotras y las residentes explican que sí y cuentan que fue con mate de por medio. Luego, ellas se miran sonriendo con complicidad diciendo que deciden cambiar las reglas del juego que habían pensado y explican que los grupos tendrán que acordar antes de poner el cartel en cada frase.

Fabi y Flor se miran sonriendo con complicidad diciendo que deciden cambiar las reglas del juego y explican que los grupos tienen que acordar antes de poner el cartel en cada frase.

Marta pregunta qué es el Mito. N lo asocia con la idea de leyenda, frente a la repregunta dice "de boca en boca" y dice que no se llega a una verdad con eso. El resto acompaña con otras participaciones similares y pertinentes.

“Entre personas del mismo sexo no hay riesgo de contagio de ITS”.

Ambos grupos respondieron correctamente pero el de Analía puso verdad equivocándose de cartel. A2 aclaró que puede ser hombre hombre o mujer mujer. Marta interviene señalando que puede ser que un hombre se empiece a percibir mujer.

“Los hombres siempre tienen ganas”.

Los equipos difieren en la respuesta, N dice que es mito, y A2 dice que es verdad, quien solía dar indicaciones a su grupo, aunque hablando muy bajo, con tendencia a no

repetir lo que decía frente a la pregunta de qué dijo. Se aclara la diferencia entre necesidad y deseo.

“Ponerse un preservativo corta el momento de la relación sexual”.

Los equipos difieren en la respuesta, siendo mito la respuesta del equipo de Marta, quién interviene diciendo que es una cuestión subjetiva según las experiencias. Frente al señalamiento de utilizar el preservativo como parte del juego en el acto sexual, Marta dice que puede ser con caricias, alguno de ellos dice con la boca, pero se aclara tener cuidado con los dientes para no romperlo. (*risas*)

“Las mujeres se cuidan más que los hombres”.

Los equipos deciden que es verdad. A2 participa diciendo que no aclara cuidarse de qué, entonces habla del cuidado estético. Fabi pregunta quién compraría más preservativos, y ellos responden que igual. Se señala que se que se pueden conseguir de manera gratuita, Nahuel dice “en las salitas”.

“Si una persona tiene VIH y está bajo un tratamiento adecuado, no contagia el virus en una relación sexual”.

Tanto N como A2, quien dice “por las dudas yo uso” acuerdan. Se explica cómo el virus del VIH, y se señala la diferencia entre éste y el SIDA. Algunos se sorprenden. Se aclara que el preservativo previene la mayoría de las ITS, pero no todas, ya que puede ser por contacto entre la piel de la zona genital.

“Si uno no tiene sexo con penetración ni con los genitales, no tiene sexo”: dicha frase quedó pendiente dado que un operador nos avisó que se nos había acabado el tiempo (cuestión que en el primer encuentro no había sucedido), y nos encontramos negociando unos minutos, pero Analía interviene diciendo que queda para la próxima, y algunos de los chicos (E, por ejemplo) queda con intriga en saber qué decía el enunciado.

Durante el encuentro, el grupo fue participativo, sobre todo A2 y N, en menor medida K y E, y por último D. Prestaron atención a las consignas y realizaron preguntas, comentarios, ejemplificaron, manifestaron sorpresas, sonrisas y risas. Si bien D estuvo presente casi todo el encuentro, los invitaba a jugar al fútbol hasta que desistió por el interés del resto en el encuentro, terminando formando parte del grupo pero sin integrarse del todo en la participación.

Por último, se mostraron respetuosos y ofrecieron mate en algunos momentos del encuentro.

### **Encuentro N° 3**

Fecha: 22/10

Estudiantes: estudiantes del 3er piso

Residentes, Analía y Polo están presentes

Horario: 15.00 hs Finalización: 15.30 hs

Antes de entrar, nos dicen que tenemos al otro grupo de jóvenes. Al llegar, Polo nos cuenta que “hay un pequeño motín” porque al agregarles un taller a la mañana, estaban reclamando tiempo libre de patio porque con nuestro taller tenían que ceder ese tiempo para ser partícipes. Él nos manifiesta que intentemos llegar a un acuerdo. En una de las salas están presentes los jóvenes, y Polo les indica a los chicos que nos tienen que explicar por qué no van a tomar el taller.

Leandro toma la palabra, explica lo que nos dijo Polo, comienza a hablar Analía, “negociemos” le dice. Frente a esto, otro de los jóvenes se ríe, Analía dialoga con Leandro para consensuar, pero éste le dice que no. Polo propone hacer 20 minutos, y Flor propone comenzar para ver si les gusta la actividad, y L dice un no rotundamente, siendo el vocero

del grupo, diciendo que era al pedo, que si se quedaban no iban a participar ni hablar. Frente a la negativa, manteniendo su postura, Polo les aclara que en estos encuentros nos están evaluando e insiste con que venimos de lejos y los compromete para los 2 últimos encuentros estar presentes a cambio de tener el tiempo libre de dicho encuentro, a lo que acuerdan.

Frente a la tensión, Flor cuenta la anécdota del afiche manifestando que queríamos estar ahí, pero que estábamos de acuerdo con que tomaran ese horario para su tiempo libre. Cuando se van, algunos nos saludan con un beso.

Durante este tercer encuentro, si bien el espacio se mantuvo, no se lograron mantener ninguna de las otras variables del encuadre (tiempo, actores). Nos quedamos hablando con el ex directivo y un operador. Comienza a haber un diálogo entre ellos, el ex directivo le pregunta, “Pero, ¿con quién tengo que hablar? ¿Quién maneja los horarios y grupos?” Las respuestas del operador daban cuenta de que no quedaba claro quién maneja horarios y grupos. Al solicitar que nos mantengan siempre el mismo grupo y horario, el operador dice que no hay problema y que se va a asegurar de ello, cuestión que fue cumplida durante el resto de los encuentros.

#### **Encuentro N° 4**

Fecha: 29/10

Estudiantes: A2, M, D, G

Residentes, Daniela y Analía presentes

Inicio: 14:05 hs Finalización: 14:55 hs

Llegamos temprano para preguntar cuestiones para el último encuentro. Hablamos con Polo y con Demian. Polo dijo que era muy buena idea la de la pelota porque a veces se quedan en el techo. Demian nos preparó la computadora, preguntando si necesitábamos

internet, pero le dijimos que llevamos pendrive. Utilizamos otra aula distinta, cerca de la que utilizamos siempre. Esperamos a los chicos, percibimos una demora de 5 minutos aprox. Una vez que llegan, algunos estaban deambulando o bostezando. Entran G y A2, seguido de M y D. K no apareció y N quería entrar pero tenía que preparar una torta para su familia.

Ambiente silencioso al comienzo, le preguntamos el nombre a G, dándole la bienvenida. Flor pregunta si pueden explicar a G lo que hicimos la última vez, Dani también pregunta por eso porque ella no estuvo. Retomamos la frase, recordándola y dando cuenta lo trabajado, habiendo un intercambio entre todos, salvo D que fue el único que no participó hablando.

Luego de hablar de la idea de genitalidad, relaciones sexuales, etc., pasamos el video sobre sexualidad de canal encuentro. Cuando terminó, les preguntamos qué vieron, qué pensaron sobre eso, qué cosas están de acuerdo y con qué no. Después de un breve intercambio, A2 dijo en un momento que se acariciaban dándose afecto con M, pero que en realidad le gustaban las mujeres. Luego de un intercambio, A2 dice que pensaban que ESI era otra cosa, que se sentían que ellos (varones) eran los malos y que no sabían que esto era de feminismo, luego haciendo referencia al término feminazi. Comienzan a hacer preguntas personales, como la edad, estado civil, orientación sexual. Una de las residentes manifiesta que es casada y algunos de los jóvenes abren los ojos y expresan ¿Qué? ¿En serio? Vamos respondiendo, y una de las residentes se pone nerviosa frente a las preguntas.

Uno de los guardias, siendo 14.45 nos marca 5 minutos con su mano. M, al ver la hora en la computadora, le dice, "pero es hasta las 3". El guardia lo mira fijo. Florencia le aclara lo mismo, que dijeron hasta las 3, pero el guardia no la mira ni responde. Por lo tanto, a los pocos minutos nos despedimos en medio del diálogo que surgió a partir de los emergentes.

## **Encuentro 5**

Fecha: 12/11

Estudiantes: A2, N, M, G, K, D, Lu

Residentes, Marta y Analía están presentes, Polo se suma en la mitad del encuentro aproximadamente.

Inicio: 14:00 hs Finalización: 14:55 hs aprox.

Entramos 10 minutos antes, preparamos el afiche en la sala mientras llegaban los chicos. Flor pregunta si se podía utilizar el patio en los primeros 20 minutos del encuentro, un guardia le dice que hable con otro, y éste le dice que hable con Demian. Dicen que no hay problema. Tomamos la pelota del salón, nos dirigimos al patio, convocando a los chicos, quiénes se fueron acercando de a poco. Disponemos de las frases en medio del círculo, les explicamos que íbamos un juego con la pelota, a partir de una situación dada teníamos que participar en todos. Ejemplificamos con la primera carta. Frente al silencio, le pasamos la pelota a A2, quién vuelve a leer, pero luego Marta lo acompaña. Indicamos que se podía pasar la pelota para pedir ayuda o pedirla para participar. A2 y G manifestaron cierta disrupción, pasando la pelota como jugando, pero sin hablar. Luego, la consigna fue llevada a cabo adecuadamente, en la que ambos participaron. N estaba sentado, Analía le tira la pelota y tiene una breve participación. K se encontraba sentado fuera del círculo, y no participó aunque Marta lo convocó en un momento. D no se acercó, y M tuvo varias participaciones, siempre acatando la consigna. A través de su participación, invitaba a sus compañeros a actuar de la misma manera. Cerramos el juego con breves intercambios. Por lo tanto, no todos fueron convocados a la tarea ya que algunos presentaban actitudes pasivas, otros activas, ya sea fuera o dentro del círculo.

Pasamos al aula para poner el mantel y la merienda. Entraron todos juntos. Cuando A2 vió el mantel, dijo “uy, con mantel y todo”. Colaboraron acercando sillas alrededor de la mesa, el único que no se sentó fue Lu. (Luego Flor le preguntó su nombre y si quería una silla, pero no quiso sentarse). Mientras comimos, manifestaron su agrado, dialogamos sobre

el alimento, etc. Algunos nos volvieron a preguntar el nombre y N nos dijo queremos saber de ustedes. Manifestamos pocas palabras, nombres. Polo se acercó y estuvo todo el resto del encuentro. A2 le dice a Flor que parece medio hippie, Flor pregunta por qué, y A2 dice no sé, pero trae unas flores. Flor pregunta por qué solemos asociar hippismo con esas sustancias. Polo y Marta intervienen contando el origen en EEUU y la guerra de Vietnam, Fabi acota lo del mayo francés.

Les pedimos la participación en el afiche (ver anexo), siendo que A2 inicia antes que Flor indique la consigna. Marta pregunta qué les gustaría como taller para el año que viene, esperando que no estén. G dice que no sabía colocar un preservativo. El ex vicedirector pregunta “¿qué es ser Psicopedagogo/a? ¿qué es lo que hace?”. Marta señala lo que dice el afiche y hace distintos aportes tales como “ahí aparece la palabra aprendizaje, por ejemplo, y crear lazos”. Entonces, le consultan sobre la posibilidad de realizar talleres en febrero, ya que se les hace muy largo por no tener colonia ni escuela. M aporta diciendo “yo lo siento como chicle”. N pregunta qué nos atrajo del lugar, Marta toma la palabra, luego le da palabra a Analía, quién manifiesta entre todo lo que dice, que no nos interesaba saber por qué estaban ahí. Luego, A2 interrumpe y señala a M diciendo “el mató, yo robé, él robó, el casi mató”. (señalando). Se hizo un breve silencio.

Marta retomó la palabra, y dió el pie cuando explicó que les queríamos dejar algo. Al final, se reparten los folletos y, mientras van circulando, las residentes se miran y luego conversando en voz baja se dan cuenta que tenían la cantidad justa de folletos y que haber llevado de más fue buena idea. Y M sonrío y dice “egresamos”. Les dijimos que les íbamos a pedir una cosa más, la firma de la pelota para quedarnosla como recuerdo, Marta acompaña diciendo que quedaría en UAI como recuerdo. Luego de que firmamos todos, N vuelve a tomar la pelota y escribe “muchas gracias(...)”. Y ahí antes de que se vayan, les decimos que les mentimos y que queda para ellos. Nos vuelven a preguntar si tenemos hijos, Florencia manifiesta que no sabe si cuentan pero que tiene perros y gatos, y Fabiana dice que tiene 2 hijos. M dice “vos estabas casada”. Nos saludan todos con un beso, y algunos con abrazos.