



Creando Huellas: Hacia el Desarrollo de los Procesos de Simbolización y la Implicancia de la Creatividad

Resumen. El presente trabajo consiste en la sistematización de una experiencia realizada con un cuarto año de una escuela pública de la ciudad de Córdoba, en el marco de las Prácticas Pre Profesionales de la Facultad de Psicología, de la UNC. Metodología: Se utilizó la metodología cualitativa, la modalidad de investigación-acción desde un enfoque etnográfico. La información se recolectó mediante entrevistas y observación participante. Como dispositivo principal de intervención se realizaron once talleres. Objetivos: Como objetivo principal se buscó conocer el desarrollo de los procesos de simbolización en estudiantes, y promover el desarrollo de experiencias creativas a partir de la lectura y escritura con otros. Resultados: Mediante la implementación de talleres se generó un espacio transicional donde la subjetividad de los actores se expresó creativamente a partir de sus poéticas personales. La intervención concluyó llevando a cabo la propuesta de sus protagonistas; de crear huellas en un mural colectivo. En la experiencia, se reflexionó sobre el despliegue de las diferentes modalidades simbólicas de los estudiantes. Discusión: Desde un enfoque preventivo y promotor de salud mental, se cree necesario reconocer a la subjetividad como condición indispensable para el aprendizaje dentro del espacio escolar, fomentando el despliegue de la confianza, el respeto por las diferencias, la expresión y la creatividad. Asimismo se considera que implementar prácticas que apunten al desarrollo de la simbolización y el pensamiento crítico, favorecería al deseo y la curiosidad por aprender, potenciando la creación de ideas nuevas.

Abstract. This paper involves the systematization of an experience with students of fourth year of a public school in the city of Cordoba. It was carried out within the educational context of the Pre-Professional Practices of the Faculty of Psychology, National University of Cordoba. Methodology: The types of methodologies used to gather the data were: the qualitative methodology, the research-action methodology and the ethnographic approach. Information was collected through interviews and participant observation, using a field book. eleven workshops were organized. As principal intervention device eleven workshops were carried out. Objectives: The purpose of this research paper was to get to know the processes of symbolization and their development among and promote the development of creative experiences from reading and writing with others. Results: In order to achieve this aim, eleven workshops were organized to create a transitional space in which the subjectivity of the actors could be expressed according to their own personal poetics. The intervention concluded carrying out the proposal of its protagonists, to create footprints in a collective mural. In the experience, he reflected on the deployment of the different symbolic forms of students. Discussion: From a preventive approach and promoting mental health, it is believed necessary to recognize subjectivity as essential condition to learning within the school environment, promoting the deployment of trust, respect for differences, expression and creativity. It is also considered that implement practices aimed at the development of symbolization and critical thinking, would stimulate the desire and curiosity to learn, encouraging the creation of new ideas.

Avila, Natali Alexandra ^a,
Pereyra, Ana Lissi ^a, y
Stankevicius, Ana Carolina ^a

^a Facultad de Psicología, UNC

Palabras claves

Simbolización; experiencias creativas; lectura y escritura; subjetividad

Keywords

Symbolization; creative experiences; reading and writing; subjectivity

Enviar correspondencia a:

Pereyra, A. L.
analissipereyra@gmail.com

1. Introducción

El presente trabajo se desarrolló en el marco de las Prácticas Pre Profesionales dentro del contexto educativo, correspondiente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de

Córdoba. La misma, constituye una alternativa de egreso para obtener el título de licenciatura y fue llevada a cabo por un equipo de estudiantes, en una escuela pública de nivel medio durante el año 2015.

El objetivo de la experiencia consistió en aprender el rol del psicólogo dentro del ámbito educativo poniendo en práctica la metodología de investigación-acción, y conocer cómo se desarrollan los procesos de simbolización a través de experiencias creativas de lectura y escritura.

En primer lugar, al ingresar a la institución, se buscó conocer la valoración de los espacios educativos por parte de sus actores, sus interrelaciones, la predisposición al aprendizaje y su dinámica; utilizando como técnicas la observación participante, entrevistas, charlas informales y la escucha atenta.

Se tuvieron en cuenta -desde una mirada preventiva y estimulante de la salud- diferentes objetivos de los proyectos que rigen en la institución, los cuales apuntaban a favorecer la lecto-comprensión y la capacidad de expresión por medio de la lengua oral y escrita. Además, se registraron menciones recurrentes en relación a la necesidad de trabajar y fomentar dichas prácticas, consideradas como fuente de placer y de gusto. Paralelamente, se reflexionó sobre los múltiples aspectos, tanto contextuales como psíquicos, que estarían involucrados y que impactarían en el ejercicio de estas prácticas.

En base a la información obtenida y su correspondiente análisis, se consideró la posibilidad de intervenir en relación a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de cuarto año, apuntando a promover el desarrollo de los procesos de simbolización por medio de la creatividad.

Para tal fin, se realizaron actividades a través de talleres que posibilitaron el despliegue de la imaginación y la creatividad, haciendo uso del lenguaje oral y escrito de manera reflexiva, expresiva y lúdica.

La aproximación a la institución y las reflexiones en torno a la temática mencionada, permitieron delimitar el eje de sistematización expresado en el siguiente interrogante: ¿Cómo se desarrollan los procesos de simbolización en experiencias creativas de lectura y escritura, en estudiantes de 4to año de una escuela pública de Córdoba?

Finalmente, como resultado de estas intervenciones, se pudo vislumbrar el rol del psicólogo dentro del ámbito educativo, reconociendo la importancia de atender a la subjetividad de los estudiantes y el despliegue de la simbolización, como condiciones necesarias y enriquecedoras para el aprendizaje escolar.

Se consideró la importancia de la construcción de un espacio que abriera nuevos caminos de simbolización, aventura que invita a reconocer lo propio, la propia historia y lo que aún no sabe y no se tiene.

1.1. *Objetivos*

Generales

Conocer el desarrollo de los procesos de simbolización en los estudiantes de 4to año de una escuela pública de Córdoba.

Promover el desarrollo de experiencias creativas a partir de la lectura y escritura con otros. Fomentar talleres de lectura y escritura en estudiantes.

Específicos

Describir el desarrollo de los procesos de simbolización en estudiantes mediante experiencias creativas.

Generar un espacio transicional en el que pudiera expresarse la subjetividad de los actores según sus poéticas personales.

2. Metodología

El trabajo realizado estuvo orientado por la metodología cualitativa y la modalidad de investigación-acción, desde un enfoque etnográfico.

La metodología cualitativa, permite conocer la importancia de la naturaleza profunda de la realidad tal y como es vivida por el hombre, su estructura dinámica, comportamientos y manifestaciones. Teniendo en cuenta las variables que forman parte de la complejidad de un campo, dicha metodología permite su comprensión plena analizando continua y sistemáticamente; sintetizando y realizando interpretaciones (Martínez 2006).

Asimismo, la modalidad de investigación - acción es considerada, como propone Martínez (2006), la única indicada cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o problema específico, sino que desea también reflexionar conjuntamente con los sujetos de la investigación.

La etnografía como enfoque de investigación, exige un trabajo de campo, que implica descripciones densas y singulares de un ámbito particular; en este caso la escuela (Díaz Bonetta y Ferrari, 2011, citado en Beltrán y Gutiérrez, 2011). Este enfoque, es valorado como el de mayor preferencia para entrar a conocer un grupo, ya que el mismo forma un todo muy sui generis, donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales (Martínez, 2006).

2.1. *Participantes*

La intervención estuvo protagonizada por estudiantes de un 4to año de una escuela pública de la ciudad de Córdoba.

Para la selección de los participantes, se tuvieron en cuenta menciones recurrentes y caracterizaciones del curso por parte de diferentes actores del establecimiento, las cuales eran

establecidas como consecuencia de los inconvenientes que los docentes manifestaban encontrar al momento de desarrollar las actividades durante sus clases.

Al realizar las observaciones en el curso mencionado, se pudieron registrar parte de estos dichos, lo que llevó a suponer cierto malestar dentro del curso sobre el cual se consideró conveniente intervenir.

2.2. Instrumentos

Para recolectar la información, se utilizaron como herramientas la entrevista y la observación participante. En cuanto a esta última, se reconoce que su aplicación garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen; posibilitando la producción de datos y su análisis desde la reflexión; ya que estaría basada en la presencia frente a los hechos de la población (y campo) que se estudia (Guber 2004).

La entrevista, por su parte, enmarcada en la modalidad cualitativa, adopta una forma de diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, lo cual se considera favorable para establecer los lineamientos que se pretenden investigar (Martínez, 2006).

En esta oportunidad, se tuvo como objetivo el conocimiento y aproximación al sentido, la modalidad y significado que los estudiantes, profesores e institución otorgaban a las prácticas de lectura y escritura, se implementaron por un lado, entrevistas semi-estructuradas de manera escrita a cada uno de los estudiantes. Por otro lado, se realizaron entrevistas y charlas informales a diferentes actores institucionales y profesores del cuarto año.

Como dispositivo de intervención, se utilizó el taller, considerado como instrumento de reflexión y análisis colaborativo (La Voz del Interior, 2008, fasc. 12, pág.2); prevaleciendo al mismo tiempo - y durante todo el recorrido de la experiencia- el uso del cuaderno de campo con el fin de realizar descripciones densas, registrar comentarios, situaciones y escenas protagonizadas.

2.3. Procedimiento

El proceso de sistematización e integración final del presente trabajo, consistió en etapas con diversas modalidades de intervención.

Durante la etapa de contextualización, la finalidad fue conocer la institución, sus dinámicas, funciones y sus actores. Por lo tanto, se ingresó al establecimiento para realizar la presentación correspondiente del equipo y plantear el encuadre de trabajo con los referentes y directivos de la misma. En esta instancia, se realizaron charlas informales, observaciones en diferentes espacios para el relevamiento de la información, lo que permitió construir progresivamente la demanda.

La demanda, surgió de comentarios recurrentes respecto a la necesidad de trabajar y ahondar en las prácticas de lectura. Esto condujo a su vez, a la construcción del objeto y delimitación del eje de sistematización.

Seguidamente, una vez determinada la población y con el objetivo de conocer a los sujetos, se realizaron entrevistas; además de participar y acompañar a los mismos en diferentes actividades escolares áulicas y extra áulicas.

En la etapa de intervención, se realizó la planificación de los talleres mediante la co-construcción de las posibles actividades a desarrollar; teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempos y espacios para la ejecución de las mismas y los objetivos que guiaron la experiencia.

Se implementaron once talleres, desarrollados en doce encuentros; cada uno con objetivos precisos y estrategias específicas.

Los primeros talleres, apuntaron a una aproximación hacia los sujetos desde aspectos más externos, mientras se generaba un espacio de encuentro y confianza con los mismos. Esto permitió progresivamente, implementar estrategias para abordar aspectos más internos y subjetivos de las propias experiencias en el mundo, con el fin de habilitar prácticas de lectura y escritura.

La planificación de estos dispositivos, estuvo protagonizada por la observación y escucha atenta por parte del equipo, primando la flexibilidad y la apertura al cambio; las cuales llevaron a reelaboraciones continuas y necesarias para el proceder en la práctica.

A modo de cierre de la práctica, se realizó un encuentro con los directivos de la institución, donde tuvo lugar una devolución en la que se expuso el desarrollo de estas intervenciones con el propósito de socializar las conclusiones y sugerencias, a partir de la experiencia.

La última instancia del proceso, consistió en la elaboración de un escrito donde se pudo plasmar una reflexión exhaustiva de los acontecimientos considerados más significativos, en articulación con el marco teórico conceptual que sustenta el presente trabajo, la propia subjetividad de las integrantes del equipo y considerando además, los constantes cuestionamientos que surgieron durante la trayectoria. De esta manera, se construyeron diferentes sentidos sobre lo acontecido.

Es decir, que el análisis realizado, comprendió una elaboración conjunta que implicó el participar, pensar y reflexionar en y desde la experiencia.

3. Resultados

3.1. Nociones sobre las prácticas de lectura y escritura

Para comenzar, se considera indispensable conocer las nociones que circulaban dentro de la institución y por parte de sus diferentes actores en relación a las prácticas de lectura y escritura; ya que siguiendo a Ferreiro (2000), se sostiene que el leer y escribir son construcciones sociales; por consiguiente cada época y cada circunstancia histórica otorgan diferentes sentidos a esos verbos.

Se conoció que desde el gobierno de la Nación se fomenta un plan de lectura en el que se piensa la lectura como un aprendizaje del que “se deben apropiarse todos los sujetos a lo largo del paso por el sistema educativo. La lectura tiene que ver con el gusto y con la posibilidad de la apropiación de un nuevo hábito que les permita conocer otros mundos, poder expresarse de otra forma, conocer otras

realidades, poder contarlas, relatarlas, reseñarlas” (Cuadernillo pedagógico del Ministerio de la Nación, 2016).

A partir de esto, propone la práctica cotidiana de la lectura en la escuela. Además menciona que la lectura y la escritura son prácticas sociales de gran relevancia en la vida cultural, cívica y económica. Y que también lo son en la vida del ciudadano, en tanto constituyen herramientas fundamentales para conocer, aprender, comunicarse y recrearse.

Dentro de la institución educativa en la que se realizó la práctica, se registraron reiteradas menciones acerca la temática de la lectura y escritura semejantes a las propuestas del plan nacional de lectura. Sin embargo, se pudo observar en la cotidianidad del aula, que en general dichas prácticas consistían en dictados de textos, lecturas en manuales de las asignaturas para responder cuestionarios, lecturas orales de textos académicos.

Hubo una situación particular de la experiencia que se consideró un indicio de la descontextualización en la que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura. Al momento de realizar lecturas de Julio Cortázar con algunos estudiantes relatos, éstos mencionaron no conocer al autor. Sin embargo, se observó en sus carpetas que los estudiantes habían trabajado anteriormente con la biografía de Cortázar. (C.C. 29/05/2015).

Se puede decir, que generalmente dichas prácticas son utilizadas de manera mecánica, carentes de sentido y descontextualizadas (Lerner, 1994).

Por otro lado, en una entrevista a los estudiantes la mayoría afirmó que le agradaba leer, ya que los distraía, los hacía sentir bien y era lindo (C.C.03/06/2015). Otros mencionaron que no leían porque era aburrido, una pérdida de tiempo (C.C. 03/06/2015). También, hubo quienes expresaron que no leían nada; y ante esto se les señalaron prácticas de lectura que posiblemente realizaban en su vida cotidiana, vinculadas a las redes sociales y medios de comunicación (internet, televisión, redes sociales, whatsapp); lo cual los llevó a reconocer estos usos y comenzaron a mencionarlos.

La realización de esta entrevista, permitió entre otras cosas, conocer que algunos de los estudiantes leían y escribían poemas, novelas (románticas y de terror), mangas de animé, cuentos, historietas, diarios, y que además estas prácticas se realizaban virtualmente en blogs, facebook, twitter, páginas de internet (C.C. 03/06/2015)

Entonces, por un lado, se tuvo conocimiento de que dichas prácticas, cuando se desarrollan dentro de la institución, a veces eran rechazadas por los estudiantes. Sin embargo, fuera de la institución eran realizadas con placer y además, eran desarrolladas en diferentes soportes y mostraban preferencias sobre géneros y estilos.

Ante tal situación, surgieron cuestionamientos: ¿Cómo conciliar las prácticas placenteras de lectura y escritura con la manera en que se desarrollan dentro de la institución?, ¿De qué manera se puede favorecer/habilitar desde la psicología el desarrollo de estas prácticas?, ¿Cómo crear lectores en la escuela y fomentar el gusto por la lectura? Y además, ¿Por qué desarrollar esto?

Para comenzar a responder dichas cuestiones, se parte de considerar a la institución escolar como un ámbito propicio para impulsar la lectura y la escritura, pero se cree que estas prácticas podrían desarrollarse de otra manera. La escuela, en lugar de dar de leer, puede ser una oportunidad para ayudar a construir lectores, sujetos activos, curiosos; promoviendo una habilitación a la experiencia en que el sujeto se establezca en su posición de lector y construya su propia lectura (Montes, 2006).

Finalmente, al tomar conocimiento sobre las nociones de lectura y escritura sostenidas actualmente por el ministerio de educación, por parte de los diferentes actores institucionales y las nociones teóricas valoradas por el equipo, se reflexionó sobre los posibles modos y herramientas de intervención para aproximar a los actores desde otro lugar a dichas prácticas, favoreciendo situaciones subjetivantes.

3.2. *Experiencias creativas como espacio potencial*

A lo largo de la práctica en la institución y específicamente en los talleres, se buscó generar un intercambio con los sujetos que diera lugar a la experiencia creadora.

En los talleres, se utilizó el juego, considerándolo una cualidad del aparato psíquico sano, donde se pone en tensión lo subjetivo y lo objetivo (Winnicott, 1978, citado en Larotonda, 2006). Además, se considera al juego como un rasgo vital; ya que en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores y usar toda su personalidad. De esta manera el individuo descubre su persona al mostrarse creador (Winnicott, 1971).

Asimismo, se piensa a las experiencias creativas, como un espacio potencial en el sentido expresado por Winnicott (1971), quien propone que dicho espacio es una zona de juego que existe entre el individuo y el ambiente. Dicha zona recibe aportes de la realidad psíquica personal o interna, y del mundo real en que vive el individuo, que se pueden percibir en forma objetiva (Winnicott, 1971).

En este sentido, se promovió la participación de los estudiantes en un espacio diferente al aula, en el que lo externo, constituido por el aporte del otro, y lo interno de cada uno, se combinaron en nuevas reflexiones.

El autor además sostiene que: “El espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo, depende de la experiencia que conduce a confiar” (Winnicott, 1971, pág 90). De esta manera, durante los talleres se consideró indispensable, el sostenimiento de un ambiente de aceptación, respeto y confianza.

Se puede mencionar que la confianza y la transferencia se desarrollaron gradualmente con los estudiantes. Al inicio, se realizaron charlas informales, se presenciaron clases y se participó en la maratón de lectura; se acompañó a los estudiantes en actividades extraescolares (visita al cine y Museo de la Memoria), y luego en los talleres que se planificaron desde el equipo.

Además, las producciones de los estudiantes en los talleres no fueron calificadas, ni juzgadas valorativamente, sino que se apuntó a promover la experimentación y el juego como prácticas subjetivantes.

En este sentido se percibió un contraste entre la manera de considerar las producciones de los estudiantes, y las modalidades de calificación en la escuela; ya que en reiteradas oportunidades los estudiantes realizaron cuestionamientos esperando recibir valoraciones sobre sus producciones.

3.3. *La promoción de la creatividad para el desarrollo de la simbolización*

La propuesta de trabajar a través de experiencias creativas de lectura y escritura dentro de un espacio potencial, suscitó el despliegue de diferentes modalidades simbólicas en los estudiantes, quienes escribiendo y leyendo sobre elementos históricos de sus tramas simbólicas realizaron nuevas reflexiones y síntesis.

Durante los primeros talleres, se registró que los estudiantes partiendo de elementos externos que se presentaban como parte de la actividad a desarrollar (entorno, revistas), construyeron nuevos sentidos, produjeron escritos novedosos marcados por sus subjetividades.

Poniendo por caso algunas producciones del taller denominado “Hilando ideas”, en el cual trabajaron con palabras de revistas: el loco espíritu puede tener amor y deseo... Mercedes, el automóvil es más fácil que los animales... Nueva york, vértigo a la fotografía en colores... Tu necesidad de ver todo el amor diferente. Algo se ilumina de un modo diferente si estás... Amigo, me duele un beso... Hoy que el verano está, conviene más vivir (C.C. 28/08/2015).

En otro taller, llamado “Cadáver exquisito”, los estudiantes escribieron:

Besos fríos como la lluvia
lluvia sobre el río
en el río tomando
sol en la
playa llena de
arena cayendo el agua
agua cayendo del
cielo.

Prestando atención a estas producciones, se puede pensar con Álvarez (2012) que “cada sujeto toma de las diversas ofertas simbólicas, aquellos elementos con los que puede construir sentidos para sí mismo como significativos” (párr. 44).

Por otro lado, se pudo observar que en algunos casos los estudiantes mostraron las producciones con entusiasmo, otros se sintieron orgullosos y algunos no quisieron compartirlas. En el primer taller al solicitarles que compartan las frases elaboradas, una de las estudiantes rápidamente se ubicó en el centro del curso a leerla (C.C. 28/02/2015). En otra instancia, un estudiante al finalizar su producción en el taller “Fobias y filias” mencionó: listo, ya terminé –dobló la hoja y la entregó- que no lo lea nadie, nadie! (C.C. 09/10/2015).

Se cree que dichas actitudes, dan cuenta de un investimento de las producciones por parte de los estudiantes, de un vínculo entre sus subjetividades e identidades y lo plasmado, ya que no fueron indiferentes ante sus creaciones, sino que tuvieron reacciones muy específicas.

Respecto a la producción del mural colectivo con cuarto año, se resalta que dicha actividad fue significativa en primer lugar, por ser elegida por los propios actores; además, porque permitió a los estudiantes dejar huella del proceso atravesado, representando con gráficos y palabras, temáticas que aludían a sus propias subjetividades.

Los estudiantes en el mural representaron: relaciones de amistad...*este dibujo representa la amistad mía y de la x, tiene nuestras iniciales. Para mí nuestra amistad va a ser para siempre* (C.C. 06/11/2015); creencias en relación a la vida después de la muerte: *la mariposa representa el alma de mis seres queridos, si mi mamá llega a fallecer, el alma de mi mamá se va a convertir en mariposa. Celeste y negra porque mi papá es de belgrano y representa algo de eso. También es por una serie de una chica que falleció y su alma se convirtió en mariposa. Life is strange se llama la serie* (C.C. 06/11/2015); por otro lado, plasmaron símbolos que representaban vínculos familiares: *quiero hacer un árbol de la vida, con mi mamá tenemos un tatuaje del árbol y mi fiesta de quince era toda de árbol de la vida, significa un montón de cosas para mí* (C.C. 06/11/2015); y símbolos con los que se identificaban: *hice mi torre Eiffel porque me gusta y porque me identifica como persona* (C.C. 06/11/2015).

Se puede pensar que, en el mural mediante la producción de las significaciones y sentidos, se expresaron las propias y singulares lecturas del mundo.

Se sostiene esto, a partir de las contribuciones de Montes (2006) acerca de la lectura y la escritura; quién propone que son prácticas que están más cerca de lo que se piensa. Por lo tanto, el escribir, dejar una marca, supone alcanzar o desear alcanzar al menos, alguna lectura. Pues, escribir es una forma de estar leyendo. Lo nombrado lleva la marca de quien lo nombra, ha pasado por él. Es su lectio, su montaje, su construcción; el sentido alcanzado le pertenece.

Por otro lado, se consideraron valiosas las instancias en las que los estudiantes compartieron las producciones con sus compañeros (aunque no todos desearon hacerlo, y fueron respetados en su decisión). Se interpreta como la apertura a un espacio intersubjetivo de reconocimiento; donde el encuentro con lo semejante, diferente e inesperado del otro, fomenta y amplía la relación de los sujetos con el mundo (Schlemenson, 2009).

Además la autora, Schlemenson (2009) postula que la confrontación de lo propio con lo ajeno, promueve el surgimiento de representaciones complejas.

El encuentro con el otro, fue significativo para los estudiantes, ya que entre sus respuestas en la entrevista final, acerca de lo que rescataban de la experiencia, mencionaron: *conocer cómo son realmente todos... Conocerlos, que cada cual es libre de pensar lo que quiera... Una enseñanza, que hay que compartir más con mis compañeros, de que podemos trabajar en grupo, todos juntos y que es*

más divertido... Un recuerdo muy lindo, todas las cosas que hicimos junto a mis compañeros, aprendí a compartir entre compañeros... (C.C. 06/11/2015). Es decir, que dicho espacio, dio lugar a un nuevo sentido de reconocimiento del otro, a una nueva representación sobre el compartir con sus compañeros.

Para finalizar, se cree pertinente recuperar algunas situaciones que se registraron durante las intervenciones en relación al desarrollo de los procesos de simbolización.

Entre ellas, resultó interesante un momento en el que una estudiante ofreció su ayuda a uno de sus compañeros para realizar el caligrama (ver anexo), a lo cual este respondió: *no, no, voy a pensar yo, voy a pensar yo* (C.C. 01/10/2015). En otra oportunidad, una de las estudiantes mencionó en relación a las consignas: *¿Por qué no es más fácil, nos hacen pensar, te gusta pensar a vos?* (C.C. 23/10/2015).

Se puede decir en este sentido, que realizar una producción escrita (como también una lectura) requiere de un trabajo psíquico donde se despliega el pensamiento.

Respecto a esto, se retoman los aportes de Álvarez (2010) acerca de los procesos de simbolización, donde señala que su complejización exige un verdadero esfuerzo psíquico, en tanto renuncia parcial a una posibilidad de satisfacción inmediata.

Asimismo, la autora afirma que “la simbolización a cargo de la subjetividad es un verdadero trabajo de duelo por la pasividad de la aceptación de representaciones cerradas y por el cuestionamiento de las referencias seguras” (Álvarez, 2012, párr. 45).

Tomando los aportes de la autora Casas de Pereda (1999), se entiende a lo simbólico como una “articulación viva de las marcas historizadas que hacen y producen el sujeto” (pág. 8), lo que conduce a considerar que, al articular de manera escrita las huellas subjetivas a lo largo de la experiencia, se promovió el desarrollo de la simbolización. Además, se piensa al sujeto como la posibilidad de devenir y transformarse continuamente en contacto con experiencias significativas en el mundo.

Para finalizar, en lo que se refiere al rol del psicólogo dentro del ámbito educativo, la experiencia desplegada como practicantes en proceso de desarrollo como psicólogas, suscitó transformaciones que dieron lugar a nuevos conocimientos y aprendizajes, lo cual enriqueció la formación tanto profesional como personal.

En este sentido, se valora y reconoce a la reflexión constante como clave para poder integrar los conocimientos, experiencias y características subjetivas individuales, derivando en la concientización progresiva del rol profesional.

4. Discusión

La experiencia realizada fue un proceso que permitió vislumbrar nuevas y constantes reflexiones, como también aprendizajes.

Desde el inicio, se contempló el momento socio-histórico actual, denominado posmodernidad; el cual supone una aceleración cada vez mayor de los acontecimientos y de la información (Augé, 1995).

El impacto de las nuevas tecnologías y de los medios masivos de comunicación (cultura visual), conforman un ambiente dentro del cual se desenvuelve nuestra vida y en donde se producen y recrean lenguajes, conocimientos, valores y orientaciones sociales. Este hecho desafía a la institución escolar, tanto en su función de transmisora de conocimientos y saberes, como en su carácter socializador (Garay 2000). En consecuencia, se considera necesario y saludable, posibilitar desde la psicología, transformaciones en las instituciones escolares.

Desde la perspectiva del equipo, se propone fomentar prácticas que apunten a desarrollar la simbolización y el pensamiento crítico, para potenciar recursos que se estiman como valiosos para desenvolverse, tomar decisiones responsables y con sentido subjetivo, dentro del mundo actual.

Se resalta la importancia del sostenimiento de intervenciones atendiendo a la subjetividad de los estudiantes, junto a las múltiples y variadas prácticas que éstos traen de sus experiencias previas. Dicha estrategia, posibilitaría transformaciones enriquecedoras relacionadas al aprendizaje escolar. Es decir, el reconocimiento de la subjetividad, como condición necesaria para el aprendizaje.

Por consiguiente, para que se dé un aprendizaje en condiciones psicológicamente saludables, sería fructífero, brindar y facilitar un espacio - áulico, escolar- en donde prevalezca la confianza, el respeto por las diferencias, la empatía, la expresión y la creatividad. De esta manera, y promoviendo el deseo y la curiosidad por aprender, se apunta a estimular la creación de ideas nuevas.

Al respecto, Ruggero (2010), hace alusión al avance de la tecnología en la actualidad y las ilusiones que esta crea. El autor plantea que, el predominio de diversas situaciones de precariedad e inestabilidad a nivel subjetivo y la inseguridad a largo plazo, hacen figurar como la mejor alternativa a la satisfacción instantánea; lo cual es un gran engaño, de que todo en la vida tiene que ser en el aquí y ahora. El aplazamiento de la satisfacción del deseo perdió su fascinación, rige la intolerancia a la frustración. Asimismo, se reconoce cuán importante es este aplazamiento para posibilitar el desarrollo de los procesos simbólicos y en consecuencia, del aprendizaje.

Continuando con los aportes de Ruggero (2010), menciona que es en el espacio entre el deseo y su realización donde se crea el pensamiento. Sin embargo, la imposición de la gratificación inmediata, donde la historización y la postergación al futuro ceden su lugar, desfavorece el despliegue de la imaginación creativa y en consecuencia, la expansión del espacio mental necesario para la inscripción de los conflictos en el plano de lo mental y su posterior elaboración.

Considerando a los protagonistas de la intervención, quienes atraviesan la etapa de la adolescencia, es importante destacar y tener en cuenta que la misma, es propulsora de grandes cambios en la subjetividad de los sujetos; ya que posibilita nuevas vías, recorridos, nuevas imágenes de sí y de

los otros. Por ello, simbolizar permite cierta continuidad en la representación de sí, como también soportar las pérdidas donde lo perdido puede recuperarse a través del pensamiento (Janín, 2012).

En este sentido, como futuras profesionales de la salud mental y desde la perspectiva preventiva, se cree indispensable, generar y reflexionar sobre otras posibles transformaciones que permitan dentro de los espacios escolares -ámbito educativo- desarrollar la producción cultural y la constitución subjetiva de los actores implicados en el mismo.

5. Bibliografía

- Álvarez, P. (2002). Constitución psíquica, dificultad de simbolización y problemas de aprendizaje. Cuestiones de infancia: Revista de Psicoanálisis con niños y adolescentes. Vol. 6. Recuperado el 13/06/2015 de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/299>.
- Álvarez, P. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. Revista Universitaria de Psicoanálisis. Vol. X. ISSN: 1515-3894. Recuperado el 15/06/2015 de: <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/psicoanalisis/revista10/index.php&id=142>.
- Álvarez, P. (2012). La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación. Contextos de Educación, Vol.12. Recuperado el 26/06/2015 de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/alvarez.html>.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2006). La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Montes, G. Consultado en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96080>.
- Argentina, Ministerio de la Nación (2015). Cuadernillo pedagógico "Práctica de la lectura en la escuela". Buenos Aires: Perczyk, J.
- Argentina. Ministerio de Educación (s/f). Intervenciones en situaciones de alta complejidad. Zerbino, M.C. Consultado en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/textos/zerbino.htm
- Augé, M. (1995). Nuevos Mundos. Hacia una antropología de los mundos contemporáneos. Barcelona, España: Gedisa.
- Barreiro, J. (2009). Transicionalidad, creatividad y mundo: Winnicott y Heidegger. Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis». N° 18. Recuperado 8/07/2015 de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poesis/article/view/135/122>
- Beltrán, M. (2011). Modelo de sistematización y comunicación de la experiencia de Prácticas Pre- Profesionales Contexto educativo. En: Beltrán, M. (Comp.). Las Prácticas Pre Profesionales en el Contexto Educativo. Reflexiones y Experiencias. (pp.81-91). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Beltrán, M., Castagno, M., Fornasari, M., Gutiérrez V., Iparraguirre, A. (2012). El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Vol.1, N° 1, ISSN 1853-0354, 424-434. Recuperado el 15/03/2016 de: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp>
- Casas de Pereda, M. (1999). En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Casas de Pereda, M. (1991). Gesto, juego y palabra. El discurso infantil. Revista Uruguaya de Psicoanálisis. ISSN 1688-7247. Recuperado el 3/03/2016 de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719917402.pdf>.
- Castagno, M. (2011). Un marco referencial para pensar el taller y el grupo en dispositivos de intervención. Cap. 1. Dispositivos para la intervención psicoeducativa. En: Beltrán, M. y Gutiérrez, V. (Comp.). Dispositivos de intervención de las Prácticas Pre Profesionales en el contexto educativo (pp. 19-55). Córdoba: Ed. Encuentro grupo editor
- Chalela, M., Gutiérrez, A., Guzmán, M. (s/f). Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Recuperado el 9/08/2015 de: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariachalelaDesarrollo%20de%20la%20lectura%20y%20escrit%20mariachalela-1/proceso_de_aprendizaje_de_la_lectura_y_la_escritura.html.
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En: Dabas, E. (Comp.). Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas. (p. 11). Buenos Aires: Ed. Nueva visión.

- Díaz Bonetta, I. y Ferrari, A. (2011). La constitución de los límites en docentes de una escuela. En: Beltrán, M. y Gutiérrez, V. (Comp.). Dispositivos de intervención de las Prácticas Pre Profesionales en el contexto educativo. (pp. 141-154). Córdoba: Ed. Encuentro grupo editor.
- Duarte, M.E y Muñoz, L. (2007). Alumnos, Docentes y Conocimiento. Complejo Entramado en un 2º Año de una Escuela Pública. Tesis. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. En: Morán, M.L. y Benedicto, J. (Eds.). Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes. (pp. 219-234). Madrid: Ed. INJUVE.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia en el 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 20/05/2015 de: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Fernández, L.M. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freire, P. (1969). La Educación como práctica de Libertad. Tierra Nueva, Uruguay: Ed. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. (2a. ed. rev.) Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños. Obras completas Cap. VII, Tomo V. Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1907). El creador literario y el fantaseo. Obras completas, tomo IX. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. Obras completas, tomo.VIII. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires: Ed. Troquel
- Garay, L. (1994). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman I. (Comp.). Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. (pp. 126 a 158). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano (2a ed.). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Janin, B. (2012). Inscripciones psíquicas primordiales. Escrituras y reescrituras. Cuestiones de infancia, n° 15, 16-26. Recuperado el 15/03/15 de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/1915>
- La Voz del Interior (2008). Curso de capacitación docente educar 2.1. Fascículo 12. Córdoba.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Lerner, D. (1994). Capacitación en Servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. Revista lectura y vida. Recuperado 20/01/2016 de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Lerner.pdf/view?searchterm=delia%20lerner
- Maldonado, H. (2004). APRENDIZAJE Y COMPLEJIDAD. En: Escritos sobre psicología y Educación. (pp.19-21). Córdoba: Ed. Espartaco.
- Maldonado, H y López Molina, E. (2008). Los equipos técnicos profesionales de apoyo escolar. En: Maldonado, H. (Comp.). Problemáticas críticas en el sistema educativo. (pp.219-243). Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez, M (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. (3a Ed.). México, D.F.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. IIPSI 9 (1): 136-140, 2006.
- Massotta, D. (2014). Mi tío es un inventor. En: Negri, M y Correa, A. (Eds). POESÍA EN LA ESCUELA. Como leer y escribir en el aula. (p.54).
- Morín, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. La inteligencia ciega. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Ordoñez, M. (2008). La escritura en el taller. Madrid: Ed. Anaya.
- Proyecto educativo de gestión de IPEM n° xxx. (2014 – 2015). Córdoba, Argentina.
- Rego, M.V. (2009). Transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. Scielo, Vol. 16. ISSN 1851-1686.
- Rodolfo, R. (2015). Padres e hijos en tiempos de la retirada de las oposiciones. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Ruggero, L. (2010). Deseo y Placer: La construcción del sujeto posmoderno. Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes. n° 7. Recuperado el 10/06/2015 de: <http://www.controversiasonline.org.ar/images/stories/PDF/Ruggero-n7-es.pdf>.
- Schlemenson, S. (1999). Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos. En: Schlemenson, S (Comp.). Leer y escribir en contextos sociales complejos: Aproximaciones clínicas. (pp.15-37). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Schlemenson, S (2004). Subjetividad y Lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Bs. As. Ed. Paidós.

-
- Schlemenson, S. (2016). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Cap.3. Encuadre. Cap.6. Sobre la crianza de los niños pequeños y el desarrollo de la capacidad de pensar. Cap. 7. Estrategias para el desarrollo de la capacidad narrativa en niñas y niños pequeños. En: Tabakian, E. (Comp.). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. (pp. 55-75;135-140; 147-168). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- VVAA (2004). Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades educativas*, 168, 18-31.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1957) *El niño y el mundo externo*. (5 ed. 2007). Buenos Aires: Ed. Hormé S.A.E.