



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**Título: “El plan vuelvo a estudiar virtual como
abordaje inclusivo en un servicio de
psicología de una institución de salud
pública de la ciudad de Rosario”**

Autora

Ávila, Gabriela Margarita DNI 22889059

Director/a:

Lic. Martinelli, María Alejandra

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
01/09/2023**

Firma autora

A square box containing a handwritten signature in blue ink, which appears to be the signature of Gabriela Margarita Ávila.

TÍTULO

**EL PLAN VUELVO A ESTUDIAR VIRTUAL COMO
ABORDAJE INCLUSIVO EN UN SERVICIO DE
PSICOLOGÍA DE UNA INSTITUCIÓN DE SALUD
PÚBLICA DE LA CIUDAD DE ROSARIO**

Autora: Ávila, Gabriela Margarita

Firma:



Directora: Martinelli, María Alejandra

Firma:



CALIFICACIÓN:

FIRMA:

FECHA DE EVALUACIÓN: 30/11/2023

AGRADECIMIENTOS

A la vida, siempre...por las sonrisas y por las lágrimas, ¡por el privilegio de desandar sus caminos!

A mi Chacho y Meli, mis padres. Mis primeros enseñantes, guías desde el universo, por su legado eterno.

A mi compañero de vida, Edgardo, que en sus silencios invitan a pensarme, refugio incondicional, simplemente por amarme.

A mis tres razones de vida, mis hijos: Daiana, Sabrina y Mariano. Mis grandes amores.

A mis nietos Valentino, Saraí y Emiliano, que hacen de mi vida una aventura constante, que llenan los días con picardías, sonrisas, juegos, miradas que encandilan.

A mis hilos rojos, mis hermanos intelectuales que fueron y son un sostén eterno, Cristián, Paula, Flor, y a mi hermana Silvia, a quien le toca luchar desde otro lugar, ejemplo de fortaleza.

A Martita, por sus palabras de experiencia, por avanzar con pasos cortos, pero seguros, por las por las consideraciones para conmigo siempre,

Un agradecimiento especial para María Alejandra Martinelli, mi directora de este trabajo, por brindarme su tiempo, conocimiento generosamente, su escucha y acompañamiento en todo momento, por su empatía, amorosidad y disponibilidad. Y sobre todo por hacer de este recorrido un camino alegre y potenciador.

A mi querida facultad, UGR por invitarme a transitar un mundo y habilitarme a mirar con otros ojos el caleidoscopio de subjetividades de cada espacio donde tránsito.

A los participantes, que me regalaron sus voces, brindando su tiempo y compartiendo sus sentires y experiencias.

A las muchas voces silenciadas, a las que existen sin eco, casi imperceptibles, sonando bien bajo, apenas como un rumor, que se transforman en ecos para ser visibilizadas y se fugan de territorios inhóspitos, para devenir inclusivos en nuevos territorios que alojan desde el amor.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo conocer sí y de qué manera el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual es un abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología en una institución de Salud Pública.

En lo que respecta a la metodología que se utiliza, el enfoque es cualitativo y el alcance exploratorio-descriptivo. El instrumento de recolección de datos que se lleva a cabo es la realización de entrevistas semiestructuradas e individuales a tres docentes tutores virtuales y a tres profesionales de la salud. Los resultados a los que se arriba, parten de caracterizar al Plan Vuelvo a Estudiar Virtual como una propuesta innovadora e inclusiva, poniendo en tensión los formatos educativos, siendo los docentes tutores y los profesionales de la salud los que mencionan la flexibilidad como clave de inclusión. Asimismo, se plantea el lugar del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual como un programa alejado de lo meramente técnico y reproductivista, enfatizando su potencia productora de inclusiones. Desde el presente estudio se considera a dicho Plan como puente entre un Servicio de Psicología (Ministerio de Salud) y un EMMPA (Ministerio de Educación), visibilizando su implementación la construcción de nuevos territorios y nuevas presencialidades en el aprender.

Palabras clave: Plan Vuelvo a Estudiar Virtual - Inclusión - Aprendizaje - Intersectorialidad e Interdisciplina.

3.1.1 El Nivel Secundario y la educación de Jóvenes y Adultos en
3.1.1 El Nivel Secundario y la educación de Jóvenes y Adultos en
3.1.2 Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en Santa Fe 19

3.2 3.2 Inclusión

3.2 Inclusión 3.3 Aprendizaje

28 3.4 3.4 Salud Pública 3.4 Salud Pública

3.4 Salud Pública 3.5 3.5 En REDados en el aprender. Redes

Sociales en Salud 3.5 En REDados en el aprender. Redes Sociales

en Salud 3.5 En REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud

3.5 En REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud 3.5 En

REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud 3.5 En

REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud 3.5 En

REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud 3.5 En

REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud 3.5 En

REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud

3.5 En

REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos

3.7 Multi- Inter- Transdisciplina. Miradas, lecturas y encuentros de

3.7 Multi- Inter- Transdisciplina. Miradas, lecturas y encuentros

de 3.7 Multi- Inter- Transdisciplina. Miradas, lecturas y

encuentros de 3.7 Multi- Inter- Transdisciplina. Miradas, lecturas

y encuentros de 3.7 Multi- Inter- Transdisciplina. Miradas,

lecturas y encuentros de 3.7 Multi- Inter- Transdisciplina.

Miradas, lecturas y encuentros de 3.7 Multi- Inter-

Transdisciplina. Miradas, lecturas y encuentros de 3.7 Multi-

Inter- Transdisciplina. Miradas, lecturas y encuentros de 3.7

Multi- Inter- Transdisciplina. Miradas, lecturas y encuentros de

3.7 Multi- Inter- Transdisciplina. Miradas, lecturas y encuentros

de

3.7 Multi- Inter-

Transdisciplina. Miradas, lecturas y encuentros de

4. 4 CONSIDERACIONES

METODOLÓGICAS 4

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

4.1 Objetivo general y específicos

4.2 4.2 Enfoque metodológico 4.2 Enfoque metodológico

4.3 4.3 Diseño y alcance de la

investigación 4.3 Diseño y alcance de

la investigación 4.3 Diseño y alcance

de la investigación 4.3 Diseño y

alcance de la investigación 4.3

Diseño y alcance de la investigación

4.3 Diseño y alcance de la

investigación 4.4 4.4 Participantes

4.5 4.5 Instrumentos de recolección de

datos 4.5 Instrumentos de recolección

de datos 4.5 Instrumentos de

recolección de datos 4.5 Instrumentos

de recolección de datos 4.5

Instrumentos de recolección de datos

4.6 4.6 Procedimientos de recolección

de datos 4.6 Procedimientos de

r
e
c
o
l
e
c
c
i
ó
n
d
e
d
a
t
o
s
4
.6

Procedimientos de recolección de datos	4
4.6 Procedimientos de recolección de	C
datos 4.6 Procedimientos de recolección	O
de datos 4.7 4.7 Análisis de datos 4.7	NS
Análisis de datos 4.7 Análisis de datos	ID
	ER
	A
	CI
	O
	NE
	S
	M
	ET
	O
	D
	OL
	Ó
	GI
	C
	AS
	45
	4.2

Enfoque metodológico 4.3 Diseño y alcance de

la investigación 4.4 Participantes 4.5

Instrumentos de recolección de datos 4.6

Procedimientos de recolección de datos

**4.7
Análisis
de
datos**

5. 5 RESULTADOS

**5
RESUL
TADOS**

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de

5.2 PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2

PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2

PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2

PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2

PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de 5.2
5.2 PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de

6. 6	6
CONCLUSIONES 7.	C
7 REFERENCIAS	O
8. 8 ANEXOS	N
8.1 8.1 Instrumento de recolección de datos 8.1 Instrumento de recolección de datos 8.1 Instrumento de recolección de datos 8.1 Instrumento de recolección de datos 8.1 Instrumento de recolección de datos	CL US IO NE
8.2 Modelo de Consentimiento Informado	S
	7

REFERENCIAS 8 ANEXOS

8.1 Instrumento de recolección de datos 84

1. INTRODUCCIÓN

El interés por este trabajo de investigación discurre sobre el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual -PVEV- como abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología de una institución de Salud Pública, de la ciudad de Rosario.

Considerando que todo sujeto aprende a lo largo de la vida y que el aprendizaje es un derecho humano y su preservación es garantía de salud, estamos requeridos a pensar en las modalidades de aprendizaje y ampliar estrategias y recursos para devenir inclusivos.

Por lo consiguiente proponemos abordar las inclusiones como procesos sensibles y cargados de pasiones, que comienzan por conocer los mundos

posibles que nos habitan, al mismo tiempo que nos impulsan a multiplicar los mundos que habitamos.

En los contextos actuales y a la luz de las Tecnologías de Información y Comunicación, resulta insoslayable pensar en una educación inclusiva, participativa, solidaria, de calidad e innovadora. Que a su vez promueva un aprendizaje significativo y relevante socialmente, donde se contemple mayor flexibilidad de tiempos y espacios académicos, donde la inclusión sea pensada desde la diversidad y las diferencias. Para ello es necesario el reconocimiento y el respeto por las diferencias. Esto implica cuestionar las lógicas homogeneizadoras que buscan imponer un modelo de debe ser y normalidad. Cuando se habla de diferencias se manifiesta la idea de que todos y cada uno somos singulares y diferentes, y allí radica lo que nos iguala como sujetos.

El PVEV se presenta en este trabajo como una estrategia de inclusión socioeducativa, como forma de dar respuestas alternativas a la problemática de la inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos que, por diferentes razones, no han ingresado, permanecido y/o concluido con sus estudios secundarios

En el presente estudio se considera a dicho Plan como puente entre un Servicio de Psicología (Ministerio de Salud) y un EMMPA (Ministerio de Educación), visibilizando en su implementación la construcción de nuevos territorios y nuevas presencialidades en el aprender.

1

La investigación se propone como objetivo general conocer sí y de qué manera el PVEV es un abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología en el ámbito de la Salud Pública de la Ciudad de Rosario. A partir de este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos, los cuales intentan caracterizar las particularidades de diseño e implementación del PVEV como política de inclusión socioeducativa en el nivel secundario; indagar qué aprendizajes se promueven en los estudiantes que transitan por el Plan en el servicio de psicología en una institución de salud pública; indagar acerca del trabajo interdisciplinario e interinstitucional de los equipos de salud y educación en el PVEV; e identificar qué prácticas del

sistema educativo y de salud permiten construir estrategias habilitantes e inclusivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que transitan por el PVEV.

Esta temática se considera de relevancia para la disciplina por los siguientes motivos. En primer lugar, la Psicopedagogía es partícipe de los procesos de inclusión, cuyo ejercicio profesional puede desempeñarse en múltiples espacios, no quedando circunscripto al educativo. También colabora con los planes educacionales y sanitarios en el ámbito de las organizaciones, mediante el diagnóstico y las propuestas metodológicas.

Por otra parte, desde el área preventiva, esta investigación contribuye a evitar los fracasos educacionales y a mejorar los resultados del aprendizaje sistemático, mediante la educación para jóvenes y adultos en un sistema bimodal.

Reflexionando en relación a esta política educativa, que conlleva un tiempo reciente, muchos son los que aún desconocen su existencia y sus características. Sumado a esto no se ha investigado mucho, por ende, es poco lo que se conoce sobre su especificidad, diseño, implementación, y abordaje. Paralelamente, se encuentra un vacío de experiencias y saberes en torno al PVEV en el marco de una institución de salud de gestión pública, específicamente en el Servicio de Psicología con sujetos que presentan problemáticas psico-socioeducativas. En este sentido, esta tesina es un trabajo preliminar y una propuesta de atención a un área de vacancia en la

2

investigación psicoeducativa que permitirá comprender la dinámica de abordaje en torno al PVEV en este particular tipo de instituciones.

Para finalizar, se presenta la estructura de la presente investigación, la cual está conformada por grandes apartados: marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones. En el marco teórico se desarrollan categorías conceptuales tales como: PVEV, Inclusión, Aprendizaje, Salud Pública, Redes, Educación-Salud, Intersectorialidad e Interdisciplina.

En el apartado referido al marco metodológico se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación describiendo las instituciones que oficiaron de escenario empírico y a los participantes. También se especifica

el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. Otro de los apartados presenta los principales resultados obtenidos mediante la articulación de los datos empíricos con el marco teórico y los antecedentes.

Por último, a modo de cierre se plasman provisionales conclusiones intentando realizar una contribución a la temática de estudio.

2. ANTECEDENTES

En este apartado se ponen en evidencia las investigaciones encontradas sobre la temática pertinente, la cual se relaciona con abordajes inclusivos de problemáticas psico-socioeducativas en ámbitos de salud - educación y políticas de innovación educativa en el nivel secundario: El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual. Si bien no se han identificado estudios en relación que reúna todas las características teóricas y metodológicas que adoptamos en esta tesina, recurrimos a aquellos trabajos que ofrecen diversas contribuciones que consideramos de gran relevancia para la construcción de este estudio.

Entre ellos, el trabajo de investigación de Cabado, G., Greco, M., Krichesky, M., Medela, P., & Saguier, V. (2009) *“Educación Secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad”*, que tiene como objetivo general analizar la problemática de la finalización de los estudios secundarios en la Ciudad de Buenos Aires, en contextos de alta vulnerabilidad y pobreza y las características que adoptan las ofertas que contemplan planes de 3 y 4 años destinados a jóvenes y adultos, creadas para dar respuesta a esta situación de exclusión y desigualdad educativa. Por otra parte, se considera de manera específica la gestión del PROGRAMA ADULTOS 2000, con la recuperación de la perspectiva de sus diferentes actores involucrados en la toma de decisiones y en las prácticas educativas. Las autoras refieren que el PROGRAMA ADULTOS 2000 se presenta como una oferta educativa del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para la terminalidad de los estudios secundarios de la población joven y adulta con vistas a garantizar el cumplimiento de la Educación Secundaria que impone la Ley Nacional de Educación (2006). En este trabajo se articularon abordajes cuantitativos y cualitativos a través de entrevistas en profundidad a los principales actores involucrados en el programa anteriormente citado.

Los resultados a los cuales arriban las autoras lejos de estar desactualizadas, siguen encontrando correlato con las necesidades y problemáticas educativas para a población de jóvenes y adultos en nuestro país. Las ofertas de 3 y 4 años, pese a la heterogeneidad de dependencias y

4

planes de estudios constituyen un conglomerado institucional crítico que podrían constituirse en fragmentos del sistema, aislados en ciertos casos de las dinámicas de gestión de la educación secundaria de la ciudad, una variable residual del sistema educativo. De modo que los planes de estudios de cuatro años para la educación secundaria fueron creados en su mayoría para favorecer, en menor tiempo, la terminalidad de los estudios secundarios. Desde las Direcciones de Educación Media y Técnica, la Dirección de Educación Artística y la del Adulto y Joven, se fueron gestionando desde hace más de veinte años propuestas educativas por las que circulan jóvenes y adultos que ya vienen de experiencias educativas de fracaso escolar. Una de las últimas

propuestas de creación, de la Dirección de Educación Media, la constituyen las escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (2006), previstas desde su diseño y gestión para promover la vuelta a la escuela de adolescentes y jóvenes que han abandonado el nivel medio.

Con respecto al Programa ADULTOS 2000, resulta ser una innovación de política educativa promovida para la terminalidad y la inclusión. No obstante, constituye una propuesta educativa del Gobierno de la Ciudad que nace a fines de la década de los '90 para dar respuesta al problema de la terminalidad del nivel medio, y que diez años después parecería orientar sus esfuerzos no sólo a los objetivos iniciales de terminalidad, sino también a una necesidad más estructural que es la inclusión educativa de jóvenes y adultos. "Inclusión de un sujeto pedagógico altamente heterogéneo, cuyas historias de vida han sido — en la mayoría de los casos— signadas por el "fracaso educativo" (p.48). Además, la propuesta pedagógica del mencionado programa combina una variedad de recursos no obligatorios para el estudiante, cuya intención es ofrecer la mayor cantidad de posibilidades a una gran población de inscriptos que, muestra heterogeneidad en cuanto a edad, biografía escolar, contexto social, situación laboral, entre otros. El Programa está destinado entonces a un sujeto pedagógico diverso, pero que tiene en común la dificultad para asistir a ofertas presenciales.

Por último, refieren las autoras que el estudio acerca de este Programa les permitió constatar las dificultades existentes en la Ciudad para construir

5

información sobre aquellas ofertas educativas que no se encuentran enroladas específicamente en un nivel educativo, o en la oferta tradicional de educación secundaria de cinco años; o que al presentar una dinámica distintiva en la matriculación no se incluye en los relevamientos ordinarios de matrícula inicial y/o final. Las ofertas de cuatro años para la educación secundaria se encuentran incorporadas a los relevamientos estadísticos de la Dirección de Investigación. No obstante, en la mayoría de los casos, al procesar dicha información, especialmente aquella relativa a los indicadores de repitencia, sobreedad, y/o abandono, sólo se les da visibilidad a las ofertas de secundaria de los planes de cinco y seis años (para el caso de las Escuelas Técnicas). De

este modo, Adultos 2000 se constituyó en la misma práctica, en una herramienta para la inclusión que busca reestablecer el dañado y desarticulado tejido social, desbordando así los límites que supone la terminalidad del nivel medio para el sistema educativo. Hablamos de desborde en la medida en que la experiencia educativa que ofrece este Programa de Educación a Distancia, se constituye - en ciertos casos- en la única o bien última oportunidad para todos los “caídos” del sistema. Oportunidad que más allá de influir en la inserción laboral y en el futuro trayecto académico de los egresados, les habilita principalmente un modo distinto de “habitar el mundo” (p.52).

Por otra parte, Augsburger, Gerlero, Corvalán & Orzuza (2011), realizaron una investigación cualitativa, *“Salud mental y atención primaria. Accesibilidad, integralidad y continuidad del cuidado en centros de salud, Argentina”*, cuyo objetivo principal consistió en analizar el desenvolvimiento del área de salud mental en la estrategia de APS. La ejecución del trabajo adoptó un diseño de casos múltiples con un abordaje multidimensional y cuali-cuantitativo. Las unidades de análisis fueron cuatro conglomerados urbanos de la Región Centro de Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba Capital, Paraná y Rosario.

En dicha investigación se encuentra plasmado que “Argentina asume que la salud es un derecho humano y que la equidad debe regir las políticas y sistemas sanitarios a fin de mejorar el desarrollo humano y social” (Augsburger, Gerlero, Corvalán & Orzuza 2011, p. 8). En relación con lo citado consideramos

6

oportuno vincularlo a la significación de la educación como derecho y por ende a la noción de un sujeto de derecho, ambos sentidos enmarcados en una determinada concepción de inclusión (Alucín, 2019).

Entre los resultados la expansión de los servicios de salud mental en la atención primaria y su integración en servicios de salud general señalan una dirección ya consistente asumida en las políticas sanitarias. Los procesos de territorialización contribuyen a facilitar la accesibilidad a los cuidados requeridos. El contacto inicial, la continuidad de la atención y la búsqueda de integralidad son componentes que presentan desarrollos desiguales en cada

uno de los contextos estudiados. La circulación de los usuarios entre los niveles del sistema de salud es fluida y significativa.

Además, los investigadores concluyeron que la propuesta de cuidados integrales presenta una fragilidad, que no se manifiesta tanto en la posibilidad de contacto de los usuarios con los servicios, sino en el tránsito que ellos desarrollan entre las diferentes organizaciones de la red. Sin embargo, siguen existiendo desafíos y deudas. Así pues, pese a disponer de áreas territoriales de responsabilidad sanitarias los Centros de APS (CAPS) no profundizan en un mayor conocimiento de las condiciones socio sanitarias de los grupos que las habitan, ni de los resultados en las condiciones de salud de la población que deviene de sus intervenciones.

La incorporación de los análisis de situación, como instrumento clave para vincular las condiciones de vida de los grupos sociales con los problemas prioritarios de salud mental, y las estrategias de resolución, contribuirían favorablemente a la producción de conocimiento y tendrían implicancias directas en la equidad de las prácticas sanitarias. El vínculo entre los déficit de información epidemiológica, el número importante de CAPS que no intervienen con estrategias preventivas, y la menor proporción de tiempo que éstas prácticas insumen en los equipos sanitarios, se torna indicativo de la postergación que la prevención y promoción de la salud mental agrupa. Cada vez es más necesario anticiparse a la expresión de los problemas de salud mental, interviniendo a través de prácticas preventivas y de promoción, lo

7

que exige un conocimiento sistemático sobre los determinantes sociales y la influencia de componentes económicos, laborales, de género y de etnia, que comprometen de manera diversa la salud mental.

En tercer lugar, se destaca la investigación *"Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación acción participativa"* Corvalán (2013). En este trabajo se presenta una investigación acción participativa realizada en un Centro de Salud Municipal de la ciudad de Rosario (Argentina), que se encuentra ubicado en un contexto social con altas Necesidades Básicas

Insatisfechas (NBI). En la misma se plantea como objetivo describir cómo los profesionales en el campo de la salud, al establecer vínculos con la población y demás instituciones educativas, pueden facilitar un espacio sanitario-educativo donde los distintos significados y estrategias de resolución de problemas se presenten en función de los procesos de salud.

La metodología utilizada en esta investigación se focalizó en los diferentes modos de tomar conciencia del contexto, de las condiciones objetivas de existencia y de las diferentes prácticas sanitarias y educativas. Estas unidades de análisis se comprendieron y analizaron en relación con las técnicas utilizadas (entrevistas semi-estructuradas y observaciones de campo in-situ) y las acciones propuestas. Además, la utilización de diferentes estrategias pedagógicas y sanitarias, que apelaron a lo no tradicional y lo no formal, posibilitó la obtención de información desconocida y la puesta en práctica de acciones innovadoras.

El autor plantea que el establecimiento de vínculos con la población, desde una modalidad no tradicional o no formal en lo que hace a las relaciones habituales entre la población y los servicios de salud, permitió la emergencia de demandas imperceptibles y problemáticas hasta entonces no reconocidas. El encuentro permitió la emergencia de una particular relación desde el centro de salud, no solamente entre los profesionales de la salud y la enfermedad sino entre aquellos y las condiciones de vida. En este sentido, se hace viable un trabajo de transmisión e intercambio de significados culturales más allá de las

8

recomendaciones médicas, abriendo la posibilidad para una negociación de significados.

Por otro lado, durante las entrevistas se recolectó información acerca de las condiciones de vida objetivas de existencia. Entonces la falta de recursos, las necesidades básicas insatisfechas, hacinamiento, malnutrición, analfabetismo, entre otras cuestiones, se percibieron transversalmente en toda la comunidad del barrio. Además, se conoció como estas cuestiones repercuten en la vida cotidiana. Los resultados obtenidos se interrelacionaron con las historias clínicas del centro de salud y con las historias educativa. Así

se pudieron aunar información de manera integral para un mismo proceso de educación-salud.

El autor refiere a que las prácticas educativas no deben pensarse exclusivamente en el campo formal de las instituciones escolares, y que tampoco las prácticas en salud deben limitarse al campo formal de los consultorios. Destaca que, en función de la complejidad social, es indispensable conjugar estas prácticas, ya que considera que los trabajadores en salud comparten con los trabajadores del ámbito formal de la educación muchas problemáticas en sus actividades cotidianas. Afirma, además, que las estrategias de salud y de educación deben potenciar al máximo la creatividad, aventurarse a nuevos modos de trabajar. Con otras palabras, salir de un mero mercado de valores que reducen la transmisión de conocimientos y la salud a campos de oferta y demanda de servicios, recuperar el rol que la educación y los cuidados integrales cumplen en una comunidad.

Por último, se identifica una serie de trabajos que toman al Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE) en su línea estratégica territorial como objeto de investigación. Tal es el caso del trabajo *“Territorio e inclusión: un análisis de implementación en clave local, el caso del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario”* realizado por Marioni (2017) quien buscó caracterizar la micro-implementación del mismo, partiendo de la indagación basada en las diferentes formas y contenidos que habilita la política como práctica situada en los Distritos Oeste y Noroeste de la ciudad de Rosario durante el año 2016. Las técnicas de

9

investigación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad completándose el trabajo de campo con el estudio de material escrito y documentado sobre el plan.

La exploración se dirigió al estudio de cinco casos, en los cuales se realizó un trabajo de sistematización e interpretación del desenvolvimiento territorial. Además, con una característica cualitativa se buscó reconocer como el territorio influye sobre el funcionamiento de los equipos en el trabajo cotidiano, posibilitando diferentes formas de intervención. Para ello se construyeron las siguientes variables: características geográficas, la oferta

escolar, las instituciones y los espacios puentes, relacionadas con los aspectos de cada barrio, así como los de cada equipo, tales como la composición de la dupla, modalidades de trabajo y de intervención. La autora concluye que las particularidades del territorio, de los operadores, y las características del plan, son factores determinantes de esta política pública para la tarea de inclusión socioeducativa en un nivel micro-social.

Así se recupera el trabajo *“Procesos de “flexibilización” como clave para la “inclusión socioeducativa”. Un análisis del Plan “Vuelvo a estudiar” en la provincia de Santa Fe”* de Calamari, Saccone y Santos (2015, 2016) que, desde un enfoque socio antropológico, analizan el Plan Vuelvo a Estudiar con relación a tres núcleos problemáticos: la crítica a la escuela secundaria y la necesidad de avanzar hacia un "enfoque de la inclusión", el vínculo establecido entre escuela e inclusión y la necesidad de “flexibilizar” distintos aspectos organizativos (administrativos, pedagógicos y curriculares) que hacen a la escuela secundaria. Para ello recurren a documentos oficiales, notas periodísticas, sitio web del Ministerio de Educación, discursos de funcionarios y entrevistas a referentes de algunas de las áreas que participan de la planificación y desarrollo del PVaE.

Desde una forma particular de conceptualizar y estudiar el PVaE, las autoras buscan problematizar la relación «escuela-inclusión» a partir de indagar y articular los sentidos que se generan en torno a los mandatos establecidos para la escuela secundaria y las críticas al “formato escolar

10

tradicional” como fuente de exclusión. En relación con ello identifican al imperativo de la «flexibilización» de los distintos aspectos del escenario escolar como dimensión central de las políticas de inclusión socioeducativas. En palabras de las autoras “Pensamos que este eje se construye a partir de una fuerte crítica a “la escuela tradicional”, la cual es caracterizada oficialmente como “rígida” y con dificultades para asumirse como “inclusora”. En ese sentido, la “flexibilización” es presentada como un recurso posibilitador del logro de la “inclusión socioeducativa” de los jóvenes”.

Las autoras se acercan a este imperativo dada la fuerte crítica que encontraron al “formato escolar tradicional”, de “la” escuela secundaria el cual es caracterizado como rígido y con dificultades para asumirse inclusivo. Por otro lado, se plantea el lugar central que deberían ocupar las escuelas como posibilitadoras de procesos de “inclusión social”. En otras palabras “Una propuesta idéntica a la que ya existe no tiene mucho sentido...”. La importancia de “flexibilizar” para lograr “escuelas inclusoras” (Calamari et al., p.52) Entre los aspectos que se pretenden flexibilizar en el marco del PVaE identificaron los procesos de evaluación, promoción y acreditación, los de inscripción y admisión de los estudiantes en las escuelas, el registro y contabilización de la asistencia, las modalidades de cursado y los contenidos curriculares (Calamari et al., 2016).

Como resultado de este recorrido, concluyeron en que el contexto actual, signado por la obligatoriedad de la educación secundaria y las transformaciones que puede suponer el ingreso de jóvenes que no fueron sus destinatarios históricos, parece primar la pregunta acerca de si el formato escolar tradicional es el adecuado para impulsar la inclusión socioeducativa.

Alucín (2018) respecto a su investigación que realizó tomando como caso de estudio al Plan Vuelvo a Estudiar, donde, en el marco del interrogante ¿cómo mejorar la educación secundaria para que sea más inclusiva? busca analizar el conjunto de estrategias y acciones que se despliegan para flexibilizar el escenario escolar, construir redes y vínculos entre la escuela y diferentes actores territoriales. Para ello, las técnicas utilizadas fueron:

11

entrevistas a los distintos trabajadores del plan, y observaciones participantes en sus tareas cotidianas.

Como resultado deduce que en el diseño del plan hay tres categorías centrales que delimitan una noción particular de inclusión. Estas son: justicia curricular (Connel,1997), justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra,2011), y educación popular (Freire,1996). Especificando además que durante la implementación del mismo se construyen estrategias de innovación educativa, con las escuelas, tales como “inscripciones fuera de término “, flexibilizando la

burocracia escolar, se articulan vínculos entre escuelas y diferentes instituciones territoriales. También sostiene que el plan brinda espacios de formación (cursos semipresenciales) para consejeros y docentes, y se implementan “Trayectorias Académicas Alternativas”. La autora destaca en esta investigación la implementación de los “Espacios puentes” que enriquecen las posibilidades de educación no formal en los espacios formales.

Por otro lado, reconoce que, en este tipo de políticas, los estudiantes son categorizados como sujetos de derecho que deben ser incluidos al sistema educativo, los docentes como agentes estatales que deben comprometerse con una inclusión educativa que no resigne calidad y la escuela como una institución social capaz de transmitir saberes y producir cambios sociales (Alucín, 2018).

En relación con la problemática de la inclusión socioeducativa, la autora concluye que: “En las escuelas existen otras lógicas, la inclusión es significada y experimentada como una suerte de reclusión o una tarea de rescate, los educandos son categorizados como víctimas o posibles criminales, la inclusión como derecho debe sobreponerse a estas lógicas diferentes” (Alucín, 2018, p. 518).

A continuación, otra investigación que se indaga son las nuevas propuestas y modalidades que la UNR pone en marcha referida a una secundaria virtual, para que jóvenes y adultos puedan retomar y culminar sus estudios. Siendo la primera experiencia de este tipo en el sistema universitario nacional.

12

El programa que se denomina “Otra Vuelta”, comenzó su primera etapa con el dictado del curso “Ciudadanía, participación y derechos”, especialmente dirigido a jóvenes del Programa Nueva Oportunidad de la Municipalidad de Rosario.

El mismo lleva a la propuesta de restituir el derecho a la educación para jóvenes y adultos que por situaciones de vulnerabilidad no han podido concretar el cursado de la educación secundaria.

La educación secundaria es esencial tanto para la inclusión de jóvenes y adultos a los distintos procesos socioculturales, productivos y laborales, como para el acceso a instancias de educación superior. Específicamente, esta propuesta tiene por objetivo ofrecer a jóvenes y adultos de Rosario la posibilidad de acceder a la educación secundaria en un formato mixto -virtual y presencial-, construir nuevos aprendizajes y obtener un título que les permita continuar cursando estudios superiores y acceder a nuevas opciones de trabajo.

El proyecto se propone en etapas. La primera comenzó con la apertura del curso anteriormente mencionado. Dando inicio el día 6 de Setiembre que tendrá duración hasta diciembre 2022; se implementará 60% bajo la modalidad virtual, a través del campus educativo de la UNR – Plataforma “Comunidades”, y 40% en encuentros territoriales presenciales. Estos encuentros tendrán lugar en anclajes institucionales de la ciudad, situados en 3 barrios de la ciudad de Rosario: República de la Sexta/Tablada, Triángulo y Moderno y Los Cedros. Se contará con dos roles claves para favorecer la construcción de aprendizajes y la permanencia a lo largo del curso: docentes-tutores asignados por la Universidad y acompañantes territoriales del programa municipal Nueva Oportunidad.

Luego, se propondrá una propuesta flexible para la educación secundaria obligatoria destinada a jóvenes y adultos que se organizará en un plan de estudios de 3 años de duración que adopta como opción pedagógica a la Educación a Distancia (EaD) en entornos virtuales, ofreciendo instancias de

13

cursado que se desarrollarán en entornos virtuales en un porcentaje mayor al 50 % respecto del total de la carga horaria.

El plan de estudios estará organizado en módulos educativos interdisciplinarios, los cuales abordarán los contenidos disciplinares establecidos en los núcleos de aprendizajes prioritarios a través de diferentes situaciones problemáticas. Estos se ofrecerán integralmente a través del campus virtual de una Institución de Educación Superior. Además, las

instancias educativas que involucren encuentros presenciales se podrán realizar en espacios públicos dependientes de la UNR y/o de la Municipalidad de Rosario.

En ambos casos las actividades académico-formativas serán coordinadas y estarán a cargo de integrantes del equipo de docentes-tutores de la carrera. Los estudiantes que acrediten el cursado y la aprobación de la totalidad de los módulos podrán acceder al título “Bachiller”, en el marco de la educación secundaria obligatoria, modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Esta etapa comenzará a partir de marzo de 2023 con el inicio del cursado.

Por lo expuesto, ninguna de las investigaciones anteriores dio cuenta del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (PVEV) como abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología, dentro de un hospital de gestión pública de la ciudad de Rosario.

El Plan Vuelvo a Estudiar (PVE) fue creado en 2013 en el marco del Gabinete Social interministerial de la provincia de Santa Fe. Se presenta como una estrategia de inclusión socioeducativa, como forma de dar respuestas alternativas a la problemática de la inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos que, por diferentes razones, no han ingresado, permanecido y/o concluido con sus estudios secundarios. A tal fin y durante los años de ejecución se han estructurado tres líneas estratégicas: el Vuelvo a Estudiar Territorial, el Vuelvo a Estudiar: Tiempo de Superación y el Vuelvo a Estudiar–Vuelvo Virtual (PVEV), implementado a partir del 2015. Este último objeto de nuestra investigación.

Reflexionando que esta política educativa conlleva un tiempo reciente, muchos son los que aún desconocen su existencia y sus características. Sumado a esto no se ha investigado mucho, por ende, es poco lo que se conoce sobre su especificidad, diseño, implementación, y abordaje. Paralelamente, se encuentra un vacío de experiencias y saberes en torno al Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (PVEV) en el marco de un hospital de gestión

pública, específicamente en el Servicio de Psicología con sujetos que presentan problemáticas psico-socio educativas.

Lo anterior explica el interés por conocer sobre el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual como abordaje inclusivo en el Servicio de Psicología de un hospital de gestión pública en la Ciudad de Rosario.

Se considera que esta tesina es un trabajo preliminar y una propuesta de atención a un área de vacancia en la investigación psicoeducativa que permitirá comprender la dinámica de abordaje en torno al Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en este particular tipo de instituciones.

3. MARCO TEÓRICO

Según la problemática ya planteada, se pretende desarrollar de manera coherente y coordinada el conjunto de conceptualizaciones que permiten fundamentar y abordar dicha investigación. Se procura situar la temática dentro de un conjunto de conocimientos que operen como marco de referencia y en

donde también se consideran los antecedentes existentes relacionados a lo indagado, lo cual se vincula con el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual como abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología en el ámbito de la Salud Pública.

Por lo tanto, se abordan las siguientes categorías de estudio: Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, Inclusión, Aprendizaje, Salud Pública, Redes, Educación-Salud e Interdisciplina.

3.1 Plan “Vuelvo a Estudiar Virtual”

En América Latina y el mundo sobran los diagnósticos que califican a la escuela secundaria como desconectada de las realidades, los intereses y las características de los sujetos. El abandono temprano de los estudios en este nivel es una de sus más graves consecuencias: la discontinuidad en la trayectoria escolar se traduce, en la mayoría de los casos, en una trayectoria socio-laboral con más obstáculos y menos oportunidades.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 2606/06 (LEN), se establece la extensión de la obligatoriedad escolar a 13 años, abarcando, desde los dos últimos años del Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario en su totalidad.

A continuación, realizaremos una breve caracterización del sistema educativo provincial en general y del nivel secundario en particular en la Provincia de Santa Fe y describiremos las particularidades de la Educación de Jóvenes y Adultos. Este recorrido nos permite contextualizar al “Plan Vuelvo a Estudiar Virtual” como política de innovación educativa que se centra en

16

integrar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para favorecer una mayor inclusión socioeducativa de los jóvenes y adultos.

3.1.1 El Nivel Secundario y la educación de Jóvenes y Adultos en Santa Fe

La estructura académica del sistema educativo de la Provincia de Santa Fe se desarrolla en el Decreto N° 2885 (2007) y se organiza en 4 niveles

(inicial, primario, secundario y superior) y 8 modalidades (técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contexto de privación de la libertad y domiciliaria y hospitalaria) en acuerdo a lo establecido en el artículo 14 de la LEN. Adopta la opción de 7 años para la Educación Primaria y 5 años para la Educación Secundaria (para el caso de la Educación Secundaria Técnica se adopta la duración de 6 años), tal como se establece en el artículo 134 de la LEN. Particularmente, el Nivel Secundario se estructura en dos ciclos de formación: el Ciclo Básico que es de carácter común para todas las orientaciones con una duración de 2 años y el Ciclo de Formación Orientado de carácter diversificado según distintas áreas de conocimiento con una duración de 3 años (en la Educación Técnica se adopta una duración de 4 años para este ciclo de formación).

Particularmente en este trabajo nos interesa el abordaje de la Educación de Jóvenes y Adultos, la cual es entendida como las acciones educativas destinadas a la población de 15 años, que ya no asiste al sistema educativo y que constituye la demanda potencial prioritaria para la educación formal y no formal (Llosa et al., 2001).

A nivel nacional, la Resolución N°118/10 del Consejo Federal de Educación (CFE) establece que la Educación de Jóvenes y Adultos “es parte de un proyecto político educativo que garantiza el derecho a la educación a los ciudadanos a lo largo de toda la vida procurando diferentes alternativas que permitan a los jóvenes y adultos completar los niveles obligatorios de escolaridad”, por lo que “se torna necesario diseñar e implementar formas de organización y propuestas de formación que atiendan a

17

la diversidad de las personas jóvenes y adultas y que promuevan aprendizajes significativos y productivos con sentido y calidad” (2010a, p. 3).

En la Provincia de Santa Fe, además de implementarse las políticas públicas y acciones que desde el Estado Nacional se promueven, se pone en marcha en el año 2013, en el marco del Gabinete Social (integrado por los Ministerios de Salud, Educación, Desarrollo Social y Seguridad) el “Plan Vuelvo

a Estudiar” (PVaE). El PVaE constituye una política de inclusión socioeducativa que a través de un proceso de búsqueda en la cual equipos territoriales visitan casa por casa a los jóvenes que interrumpieron su educación secundaria para diseñar junto a ellos, a sus familias, a las instituciones del barrio y a la propia escuela una estrategia que les permita volver a estudiar. Además contempla las situaciones singulares de cada sujeto, para proponer alternativas y diversos modos de retomar la escolarización en cualquiera de las escuelas del sistema educativo provincial.

Con el paso del tiempo, el PVaE se fue consolidando y ampliando para garantizar el derecho a la educación secundaria. A esta primera línea estratégica —que fue nombrada como Vuelvo a Estudiar “Territorial”— se le suma una segunda en 2014, destinada específicamente a adultos trabajadores: el Vuelvo a Estudiar “Tiempo de Superación”. A través de ella, se brinda una alternativa de escolarización a trabajadores que no pueden asistir de manera regular a una escuela para adultos. Mediante la firma de convenios entre el Ministerio de Educación y gremios, empresas, cooperativas, empresas y sindicatos, los estudiantes cursan el secundario en extensiones áulicas de escuelas para adultos —las cuales son ubicadas en espacios laborales o gremiales— y con un régimen de asistencia semipresencial.

A pesar de que este Plan comenzó como una serie de acciones concretas que pudiera llegar a los adolescentes con un abordaje integral e intersectorial, muchos jóvenes y adultos, por razones laborales, de salud, familiares, entre otras, no encuentran la posibilidad de ser incluidos en ninguna de las opciones educativas que el Ministerio de Educación dispone, por ello surge la necesidad de pensar en una opción educativa semipresencial y virtual que dio lugar, en el

18

año 2015, a la línea de acción estratégica virtual: el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (PVEV).

Cabe considerar que el PVEV recurre a una dinámica de innovación educativa que integra las TIC a las diferentes dimensiones del proceso educativo a fin de garantizar el acceso, permanencia y egreso del Nivel Secundario de los Jóvenes y Adultos. De esta manera, el PVEV se incorpora

como la tercera línea de acción estratégica del Plan Vuelvo a Estudiar sumada a la línea “Territorial” y la de “Tiempo de Superación”.

De este modo, mediante el Plan Vuelvo a Estudiar se ofrece y desarrolla nuevas opciones y alternativas de cursado, que permitieron flexibilizar tiempos y espacios académicos para intentar responder a las distintas realidades, demandas y necesidades de los sujetos. Dichas propuestas no fueron pensadas “en vez de” sino “además de” las ofertas presenciales tradicionales del sistema educativo. Es decir, el PVEV se suma una opción -además de las ya existentes- para aquellos estudiantes jóvenes adultos que por diferentes razones no pueden asistir de forma regular a las instituciones de educación presencial, garantizando así el derecho a la educación y en ello, a la finalización de los estudios secundarios.

3.1.2 PVEV en Santa Fe

El PVEV comienza a diseñarse en el año 2014 y a implementarse en el año 2015 cuando el Consejo Federal de Educación aprueba mediante los Dictámenes N.º 1800/15 y N.º 1801/15 (viabilizados por Resolución Ministerial Provincial Nro. 825/15), los Bachilleres con orientación en Agro y Ambiente y en Economía y Administración, respectivamente, ambos de opción semipresencial y virtual. Posteriormente, a través del Dictamen N.º 2054/17 se suma el Bachiller de Educación Física. Actualmente se encuentra alojado en la Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA) de la Ciudad de Rosario.

Como su nombre lo anticipa, ofrece a los jóvenes y adultos la posibilidad de cursar la mayor parte (89%) de sus estudios secundarios a distancia a través

de una plataforma virtual. En relación con el 11% del cursado restante, este se realiza a través de encuentros presenciales en alguna de las Sedes Territoriales del PVEV, donde los estudiantes se encuentran con sus Referentes de Aula, los Docentes Tutores y sus compañeros, a fin de realizar actividades diseñadas específicamente para el encuentro y resolver dudas sobre el desarrollo de ciertas actividades virtuales.

Se trata de una opción semipresencial, totalmente inédita en el país, situada en el marco de la Educación a Distancia. Este Plan depende de la Dirección Provincial de Innovaciones Educativas, bajo el Decreto Provincial N°2574/17. Responde a un modelo singular de gestión en relación a la institución educativa diferenciándose claramente de otras instituciones convencionales de educación presencial.

Sus fundamentos o pilares son: la escuela como institución social, la cual requiere ser pensada desde la interrelación que se da entre los conceptos de escuela, institución y sociedad. Dicha interrelación resulta necesaria situarla en un contexto socio histórico, político y cultural, teniendo en cuenta las realidades de los sujetos que las habitan. Esto implica que la escuela debe asumir su rol como institución social en la comunidad y en un territorio determinado. Como así también construir redes colaborativas y solidarias que permitan atender y acompañar las necesidades y problemáticas de los sujetos que la habitan.

Otro de sus pilares es la inclusión socioeducativa como prioridad, entendida como la construcción de la igualdad de oportunidades y sostenida en los valores de solidaridad y emancipación. La inclusión socioeducativa posibilita, además el encuentro en la diferencia, para construir los lazos sociales y recuperar la cultura común.

Y por último la calidad educativa, que es entendida como la construcción solidaria colectiva de saberes socialmente relevantes, y como criterio de justicia curricular.

Como Plantea Robert Connell (2009) el principio de justicia social en el ámbito educativo nos conduce a hablar de justicia curricular, dado que la inclusión requiere un curriculum que contemple los intereses y necesidades de

todos, que tenga presente los contextos complejos que los atraviesan y la diversidad en la desigualdad, para así hacer posibles relaciones más igualitarias en el respeto de las diferencias.

Uno de sus componentes más interesantes del PVEV, es su diseño pedagógico curricular. El Plan ofrece el trayecto de educación secundaria con las orientaciones mencionadas anteriormente, cuyas ofertas educativas se

organizan en módulos interdisciplinarios que desarrollan sus contenidos a través de situaciones problemáticas definidas en el marco de determinados contextos problematizadores y en cuyo abordaje integral se propone a los estudiantes el desarrollo de “Proyectos de acción Socio comunitarios” entendidos como “el desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local, provincial o nacional” (RM N.º 0825/15, p.16). De esta manera el curriculum

se orienta a fomentar la comprensión y transformación del entorno cercano del estudiante a través de su intervención directa, contextualizando y resignificando los contenidos escolares a partir de situaciones problemáticas reales. De manera, los estudiantes puedan lograr aprendizajes socialmente relevantes que les permitan transformarse y transformar el entorno (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c)

Con respecto a la propuesta curricular está conformada por un total de 12 módulos interdisciplinarios, los cuales se distribuyen en 3 años: los dos primeros correspondientes al Ciclo de Formación Básica (9 módulos en total) y el último año corresponde al Ciclo de Formación Orientada (3 módulos en total).

Es preciso señalar que cada módulo didáctico interdisciplinar se presenta con un mapa conceptual, donde se exponen: la situación problemática, las ideas-fuerzas de cada módulo y los proyectos de acción socio comunitarios posible. El mapa conceptual se recupera y se amplía con un video introductorio, donde se explica, además, la modalidad de cursada y de evaluación. Los estudiantes cursan los módulos interdisciplinarios mediados por las TIC a través de la Plataforma Educativa y acceden a la participación en foros de discusión, debates, chats y videoconferencias; herramientas con las

21

cuales se interrelacionan de manera virtual con sus tutores y el resto de sus compañeros en el tiempo y espacio que dispongan. En este sentido, el material de lectura obligatorio, se presenta como material complementario del módulo y se puede descargar e imprimir.

En referencia al párrafo anterior vale decir que la aprobación de los módulos está sujeta a la elaboración y aprobación de los proyectos de acción

socio- comunitarios, que permiten poner en diálogo saberes de distintas disciplinas. Así como señalar también que resulta incompatible el traslado de trayectorias realizadas en instituciones tradicionales hacia la EEMPA, debido a las características que la diferencian de las demás instituciones del sistema educativo provincial. Es por ello, que el cursado debe realizarse enteramente dentro de la misma y es obligatorio transitar los doce módulos que contempla el plan de estudios.

Cabe considerar por otra parte que la arquitectura curricular de la propuesta se apoya en la concepción freireana de la educación, que entiende al aprendizaje desde una perspectiva dialógica. Para llevarla a la práctica, se requiere la formación de docentes en el marco del modelo Affective Learning el cual pretende, siguiendo a los autores Alba Hernández-Sánchez y José A. Ortega (2015), 1) una serie de ajustes basados en el establecimiento de un eLearning afectivo que incida en una acción tutorial impregnada de afectividad como elemento transversal a todas las funciones y decisiones docentes; y 2) una serie de aspectos formativos orientados a la asunción de actitudes positivas basadas en la comprensión, la amabilidad y la empatía que propicien el estado de flujo en el alumnado participante.

Así, desde esta perspectiva formativa se implementan dos instancias de formación: una primera (2014-2015) a través del Programa de Formación semipresencial “Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos” en el marco de un convenio con la Universidad de Granada (España), Universidad Nacional de Rosario y Universidad Tecnológica Nacional y una segunda (2015-2016) se materializa a través del curso semipresencial “La formación del docente como tutor virtual afectivo e inclusivo del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual” (RM N.º 0673/17). Esta formación permite constituir un equipo de

22

tutores que acompañan el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva dialógica y contextualizada (Balagué, C. y otros, 2018).

Dentro de este orden de ideas, uno de los aspectos distintivos e innovadores del PVEV consiste en que los docentes tutores que se desempeñan en el Plan elaboran los materiales didácticos artesanales (escritura de módulos, videos, gráficas hipermediales).

Cabe considerar, por otra parte, que los tutores si bien su trabajo se da principalmente en el ámbito virtual, también realizan un seguimiento que excede estos límites: si se requiere ante una situación singular, los llaman por teléfono o articulan con los equipos territoriales e instituciones sociales para acompañarlos así mantener la continuidad y realizar las adecuaciones organizativas necesarias para que puedan continuar cursando.

Así mismo dentro de la coordinación institucional del Plan se encuentra el Espacio de Respeto a las Diferencias (ERD), que se ocupa de coordinar y garantizar el acompañamiento compartido de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad, quienes presenta dificultades de índole pedagógica y/o subjetivas, referenciados de otras instituciones y quienes lo requieren.

La educación en general y el nivel secundario en particular ameritan repensar nuevos formatos curriculares, pedagógicos y didácticos, como así también una flexibilización de tiempos y espacios educativos para promover aprendizajes relevantes y conocimientos socialmente significativos acordes a los desafíos de este milenio, con foco en la calidad educativa priorizando siempre, la inclusión socioeducativa.

3.2 Inclusión

En los contextos actuales y a la luz de las TIC resulta insoslayable pensar en una educación inclusiva, participativa, solidaria, de calidad e innovadora. Que a su vez promueva un aprendizaje significativo y relevante socialmente, donde se contemple mayor flexibilidad de tiempos y espacios académicos, donde la inclusión sea pensada desde la diversidad y las diferencias.

Para ello es necesario el reconocimiento y el respeto por las diferencias. Esto implica cuestionar las lógicas homogeneizadoras que buscan imponer

23

un modelo de debe ser y normalidad. Cuando se habla de diferencias se manifiesta la idea de que todos y cada uno somos singulares y diferentes, y allí radica lo que nos iguala como sujetos.

La diferencia sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clases social, de etnia, de religiosidad, de

comunidad, todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo (Skliar, 2005, p. 20).

Se entiende a las diferencias como experiencia de alteridad, es decir como experiencia de encuentros y desencuentros con otro diferente. Cabe preguntarse entonces ¿a qué se alude con el término diferente?, ¿qué es ser diferente?

Las diferencias, para Belgich et al. (2010) se perciben como peligrosas, las cuales ponen de manifiesto al otro con su diferencia de clase social, de pertenencia grupal, de color de piel u otros rasgos orgánicos, convirtiéndose en blanco de ataques. A su vez, Belgich et al. (2018) hacen referencia a que esta diferencia se produce para negativizarla, siendo clasificada y encerrada. Ahora bien, ¿cómo se producen estas diferencias? Las mismas, continúa el autor, se crean a partir de macropolíticas estáticas que las hacen visibles y calificables, ya que se alejan del modelo de Buen Alumno. Por ello, si el alumno no logra lo mismo que el alumno sin dificultad, se aleja de la Idea, y tendrá una nota en proporción al alejamiento, diferenciándose negativamente (Belgich et al., 2018).

Belgich et al. (2018) refieren “esos modos de clasificar, desde el sentido común, como desde la utilización de instrumentos científicos epocales de clasificación de capacidades, forman parte de una máquina social de violencia

24

“científica” que se ejerce desde ciertas prácticas profesionales moldeando modos de sensibilidad” (p. 41).

En simples palabras, la diferencia será para Belgich et al. (2018) “una perpetua flotación, una errancia infinita, una diferencia difiriente” (p. 45).

Ahora bien, estas errancias infinitas, se perciben únicas, irrepetibles, singulares, ninguna diferencia es igual a otra, ninguna se adapta al modelo ideal, todas ellas se esparcen de esas lógicas binarias y dicotómicas que

pretenden encerrarlas. En tal sentido Orrú (2019) refiere que, en ese movimiento de no dejarse ser tragado, por las masas dominantes y dominadas, los sujetos transgresores toman posesión de una identidad como territorio existencial, a pesar del riesgo eminente de volver a caer detrás de las barras de alguna prisión clasificatoria.

Su parte Belgich et al. (2018), nos dicen en relación a esas salidas de atolladeros, de ciertas realidades, se producen con agenciamientos, que son conexiones que permiten que las multiplicidades devengan, se propaguen en nuevos modos de saber, que se conectan a sabidos, quizá nuevos, u otros olvidados, pero que adquieren potencia a partir de ese encuentro inesperado e inevitable entre cuerpos, visibilidades, afectos, voces y decires que se despliegan en territorios donde obrar y pensar son actos afirmativos, y al mismo tiempo leves, innovadores, nómades y transdisciplinarios.

El concepto de inclusión se encuentra presente en diversos ámbitos (marginalidad, pobreza, trabajo, salud, educación, etc.), y se ha extendido de manera sospechosamente veloz como estrategia prioritaria en la búsqueda de mayor equidad en cada uno de esos territorios.

A continuación, nos preguntamos: ¿Que es el Territorio? ¿Qué sucede en su interior? ¿Se puede fugar de ellos para incluirse? Para Belgich (2018), el territorio es una zona de intensidad, donde se entrecruzan devenires, multiplicidades, errancias, líneas creativas y nómadas, pero también existen territorios donde predominan sedentarismos, durezas interpretativas, binarismos, lógicas propias de la conjunción "O", que determina qué se es "o" qué no se es, opuesta a la conjunción " Y" que liga y multiplica. El autor agrega al respecto, que podemos pensar en diferentes territorios como zonas de

25

intensidad (un aula, una institución, un grupo escolar, un cuerpo), algunos más poblados de encuentros y conjugaciones ligadoras, y otros con bloques de sentidos endurecidos, limitantes, heterónomos. Cabe destacar que en esta tesina se piensan los territorios de la institución Educativa donde se aloja el PVEV y el Servicio de Psicología en una institución de Salud Pública.

Cabe considerar, por otra parte, que con territorio nos referimos al dominio de tener, dice Deleuze (1990) a "mis propiedades"; no vale más que en relación

con un movimiento mediante el cual se sale del mismo. No hay territorio sin un vector de salida y no hay salida sin que al mismo tiempo se dé un esfuerzo de reterritorialización en otro lugar, en otra cosa. En palabras de autor:

Los seres existentes se organizan según territorios que los delimitan y los articulan a los demás y a los flujos. El territorio puede ser referido tanto a un espacio habitado como a un sistema perceptivo/percibido, en el cual un sujeto se siente “en casa”. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación realizada sobre sí mismo. El territorio puede ser desterritorializado, esto es, abrirse, en líneas de fuga y salir de su curso. La reterritorialización consiste en una tentativa de recomposición de un territorio desgajado en un proceso desterritorializante (Deleuze, 2005, p. 192).

Por su parte Belgich (2018) expresa que:

En un mismo territorio pueden coexistir significaciones flexibles para seguir transformando el territorio o fugar de él, y sentidos endurecidos que resisten a tal transformación; pero lo importante es encontrar las líneas que permitan fugar de ese territorio, desterritorializándolo, y en ese movimiento crear territorios nuevos, como trabajo de creación de nuevos espacios y zonas de despliegue de líneas, con intensidades redistribuidas, conexiones inesperadas,

26

energías de la libido religadas a enunciados y visibilidades “otras”, es decir, diferentes, y a devenires que como imprevistos instituyen nuevos modos de sensibilizarse y obrar del sujeto con la difiriencia. Cuando hablamos de territorio hablamos de sensibilidades, por ello,

re-territorializar significa crear dimensiones de sensibilización nuevas, permeables a lo múltiple (p. 9).

En ese mismo orden de ideas Belgich (2018) refiere que la inclusión significa mudarse de territorio, fugarse de él, en tanto esa mutación en ciernes es de la sensibilidad, el sentir que no es posible continuar en las mismas condiciones en las que se estaba, y con ello, la fuga, mutar la sensibilidad aumentando la potencia, la capacidad de obrar, pensar y sentir. Además, agrega que se fuga porque no puede sostenerse sin riesgo de destrucción o desubjetivación en el territorio antiguo de líneas de sometimiento, de pasiones tristes (es decir, aquellas que generan una separación en el sujeto de lo que es capaz de obrar y pensar).

En palabras de Belgich (2018)

Cuando hablamos de inclusión hacemos referencia al modo en que las subjetividades contemporáneas pueden construirse un territorio de salud, de cierta seguridad subjetiva, en tanto somos parte de un mundo patologizante. Si hablamos de inclusión, estamos haciendo referencia a la construcción subjetiva que se constituye con ética, es decir, una subjetividad que considera al otro como semejante (p. 32).

En relación con este tema, Orrù (2019) nos dice:

Quien hace la inclusión acontecer en la diferencia que se diferencia, re-crea el mundo, re-crea los espacios de aprendizaje, re-crea los momentos de aprendizaje, re-crea las posibilidades de

aprendizaje a partir de la propia inclusión. En ella está la posibilidad de un re-comienzo, la re-creación de un nuevo mundo (p. 36).

3.3 Aprendizaje

Para Müller (2017) la Psicopedagogía

se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente, si está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas, focalizar en ellas, qué hacer para prevenirlas y promover procesos de aprendizajes que tengan sentido (p. 15).

Por consiguiente, existen diversas concepciones y miradas ante el aprendizaje. Así es, que distintos autores han desarrollado ideas al respecto. Algunos de ellos comparten la idea de considerar al aprendizaje como un proceso.

Fernández (1997) concibe que el ser humano para aprender debe poner en juego “su organismo individual heredado, su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro” (pp.53-54). Por otro lado, afirma que el aprendizaje refiere a un proceso caracterizado por una matriz vincular y lúdica cuya raíz es corporal. En este sentido, el aprendizaje se constituye en el cuerpo, y, como dice la autora, “su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación” (Fernández, 1997, p. 55).

De esta manera el organismo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, se va constituyendo en un cuerpo. Así interviene en el aprendizaje “como un instrumento de apropiación del conocimiento, mediando entre el mundo interno del sujeto y la realidad” (Fernández, 1997, p.55).

28

El deseo se constituye a partir de los vínculos primarios y es constitutivo de la dimensión afectiva del sujeto que permite la producción singular. Además, se enraíza en la historia, las vivencias y los vínculos con otros sujetos.

La inteligencia, a su vez, se construye a partir de la interacción con el medio y es la estructura lógica del pensamiento la que permite clasificar,

generalizar y seriar el mundo. En fin, “(...) un organismo transformado en cuerpo a través del deseo y la inteligencia” (Fernandez, 1997, p. 74).

Esta conceptualización fundamenta la importancia de los cuatro niveles (organismo, cuerpo, inteligencia, deseo) constitutivos del sujeto, que intervienen y atraviesan todo proceso de aprendizaje, de manera articulada a través de una interrelación constante con el medio, es decir, considerando al sujeto en relación a sus vínculos.

Cabe considerar, por otra parte, que, en el humano, el aprendizaje funciona como equivalente funcional del instinto. Para dar cuenta de las fracturas en el aprender necesitamos atender a los procesos (a la dinámica, al movimiento, a las tendencias) y no a los resultados o los rendimientos.

Müller (2017) también propone al aprender como un proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje, que ya desde antes de nacer “hace un lugar”, a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, “hecha propia” por el sujeto en un proceso que implica un transcurso temporal (una historia) y un lugar, un espacio psicológico, familiar y también ecológico, mediante estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes. También agrega que, “el aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido” (p. 17).

Para esta autora, mediante el aprendizaje y el apropiarse de los conocimientos, cada ser humano se incorpora a ese mundo cultural con una participación activa, y así construye en su interioridad el universo de representaciones simbólicas, que por otra parte le trascienden (Müller, 2017).

Siguiendo este lineamiento, Müller (2010) dice, que aprender incluye desestructurar conductas y aprendizajes previos para asimilar nuevos conocimientos y llegar así a nuevas atribuciones de sentido.

La autora agrega que, quien cree saberlo todo para aprender cierra su mente a lo nuevo. Pero para reconocer el no- saber, quien aprende se expone

ante otros, que pueden desvalorizarlo, criticarlo, competir o rechazar sus opiniones, etc. Por ello, es muy importante el clima emocional que pueda crearse en el aula, en la interacción entre docentes y aprendientes, y entre los compañeros (Müller, 2010). Un clima que respete la diversidad, abierto a la escucha, que no quiera imponerse sobre los demás.

Otra de las autoras que considera el aprendizaje como un proceso es Dabas (1988), sostiene que un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora información suministrada por este, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea.

Además, es Filidoro (2002) quien afirma que el aprendizaje es un proceso de construcción y apropiación del conocimiento, que se producen por la interacción entre los saberes previos con los que cuenta el sujeto y las particularidades propias del objeto. Se dan en situación de interacción social con pares y con docentes que intervienen como mediadores del saber a enseñar (p. 23)

En esta misma línea de pensamiento, Müller (2010) concibe que el aprendizaje se construye en la interacción y con el andamiaje aportado por otros (docentes, compañeros, libros, familiares, medios de comunicación, experiencias facilitadoras). Estos andamiajes pueden ser ayudadores y, aun así, resultar atemorizantes porque desafían las creencias y los conocimientos previos.

Desde los aportes de Schlemenson (2016) se entiende al aprendizaje como la particular forma de relación que tiene el sujeto con el mundo que lo rodea, que pone en vigencia su deseo de conocer, y se sostiene en sus

30

vínculos, por lo que no aprendemos con cualquier persona ni lo hacemos de forma aislada.

Esta autora lo define en “sentido amplio como un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades e interrelación didáctica con los objetos sociales disponibles” (p. 19).

El aprendizaje siempre estará vehiculizado y sostenido por una historia, intereses, inquietudes, necesidades propias de cada sujeto, y acontece en un espacio relacional basado en procesos de interacción y comunicación mediante los cuales se comparte y experimenta en un vínculo con los otros.

Schelemenson (1996) expresa que:

Tratar de encontrar la multiplicidad de sentidos en el aprendizaje es reconocer que éste no se circunscribe a la construcción acumulativa de conocimientos: aprender es mucho más que saber, es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, de progresar, enriquecerse (p. 9).

Al respecto, Paín (1986) entiende al aprendizaje como el conjunto de los procesos de transmisión de los conocimientos por el cual el individuo humano se torna sujeto de la cultura sedimentada históricamente y asegura la conservación y la adaptación progresiva de sí mismo y de la especie.

Mediante el aprendizaje, los sujetos se introducen a la realidad que los circunda, y en una interacción recíproca con el medio, construyen conocimientos de acuerdo a sus necesidades e intereses. “El aprendizaje es considerado un fenómeno multicausal ligado a la educación en tanto función de transmisión cultural y reconocido como lugar en el cual se da un encuentro de varias dimensiones, funciones y condiciones externas e internas” (Paín, 1986, p. 15).

Por otra parte, la autora mencionada considera que existen condiciones internas y externas del aprendizaje. Las condiciones internas aluden a tres planos que están íntimamente vinculados.

El primero, es el cuerpo como infraestructura neurofisiológica u organismo, cuya integridad garantiza la conservación de los esquemas y sus coordinaciones, pero también lo considera como mediador de la acción. Agrega que, con ese cuerpo, se baila, se

teje, se escribe, en fin, con el cuerpo se aprende. Las condiciones del mismo, sean constitucionales, heredadas, o adquiridas, favorecen o retrasan los procesos cognitivos y, en especial, los de aprendizaje (Paín, 1986, p. 79).

El segundo plano se refiere a la dimensión cognitiva del aprendizaje, es decir, “a la presencia de estructuras capaces de organizar los estímulos de conocimiento” (Paín, 1986, p. 80). Cada tema de enseñanza supone una coordinación de esquemas en un ámbito particular y según un nivel de equilibración particular, logrado por operaciones lógicas prácticas o formales. Y, por último, el tercer plano, está ligado a la dinámica del comportamiento. Desde dicha perspectiva,

el aprendizaje es un proceso dinámico que determina un cambio, con la particularidad de que el proceso supone un procesamiento de la realidad y de que el sujeto pueda actuar sobre ella. Según esto, el aprendizaje será tanto más rápido cuanto mayor sea la necesidad del sujeto (Paín, 1986, p. 81).

Y las condiciones externas del aprendizaje hacen referencia al campo del estímulo. “Es decir, algún déficit real del entorno, debido a la falta de ritmo o la celeridad con que le son brindados los estímulos o la carencia de los mismos” (Paín, 1986, p. 82).

Desde la pedagogía crítica, Freire (1994) señala que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado,

quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando como la curiosidad

32

del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (p. 35).

Por último, es conveniente acotar lo aportado por este autor quien afirma que aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social, igual que “forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo, la atracción por el riesgo, la fe, la duda, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología” (Freire,1994, p. 36).

A partir de estas descripciones se puede pensar que no solo se aprende cuando se asiste a la escuela, sino también, en diferentes contextos (como lo son las instituciones hospitalarias) y a lo largo de toda la vida.

En efecto, y desde los diferentes aportes que se mencionan es que se elige en esta investigación considerar al aprendizaje como un proceso y no como un producto, ya que se sostiene que no se trata de algunas pruebas o actividades para constatar si hay o no aprendizaje, por el contrario, se piensa en momentos que se integran y conforman mutuamente para construir la propia estructuración del pensamiento. Es decir, es un proceso dialéctico y no un producto final.

Como así también se elige hablar de construcción, dado que el sujeto construye aquello que se le propone, tomando algo del otro para sí en función de las representaciones previas que tenga del objeto de conocimiento. Dicha apropiación tiene sentido siempre en función de la construcción de otro. Es decir, el sujeto construye para sí algo que es del Otro, pero con sus saberes previos permite la construcción de algo nuevo, poniendo en circulación el deseo. El aprendizaje nos atraviesa, nos interpela, nos problematiza, nos transforma.

3.4 Salud Pública

La salud es considerada en todas las culturas como un bien cuya conservación y recuperación aparece como una de las más importantes

necesidades, tanto desde la perspectiva de los individuos como de la sociedad misma.

Sin embargo, no existe el mismo tipo de consenso a la hora de definir qué se entiende por salud, dado que en ello intervienen conocimientos,

creencias, normas, tradiciones y valores. De hecho, “no es un concepto unívoco sino una construcción sociocultural relativa a cada momento histórico” (Sonis, 2006, p. 21).

En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) postula el concepto de salud como “un estadio de completo bienestar físico mental y social y no solo ausencia de afecciones y enfermedades” (OMS, 1948).

En 1985 se considera dicho concepto estrechamente ligado a la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder en forma positiva al reto del ambiente.

En consonancia con la misma línea, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en 1992 declara que

la salud, tanto individual como colectiva, es el resultado de complejas interacciones entre los procesos biológicos, ecológicos, culturales y económicos-sociales que se dan en la sociedad, o sea es el producto de las interrelaciones que se establecen entre el hombre y el ambiente social y natural en el que vive (p. 112)

Con independencia de la época en que se generan, en la actualidad estas concepciones conviven contradictoriamente, orientando toda la gama de prácticas sociales, sanitarias y de los equipos de salud.

Según Sonis (2006) la inseparable relación entre la persona y su entorno constituye la base para una concepción socio-ecológica de la salud. Bajo esta perspectiva se subraya la importancia

de la interacción entre los individuos y su entorno, así como la necesidad de conseguir un cierto equilibrio dinámico entre ambas partes. En este contexto se destaca, asimismo el carácter

subjetivo y la relatividad del concepto de salud, así como el hecho de que las experiencias personales sobre la enfermedad y la salud están muy influenciadas por el contexto cultural en el cual tiene lugar. (p. 22).

Así mismo, las prácticas de atención de la salud que se desarrollan en las instituciones asistenciales públicas se asientan, de modo consciente o inconsciente en determinados supuestos sobre qué es la salud y suponen opciones acerca de los modos de intervenir en su recuperación.

De acuerdo con esta postura Sabroza (citado en Czeresnia, 1994) expone: “a la salud pública se la define genéricamente como un campo de conocimiento y de prácticas organizadas institucionalmente y orientadas a la promoción de la salud de las comunidades” (p. 15).

En consideración a lo expuesto, puede decirse que lo que se promueven desde dichos espacios, son acciones basadas en un modelo de promoción de la salud que aporte una visión dinámica, donde la salud se entiende como un recurso para la vida cotidiana más que una meta final. Esto implica trabajar cotidianamente en un proceso que permita a las personas tener mayor autonomía sobre su propia vida y al mismo tiempo mejorarla.

Para poder dar respuesta y abordar los problemas de salud, dentro de los cuales las dificultades de aprendizaje (exclusión/Inclusión) forman parte, ya que inhiben de algún modo el acceso digno a la educación, es necesaria la implementación de una práctica que vaya más allá del modelo médico tradicional y habilite otras formas de abordaje.

Se trata según Deleuze y Guattari (1997)

De no pensar del mismo modo, que es en realidad un no pensar, en definitiva, sino de pensar de manera auténtica y de actuar hacer algo.

Pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo destacable, lo interesante, sustituyen a la apariencia de verdad y que son más exigentes que ella, que se está haciendo no es lo que acaba, aunque tampoco es lo que empieza (p. 112).

Pensar es un devenir, pues no parte de un punto fijo, ni llega a un final pre-determinado, que se da siempre en el “entre” en la andada misma en la liberación de las potencias de las singularidades que habitan el pensamiento.

3.5 En REDados en el aprender. Redes Sociales en Salud

Dabas (2011) establece que la “red social” implica un proceso de transformaciones permanente, tanto singular como colectivo, que acontece en múltiples espacios y asincrónicamente. Podemos pensarla

como un sistema abierto, multicéntrico y heterárquico, que, a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización tal como hospital, la escuela, la asociación de profesionales, el centro comunitario, entre otros) y son integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para fortalecer la trama de la vida. Cada miembro del colectivo se enriquece de las múltiples relaciones que cada uno

36

de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos (p. 58)

La existencia de redes garantiza el poder de construcción permanente tanto individual como colectiva y posibilita la creación de respuestas novedosas frente a los problemas y necesidades que el marco social requiere.

Dice Dabas (2011) en relación con las redes sociales en la reconstrucción social civil:

La conciencia de sus posibilidades, marca un momento de producción de acontecimiento que implican la recuperación del espacio público e incrementan el poder de autoría.

Cada uno se redescubre...Cuando se comparten los miedos, éstos se atenúan, se generan propuestas, se recupera el deseo, la vida y la utopía (p. 455)

En este sentido y tal como lo plantea Mires (1999 citado en Arteaga, 2002) la noción de red parece ser inseparable de la noción de relaciones. En cierto modo, las redes son relaciones que toman la (imaginaria) forma de redes.

Una red, o un conjunto de relaciones, no es un hecho a priori, sino que, por ser redes son tejidas, del mismo modo que para que existan las relaciones, estas deben ser contraídas. ¿Pero quién teje las redes? No queda más alternativa que responder: los actores que la constituyen. Por lo tanto, el tejido no es independiente de los tejedores.

En la construcción de la red no hay ningún plan preconcebido, o una lógica que la preceda, sino que son los actores, al relacionarse, quienes la van configurando (Arteaga, 2002, p. 23).

A partir de esta línea, Arteaga (2002) sostiene que la noción de red implica una estrategia de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas, quienes a partir de una decisión voluntaria deciden desarrollar acciones comunes, con finalidad compartidas y manteniendo la identidad de los participantes. “El resultado de esa estrategia es la propia red que constituye una modalidad organizativa y de gestión, que puede ser vista como sistema bien definido por la claridad de objetivos, pero abierto en sus límites para un redimensionamiento de la red” (p. 30).

Debe señalarse que en el nivel de constitución de Redes Intersectoriales, resulta fundamental pensar la complejidad desde la que se considera a la comunidad. Las patologías de fin de siglo: adicciones, depresión, violencia, maltrato y abuso infantil, contaminación, muestran la dificultad de sostener un límite sectorial.

La articulación con los sectores de Educación, Justicia, Promoción y Acción Social, Saneamiento Ambiental, entre otros resultan imprescindibles a la hora de definir una política eficiente y eficaz en Salud.

Pérez Díaz (1995) refiere que “poner en funcionamiento redes intersectoriales aparece como uno de los niveles más complejos de alcanzar, pero también como uno de los de mayor proyección en el momento de considerar su impacto” (p. 52).

La existencia de redes garantiza el poder de construcción permanente tanto individual como colectivo y posibilita la creación de respuestas novedosas frente a los problemas y necesidades que el marco social requiere. (Aldoncan et. al., 2010)

Desde esta perspectiva nos interrogamos: ¿El PVEV desplegado en el Servicio de Psicología de una Institución de Salud es una respuesta novedosa

a la Inclusión?, ¿Invita a visibilizar otros mundos que quedan dentro de nuestro propio mundo?

3.6 Cartografías de encuentros entre Salud y Educación. Nuevos territorios, nuevas presencialidades.

Los ámbitos salud-educación, están relacionados inextricablemente. Toda práctica en dichos campos es una práctica socio-sanitaria, se trata de un trabajo intelectual mediatizado por los decires singulares de los diversos protagonistas, los episodios cotidianos, los hechos y los acontecimientos que objetivan y materializan una realidad inaprensible de otro modo.

Filidoro (2002) piensa a la práctica psicopedagógica como un puente entre lo educativo y lo terapéutico que intenta construir un tejido entre ambos espacios. No se tratan de espacios paralelos ni disyuntivos, sino que los considera intercambiables con el fin de enriquecerse mutuamente, ya que ambos, sostienen el enigma del sujeto a devenir.

Por su parte Bixio (2020) entiende a la educación como uno de los sectores involucrados en la promoción, protección de la Salud y, por ende, el mejoramiento de la calidad de vida.

Además, refiere que históricamente ambos sectores -salud y educación-, han tenido múltiples relaciones, algunas más felices que otras. No obstante, menciona que no son paralelos, por el contrario, se han dado muchas experiencias de contacto mutuos. Así, por ejemplo, el sistema sanitario penetra en las escuelas a través de campañas de vacunación, los gabinetes médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, odontológicos, y hasta los comedores escolares. De la misma manera como el sistema educativo hace su injerencia en el sistema sanitario, a través de las escuelas hospitalaria e incorpora un contenido curricular: "Educación para la Salud". Sin embargo, de ambos encuentros, no surgen transformaciones ni de uno ni de otro sistema, no se

llegan nunca a interpenetrar, o de dicha unión no nacen vínculos estables y fuertes.

En relación a este tema Isaías (2020) menciona que articular el Sistema Educativo junto al Sistema de Salud implica un desafío necesario, en vistas de identificar prácticas cotidianas que muestren acciones conjuntas que permitan construir estrategias habilitantes, que potencien la constitución subjetiva y el aprendizaje de los sujetos que transitan los espacios escolares.

De mismo modo Aldoncan (2010) establece que dicha articulación entre ambos sistemas lleva a pensar acciones de articulación variadas, pudiendo ser entre instituciones de uno y otro sistema, devenidas en acciones interinstitucionales, como las acciones interdisciplinarias entre profesionales de disciplinas que operan en uno y otro sistema Y también es posible situar acciones entre sectores de uno y otro sistema, caracterizadas como acciones intersectoriales.

Por consiguiente, en este trabajo articularemos los sistemas a través del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual del Ministerio de Educación de Santa Fe, en la Salud. Es así que nos preguntamos: ¿en este encuentro surgen NUEVOS TERRITORIOS con nuevas presencialidades para devenir inclusivos en el aprender?

3.7 Multi- Inter- Transdisciplina. Miradas, lecturas y encuentros de disciplinas en territorios.

Tanto la complejidad de los contextos actuales como las de los propios sujetos que producen problemáticas multicausales, requiere de miradas que no se agoten en una única disciplina, donde el trabajo interdisciplinario sume estrategias de intervención más comprensivas y respetuosas de los mismos.

Elichiry (2009) refiere que el enfoque multidisciplinario es aquel caracterizado por una simple yuxtaposición de áreas del conocimiento, en el cual cada disciplina se dedica a su especialidad sin que haya una relación ni se evidencien modificaciones o transformaciones en las disciplinas involucradas.

La característica de esta perspectiva es su visión atomística de la realidad y un total aislamiento respecto de toda demanda social.

Para Müller (2017) es el primer nivel de integración. “En el mismo se busca información en varias disciplinas, sin que la interacción las modifique o enriquezca. Hay aspectos comunes sin explicitar la intercomunicación” (p. 240). La interdisciplina, menciona la autora, es el segundo nivel de interacción, donde la cooperación lleva a cabo interacciones reales, hay reciprocidad de intercambios y mutuo enriquecimientos. También refiere, que, para trabajar interdisciplinariamente, es necesario hacerlo en equipo, elaborando una

lógica de la complejidad que incorpore el desorden, la paradoja, lo heterogéneo, la diversidad, que analice cómo se producen las interrelaciones, admitiendo la idiosincrasia de lo aleatorio e incierto, la presencia de la ambigüedad, la complementación de las nociones de orden y desorden (Müller, 2017, p. 239).

Dentro de este orden de ideas para Elichiry (2009) la interdisciplinariedad incluye intercambios disciplinarios que producen enriquecimiento mutuo y transformación. Estos intercambios disciplinarios implican además interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad entre esas áreas, con intercambio de instrumentos, métodos, técnicas, etc. Al incluir el vocablo inter lo ubicamos como nexos del cual se espera una cierta totalidad (Elichiry 2009). Stolkiner (2005) la define como

un posicionamiento que obliga a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina. Así, se construirán inter-saberes, en función de la definición de un problema y sus actores, no por el peso o tradición de cada profesión, sino priorizando la relación sujeto- objeto de conocimiento. Reconocer que no existe un constructo teórico sin sujeto, lo cual implica una relativización del concepto de objetividad que incluye dentro de la producción

misma de conocimientos, la dimensión ética y política de los mismos (Alversson y Skilldeberg, 2000, como se citó en Stolkiner, 2005, p. 34).

En esta perspectiva la autora reseña con relación a la misma:

la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos. (Stolkiner, cita en Najmanovich, 2008: 94)

A nivel metodológico, “tanto en el campo de la investigación, como en el de la asistencia, pensar en un desarrollo interdisciplinario es programar cuidadosamente la forma y las condiciones en que el mismo se desenvuelve” (Stolkiner, 1999, p. 3). En este sentido distingue algunos aspectos a tener en cuenta:

La simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro causal no es interdisciplina. Se requiere un trabajo sostenido [...] una actitud de “cooperación recurrente” [...] La construcción conceptual común supone un marco de referencia compartido [...] El equipo interdisciplinario requiere la inclusión programada de los dispositivos necesarios [...] el trabajo interdisciplinario [...] debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo [...] En lo individual, la participación en un equipo interdisciplinario implica renunciaciones. La primera es reconocer la

incompletud de la propia disciplina para dar cuenta de la complejidad situacional (Stolkiner, 1999, p. 5)

Por último, según Müller (2017) “la última etapa superior de integración, donde se construye un sistema sin fronteras sólidas entre disciplinas que forman una macro disciplina es la Transdisciplina” (p. 240).

La Transdisciplina para Belgich (2013) centra su trabajo en las valoraciones de las potencias de un sujeto, entendidas éstas “como capacidades de hacer, pensar y percibir signos. La especialización profesional y académica no son desjerarquizadas” (p. 31). El citado autor afirma:

La práctica transdisciplinaria implica salirse de los excesos de especialización, de las visiones recortadas de las disciplinas, implica ceder las seguridades que éstas provocan desde sus teorías cerradas y rigores metodológicos como formas de producción de conocimiento verdadero y soportar la incertidumbre, la trama compleja de las situaciones que se presentan, el imprevisto y la acción del azar y, principalmente, implica reconocer un cuerpo que vibra ante la sensación, para conectarse con las complejas manifestaciones de lo humano.

El profesional que la practique se anima a un mundo de experimentación [...] a la creación de conceptos para nombrar las experiencias existenciales que suponen el contacto con lo humano y su análisis, guiado más por lo que sabe que no hay que hacer que por las certezas de teorías universales. Se va dando un proceso de heterogénesis en lo conceptual y en la acción, en el trabajo conjunto con otros, en una multiplicidad de saberes que es en verdad una construcción colectiva que permite transitar el

malestar, provocando el desequilibrio para seguir el camino (p. 31).

Dentro de este orden de ideas y a partir de pensar el trabajo conjunto con otros para los procesos de inclusión, se debe tener en cuenta la promoción de micropolíticas dentro de las instituciones educativas, a fin de disminuir las condiciones productoras de exclusión (Rodríguez, 2017, como se citó en Belgich et al., 2018). De esta manera la micropolítica se constituye en una estrategia de resistencia al poder.

Cabe considerar que la micropolítica es el conjunto de intervenciones que posibilitan visibilidades y enunciados de las minorías respecto a la inclusión. Nos preguntamos ¿El PVEV es una micropolítica de inclusión entre Salud, y Educación? Desandando el camino en la escritura de este trabajo deseamos que así sea.

4 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El presente capítulo encuadra metodológicamente el estudio realizado, con el objetivo de conocer el Plan “Vuelvo a Estudiar Virtual” como abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología en una institución de Salud Pública, de la Ciudad de Rosario.

4.1. Objetivos

A continuación, se comparten los objetivos que aborda este trabajo de investigación:

Objetivo general:

Conocer si y de qué manera el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual es un abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología en el ámbito de Salud Pública, de la Ciudad de Rosario.

Objetivos específicos:

1. Describir el diseño e implementación del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.
2. Analizar la concepción de inclusión sobre la que se asienta el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.
3. Indagar qué aprendizajes se promueven en los estudiantes que transitan por el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en un Servicio de Psicología en una institución de Salud Pública.
4. Indagar acerca del trabajo interdisciplinario e interinstitucional de los equipos de salud y educación en el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.
5. Identificar qué prácticas del sistema educativo y de salud permiten construir estrategias habilitantes e inclusivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que transitan por el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.

4.2 Enfoque metodológico

La presente investigación se sustentó de un enfoque metodológico cualitativo dado que este proporciona profundidad en los datos, riqueza interpretativa, contextualización del entorno, detalles y experiencias propias de los sujetos (Sherman & Webb, 1988). Por consiguiente, fue posible realizar un proceso de interpretación y reflexión a partir de los decires de los participantes convocados, en este caso, de Tutores del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual de una institución educativa y Profesionales de un Servicio de Psicología en una institución en el ámbito de Salud Pública.

Con esto se buscó conocer sus perspectivas acerca de los fenómenos que los rodean, de sus experiencias, del cómo perciben subjetivamente su realidad, comprendiendo la diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de cada uno de los actores involucrados (Hernández Sampieri et al., 2008)

Dentro de este orden de ideas Taylor y Bogdan (1992) definen a la metodología cualitativa en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

También refieren que en los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, dado que, se estudia a las personas en su contexto generando cierto ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigara) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También, señalan los autores que es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico.

En este caso, se recolectaron datos a través del lenguaje verbal, con el fin de obtener las perspectivas, experiencias, puntos de vistas y significados de

los participantes, los cuales pertenecen a una institución educativa y un equipo de salud pública de la Ciudad de Rosario.

4.3 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental ya que su objetivo fue observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos (Hernández Sampieri, 2006).

Así mismo, el alcance de este trabajo es exploratorio-descriptivo, ya que la intención tuvo que ver con describir si y de qué manera el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual es un abordaje inclusivo en un servicio de Psicología en el ámbito de Salud Pública; y a su vez exploratorio ya que el tema a investigar es poco estudiado. Es un área que se desea investigar desde una nueva perspectiva.

Como sostiene Hernández Sampieri (2008), se intentó especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno.

En cuanto al tiempo, es una investigación de tipo transversal. Según Hernández Sampieri (2008) en este tipo de investigación se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, y su propósito es describir variables y su incidencia de interrelación en un momento dado, y no a lo largo del tiempo.

4.4 Participantes

Los participantes de este trabajo, corresponden al ámbito educativo como así también al de salud, por lo que se diferenciaron en dos grupos compuestos por Docentes -Tutores y Profesionales de un equipo de salud.

El mismo, se llevó a cabo en la ciudad de Rosario, puntualmente en una Escuela de Enseñanza Media de Adultos, institución de gestión pública que se enmarca en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Tiene alcance en toda la provincia de Santa Fe y posee la característica de la semipresencialidad. Cabe destacar que en la misma, se aloja el PVEV. A su vez esta institución comparte el edificio con una escuela de nivel primario. Por

tal motivo su horario es vespertino. Se encuentra ubicada en el macrocentro de la ciudad, y en un equipo de salud perteneciente a un Servicio de Psicología en el ámbito de Salud Pública.

Los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística ya que siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2008) las elecciones dependen de la decisión del investigador en base a criterios relacionados con la investigación

Cabe señalar que, la investigación se realizó en función de las concepciones de los actores que participan o participaron en el PVEV, concurren o concurren a ambos espacios institucionales.

En función de lo planteado en la escuela se contó con tres Docentes Tutores Virtuales pertenecientes al PVEV, de distintas disciplinas.

En el equipo de Salud, se entrevistaron a Profesionales referentes al Servicio de Psicología: dos Psicólogas, y una Trabajadora Social.

Con el objetivo de lograr una mayor comprensión para el lector en esta instancia del estudio, se plantean las siguientes referencias para dar cuenta de los participantes entrevistados:

- Entrevista Docente Tutor 1 (EDT1): Psicóloga UNR y Profesora Universitaria Docente en el Nivel Universitario, Terciario y Secundario. Disciplina: Ciencias Sociales.
- Entrevista Docente Tutor 2 (EDT2): Psicopedagoga. Coordinación de Espacio de Respeto a las Diferencias (ERD) en el PVEV hasta el año 2019.
- Entrevista Docente Tutor 3 (EDT 3): Profesora en Bellas Artes. Licenciada en Bellas Artes. UNR. Disciplina: Educación Artística en el PVEV.
- Entrevista Profesional de Equipo de Salud 1 (EPS1) Psicóloga del Servicio de Psicología de una institución de Salud Pública.

- Entrevista Profesional de Equipo de Salud 2 (EPS2) Psicóloga. Profesora de Psicología. Docente en el Nivel Secundario y Universitario. Se desempeña en el Servicio de Psicología de una institución de Salud Pública.
- Entrevista Profesional de Equipo de Salud 3 (EPS3) Trabajadora Social. Se desempeña en el Centro de Salud que se encuentra dentro de la institución de Salud Pública. Referente del Servicio de Psicología de la misma.

4.5 Instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos que se utilizó fue la entrevista semi-estructurada. Según Marradi (2011) la entrevista semiestructurada se organiza en torno a ciertos ejes temáticos que se intentan indagar “no siguiendo un cuestionario estandarizado de preguntas con un orden dado y ofreciendo opciones posibles de respuesta, como se haría en un tipo de entrevista estructurada o encuesta” (p. 217). Este tipo de entrevistas según Yuni y Urbano (2014), parten de un guion de interrogantes sin aferrarse rigurosamente a la secuencia establecida previamente, dando lugar a que se formulen preguntas no o previstas, pero pertinentes para precisar u obtener mayor información acerca de la temática a indagar. El guion no es una estructura cerrada y limitante al que deben someterse entrevistador y entrevistado, sino que es un dispositivo definido anticipadamente, que orienta el curso de la interacción.

4.6 Procedimientos de recolección de datos

Para llevar a cabo la presente investigación, es necesario referir que las entrevistas fueron realizadas a los participantes de manera presencial en los establecimientos pertinentes, es decir, en una institución educativa y a un equipo de salud de una institución de gestión pública.

Inicialmente se contactaron a los participantes a través de medios telefónicos con el objetivo de transmitir la propuesta y solicitarles su participación mediante un Consentimiento Informado, el cual fue firmado por

ellos con la finalidad de respaldar la confidencialidad de los datos brindados respetando las normas éticas de investigación establecidas en el Documento Base (2001), del Comité Nacional de Ética en la Ciencia y en la Tecnología (CECTE). Asimismo, se solicitó autorización para grabar las entrevistas y así realizar una posterior desgrabación y transcripción de las mismas. Según Marradi (2011) “de este modo no se pierden detalles de la interacción verbal, y el entrevistador puede concentrarse en el desarrollo de la conversación, siguiendo atentamente su hilo y registrando también el lenguaje gestual” (p. 200).

Las entrevistas alcanzaron una duración aproximada de cuarenta minutos por participante.

4.7 Análisis de datos

Al tratarse de una investigación cualitativa, tal como se mencionó anteriormente, los datos recolectados varían del tipo de datos que se obtienen en una investigación cuantitativa, por eso en adelante se hablará de análisis de datos cualitativos en contraposición al análisis de datos cuantitativos. Así, cabe explicitar en qué consiste un análisis de datos cualitativos. Rodríguez Sabiote (2003) retoma a Spradley (1980) quien expone que “por análisis de datos cualitativos entendemos el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar significados y sacar conclusiones” (p. 2). El autor resalta que este proceso no es lineal como en el proceso de análisis de datos cuantitativos, sino que se caracteriza por su forma cíclica, en donde los análisis exigen volver de nuevo a los datos, recoger más datos en caso de que sea necesario o bien volver a revisar los textos bajo nuevos criterios de codificación.

Es por esto que, en la presente investigación, se realizó el tratamiento de datos cualitativos mediante la reducción de contenido. En un primer momento, se llevó a cabo la reducción de datos mediante la separación de unidades, siguiendo criterios temáticos, entendido según Rodríguez Sabiote

(2003), como aquel criterio donde el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate.

A continuación, se separaron los datos obtenidos en categorías agrupadas por temáticas, mediante el proceso mixto, es decir, considerando las categorías elaboradas en el marco teórico y aquellas que resultan relevantes de incorporar y que surgieron de la realización de las entrevistas. Posteriormente se procedió a reintegrar los datos segmentados apelando a un proceso de ordenamiento, síntesis y agrupamiento de los mismos. Finalmente, para agrupar las variables mencionadas se diseñó una matriz por cada categoría de análisis, colocando en la columna contigua las subcategorías y en las filas las temáticas emergidas de ella.

En la Tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos.

Tabla 1: categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
<p>Categoría 1 Caracterización de las particularidades del PVEV como una política de inclusión socioeducativa para el nivel secundario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular como propuesta alternativa para la inclusión. • Tensiones entre los formatos educativos tradicionales y los alternativos, innovadores e inclusivos. • Ejes que fundamentan el PVEV. • Formación del docente tutor virtual afectivo e inclusivo en el PVEV.
<p>Categoría 2 PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de Salud) y el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes en nuevos territorios y nuevas presencialidades. • Abordaje inclusivo.

EMMPA (Ministerio de Educación)	<ul style="list-style-type: none">• Intersectorialidad en equipo de salud y docentes tutores del PVEV• Interdisciplina
---------------------------------	---

5 RESULTADOS

En el presente apartado se enuncian los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información recopilada, se muestra desarrollada en relación a las categorías y subcategorías anteriormente mencionadas.

Por su parte, este trabajo de investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa, por lo que resulta necesario poner en consideración las categorías desarrolladas en el marco teórico y los antecedentes, articuladas con las respuestas obtenidas situando puntos de coincidencia o discrepancia, según corresponda.

A modo de aclaración, y con el fin de facilitar la lectura y comprensión de la investigación, realizamos algunas puntualizaciones en relación con las abreviaturas utilizadas para nombrar a los entrevistados: EDT1 (Entrevistado Docente Tutor del PVEV 1), EDT2 (Entrevistado Docente Tutor del PVEV 2), EDT3 (Entrevistado Docente Tutor del PVEV 3). Para designar a los profesionales del equipo de salud se utilizaron las siguientes abreviaturas: EPS1 (Entrevistada Psicóloga Salud 1), EPS2 (Entrevistada Psicóloga Salud 2), ETS3 (Entrevistada Trabajadora Social 3).

5.1 Caracterización de las particularidades del PVEV como política de inclusión socioeducativa para el nivel secundario.

Durante el presente apartado desarrollaremos las subcategorías referidas a: Diseño curricular como propuesta alternativa para la inclusión; tensiones entre formatos educativos tradicionales y los alternativos e inclusivos; ejes que fundamenta al PVEV y formación del tutor virtual afectivo e inclusivo.

En relación con el Diseño curricular como propuesta alternativa para la inclusión, consideramos en este párrafo referenciar e historizar al PVEV tomando aportes desarrollados en el marco teórico.

El PVEV comienza a diseñarse en el año 2014 y a implementarse en el año 2015, por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe como una alternativa más para garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos que por distintas razones abandonaron o no iniciaron su escolarización secundaria. Para ello el Ministerio anteriormente mencionado, elaboró un plan

de estudio de estructura modular, interdisciplinaria y de cursado semipresencial, mediado por el uso de una plataforma educativa virtual potenciado por las TIC. El mismo se enmarca en la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el marco del “Plan Vuelvo a Estudiar”. Su modalidad de cursado es bajo el paradigma a distancia y semipresencial. El PVEV es una categoría desarrollada en el marco teórico de este trabajo de investigación

Por lo anteriormente expuesto, todos los entrevistados, tanto docentes tutores como profesionales del equipo de salud, hacen alusión al PVEV, como una propuesta innovadora e inédita e inclusiva.

Sin embargo, se destaca en los docentes tutores, un conocimiento acerca del proceso de historización del programa:

Fui docente tutora en la propuesta del Plan Vuelvo a Estudiar específicamente en la línea virtual en la provincia de Santa Fe, jurídicamente en la Escuela. Esta institución posee un plan de estudio provincial, que busca reconocer y contemplar las realidades socioculturales, experiencias y saberes de los estudiantes, jóvenes y adultos que habitan el territorio provincial y contribuye a garantizar el derecho a la educación y terminar la Escuela Secundaria. La institución educativa, fue al momento de su creación, 2015, primera promoción de estudiantes fue en julio de 2018. La única institución educativa en la provincia de Santa Fe preparada organizacional y académicamente para afrontar la crisis pandémica mundial COVID 19, con docentes formados para continuar con el desarrollo ininterrumpido de las clases en la virtualidad en una plataforma educativa pública. Además, los estudiantes son mayores de 18 años, aunque existen casos de excepcionalidad, es importante decir que pueden optar por tres orientaciones: CICLO DE FORMACION ORIENTADA: Economía y Administración, Educación Física y Agro y Ambiente”. Sus planes de estudio están aprobados por el Consejo Federal de Educación y cuentan con

resoluciones ministeriales pertinentes para emitir títulos de educación secundaria con validez nacional (EDT3)

A su vez, otra docente tutora relata las condiciones sociales y culturales que configuran la creación del PVEV:

La creación de la institución educativa surgió de la necesidad de diseñar una propuesta para estos jóvenes y adultos que no tenían la posibilidad de sostener un cursado presencial, en el marco del Vuelvo a Estudiar, en tanto plan de inclusión socioeducativa llevado adelante en la provincia de Santa Fe, la mayor parte de la cursada (el 89%) es de manera no presencial y virtual por medio de la Plataforma Educativa de la Provincia. A través de la plataforma los estudiantes socializan y trabajan colaborativamente con sus compañeros en aulas virtuales y se encuentran con docentes tutores que acompañan el recorrido educativo desde una perspectiva inclusiva. El 11% de la cursada se realiza a través de 3 (tres) encuentros presenciales por cada módulo en alguna sede territorial cerca del barrio Allí los estudiantes se encuentran con sus referentes de aula, docentes tutores y el resto de estudiantes. Es innovador en todo sentido y además se extiende su alcance a todo el territorio de la provincia de Santa Fe (EDT1).

Por último, se recuperan los enunciados de otra de las docentes tutoras que caracteriza al PVEV como una propuesta, además de innovadora e inclusiva, interdisciplinaria:

El PVEV es una propuesta innovadora. Ya que su diseño curricular es innovador por ser modular, interdisciplinario, semipresencial contener una metodología de desarrollo a través de una Situación Problemática y el abordaje de Proyectos de Acción Socio comunitarios. Por medio de la Plataforma Educativa de la Provincia de Santa Fe se habilita las aulas virtuales, donde cada curso y grupo de estudiantes se encuentra con sus

docentes. Este diseño curriculum como propuesta alternativa para la inclusión, organiza su currículum en Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. Es un diseño curricular no convencional y alternativo para que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos y puedan terminar su secundario. Si ya lo creo, que el PVEV es una alternativa innovadora de inclusión. Recuerdo el Caso M., estudiante que estaba hospitalizada y desde su Pc con asistencia de tutores al centro asistencial cursaba los módulos, y otros casos más de acompañamiento (EDT2).

Podemos inferir que las docentes tutoras se sienten parte del diseño del programa y de su materialización.

Por otra parte, el equipo de salud, a pesar que toma conocimiento del PVEV cuando se incorpora al Servicio de Psicología en el año 2017, también lo percibe como innovador e inclusivo:

No sabía de su existencia, hasta que lo pensamos como abordaje en el año 2017” me parece que es una herramienta totalmente innovadora. O sea, una cosa que realmente aporta muchos recursos a las personas., Porque justamente proporciona otro espacio con una posibilidad de acompañamiento diferencial, para cada paciente. en cuanto al ingreso del sistema educativo o sea compensa por ahí las falencias que pueda llegar a tener cada uno, en acceder a ese sistema de acuerdo con los recursos que tenga cada uno (EPP2)

Otra de las profesionales del equipo de salud alude:

En referencia a este dispositivo implementado en el hospital, no sabía previamente de la existencia del PVEV.

En el Servicio de Psicología lo implemento una profesional que se incorporó en ese mismo año, fue en el 2017, Recuerdo que a todos los del equipo nos pareció de entrada, una posibilidad de poder ser abordado para los pacientes que concurren al mismo (EPP1)

En este apartado consideramos valioso e interesante, recuperar la lectura del PVEV que realiza la investigadora de CONICET Alucín (2018):

El formato del Vuelvo Virtual es una innovación, su currícula está organizada por núcleos en los que se realiza un trabajo interdisciplinario, las dinámicas de evaluación son interdisciplinarias también, los módulos se aprueban con la realización de un proyecto de acción sociocomunitario, que estimula a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido, complementando saber y hacer en un proyecto en el cual tienen la posibilidad de explorar problemáticas propias de sus territorios (p. 30).

En relación a las tensiones entre formatos educativos tradicionales y los alternativo e inclusivos, tomando como punto de partida la Ley de Educación Nacional N° 26.206 aprobada por el Congreso de la Nación en 2006, el Ministerio de Educación del gobierno de nuestro país intenta resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo, proponiendo el acceso universal a una educación de calidad. Dicha normativa que promete educación de calidad, no sería coherente con las dinámicas escolares actuales.

En este marco Alucín (2018) deduce que la universalización del nivel ha puesto en cuestión su funcionamiento, porque la incorporación de los sectores que antes no accedían al mismo interpela a esta institución. En su investigación de corte antropológico-realizada en torno al plan “Vuelvo a Estudiar”, refiere que se trata de una política de inclusión socioeducativa para el nivel medio. Continúa diciendo que el “análisis del diseño y a implementación del plan llevan a identificar una particular concepción de inclusión, que se ha plasmado en una serie de estrategias de innovación educativa, que apuntan a transformar la escuela tradicional más inclusiva” (p. 23). La citada autora considera que las características estructurales del PVEV, dan su impronta de originalidad y capacidad de adaptación respecto a las instituciones educativas tradicionales: cursado, formato curricular, tiempos (Alucín, 2018).

En este punto nos propusimos interpelar las prácticas educativas cotidianas que posibiliten poner en tensión los formatos actuales -de fuerte tradición presencial- con otros formatos alternativos, lo cuales permiten una mayor flexibilización de los tiempos y espacios educativos. Es así como todos los participantes, los docentes tutores y los profesionales de salud, mencionan la flexibilidad como clave de inclusión. Además, realizan una crítica constructiva hacia la escuela tradicional con relación a tiempos, espacios, grupalidad, formato y formación docente, dando cuenta en sus decires los posibles cambios que se pueden generar a un sistema educativo tan normalizado y estructurado.

En relación a lo expresado, una docente tutora afirma:

El PVEV rompió el formato, los tiempos, los espacios, la grupalidad y la formación docente, como punto de partida. Es modular, integral e interdisciplinario. Semipresencial, es decir bimodal, tan necesario hoy en nuestras escuelas (EDT1)

Vale aquí recuperar un enunciado que valora el formato escolar que instituye el PVEV:

En el caso del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, se desarrolló una estructura institucional nueva para responder a un modelo singular de gestión de la institución educativa que difiere claramente de las instituciones de carácter presencial. El proyecto se institucionalizó en una educación para adultos. no existían antecedentes de una propuesta de cursado semipresencial y virtual de la educación secundaria formal para jóvenes y adultos, mucho menos se encontraban experiencias de nuevos formatos institucionales que pudieran conducir un proyecto de estas características de flexibilidad en tiempo y espacio (EDT2)

Respecto de la evaluación que propone el PVEV, una de las

entrevistadas afirma:

Por ejemplo, sabemos que la evaluación se realiza por proyectos de acción socio comunitario, donde traen su experiencia y las narran en el servicio. nos cuentan como lo hacen, como llegaron a construirlos e intervenir en el territorio de su cercanía. No los califican con números, eso es muy importante creo. Es un acompañamiento que es diferente, está la flexibilidad no solo en el tiempo, y espacio; sino en las inscripciones, y el proceso de evaluación. Nosotros lo comprobamos en el servicio, pacientes de 63 años, otro 62, otra de 26 con violencia de genero con subjetividades vulneradas lograron terminarlo (EPS3).

Asimismo, se plantea el lugar del PVEV como un programa alejado de lo meramente técnico y reproductivista, enfatizando su potencia productora de inclusiones:

Necesitamos escuelas donde se den vuelta los procesos educativos de domesticación al servicio de una educación mercado técnica, y fundar una Escuela con un pensamiento de Educación como Derecho humano. Con esto quiero decir un modelo que no fomente un pensamiento lineal, autoritario, reproductivista, excluyente que agudiza las desigualdades (EPS4)

Como desarrollamos en el marco teórico, los aportes de Belgich et al. (2017), nos invitan a pensar acerca la composición de una escuela inclusiva a la que conceptualiza como:

[...] diversa en múltiples sentidos. Los espacios y tiempos son flexibles, no es necesario una única disposición de los cuerpos y del mobiliario, no se aprende solo dentro del aula. Por el contrario, el afuera familiar, los saberes provenientes de otros contextos son incluidos dentro de la

propuesta de enseñanza. Así mismo, se amplían las posibilidades para significar los aprendizajes que se han construido (p.77).h

De los decires de los entrevistados y lo aportado por Belgich et al. (2017), consideramos que la educación en general y el nivel secundario en particular, ameritan repasar nuevos formatos curriculares, pedagógicos y didácticos, como así también una flexibilización de tiempos y espacios educativos para promover en el aprender pasiones alegres que potencien. Así se puede construir, al decir de Fernández (2010) la capacidad de escuchar y ser escuchado en, a y desde “lo institucional”.

En este sentido, podemos relacionar estas miradas y lecturas que realizan las participantes, con el trabajo de investigación de Calamari, Saccone y Santos (2015, 2016) presentado como antecedente en esta tesina. Las autoras analizan el Plan Vuelvo a Estudiar a través de la diferenciación de tres núcleos problemáticos: la crítica a la escuela secundaria y la necesidad de avanzar hacia un enfoque de inclusión, el vínculo establecido entre escuela e inclusión y la necesidad de “flexibilizar” distintos aspectos organizativos que hacen de la escuela secundaria. En relación a la problemática expuesta por las autoras y a partir de lo manifestado en las entrevistas tanto el equipo de salud, como el de la educación, destacan que en el PVEV se encuentra presente el imperativo de flexibilización tanto en espacios como en los tiempos institucionales.

Por consiguiente, este apartado que nos permite un ir y volver a los antecedentes, al marco teórico y a las voces de las entrevistadas, deja visible que no se trata solamente de coincidencias, sino que remite a una política educativa que conlleva el propósito de promover una escuela inclusiva, a través de la flexibilización: de los procesos de evaluación, promoción y acreditación; de la inscripción y la admisión de los estudiantes en las escuelas; del registro y contabilización de la asistencia; de las modalidades de cursado y de los contenidos curriculares (Calamari et al., 2016).

Con respecto a los ejes que fundamentan el PVEV, cabe destacar, que los mismos son los que ha decidido fundar y sostener la política educativa de la provincia de Santa Fe: la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como una institución social. Ejes ampliados en el marco teórico de esta investigación.

En relación con esta subcategoría solo los docentes tutores pudieron expresar sus conocimientos y fundamentarlos, como lo plantea la siguiente entrevistada:

[...]los tres ejes de la Política Educativa en el contexto de su creación inclusión Socioeducativa, Calidad Educativa y la Escuela como institución social. La propuesta se apoya en la concepción freirana de la educación, que entiende al aprendizaje desde una perspectiva dialógica, llevándolo a la práctica por un equipo de tutores formados en el paradigma "Inclusivo-afectivo (EDT1).

Otra entrevistada manifiesta que los ejes posibilitan el encuentro con la diferencia:

los tres ejes que fundamental al PVEV son: la calidad educativa, entendida como la construcción solidaria y colectiva de saberes socialmente importante. También es la forma específica en la que el Estado-por medio de instituciones-garantiza el derecho a la Educación; así la calidad educativa implica a inclusión socioeducativa de los estudiantes. Otro es la Inclusión Socioeducativa entendida como la igualdad de oportunidades. Posibilita, además, el encuentro con la diferencia...(EDT2)

Otra entrevistada agrega la necesidad de contextualizar social, cultural, política e históricamente la escuela como institución social:

la Escuela como Institución Social debe ser pensada desde la interrelación que se da entre la escuela, institución y sociedad. Debemos situarla en un

contexto socio histórico, político y cultural. Teniendo siempre en cuenta las realidades de los sujetos que la habitan (EDT3)

Vale aquí articular dicha concepción con el concepto de agenciamiento planteado por Belgich (2018), el cual implica:

conexiones que permiten que las multiplicidades devengan, se propaguen en nuevos modos de saber, que se conectan a sabidos, quizá nuevos, u otros olvidados, pero que adquieren potencia a partir de ese encuentro inesperado e inevitable entre cuerpos, visibilidades, afectos, voces y decires que se despliegan en territorios donde obrar y pensar son actos afirmativos, y al mismo tiempo leves, innovadores, nómades y transdisciplinarios (p. 54)

Conceptualización que se relaciona con Müller (2017) quien sostiene que el aprendizaje está vinculado con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido.

Respecto a la **Formación del docente tutor virtual, afectivo e inclusivo** del PVEV, solamente uno de los docentes tutores conoce los ejes que fundamentan al PVEV a partir de una instancia de formación docente. Cabe distinguirse que los docentes de diversas disciplinas, para poder formar parte del PVEV, deben realizar este curso, el cual se considera excluyente para formarse como docente tutor de la institución educativa.

Por otra parte, los profesionales del equipo de salud, si bien conocen de dicha instancia de formación, sostienen que nunca han podido cumplir con ciertos requisitos, ni tiempo para realizarlo.

Es así que los entrevistados pertenecientes al PVEV, todos realizaron el curso de formación.

En referencia a los docentes tutores que participaron de la instancia de formación docente, se recuperan los siguientes enunciados:

Fuimos formados previamente por la Universidad de Granada (España) un semestre de 2014. Luego al finalizar esta formación fuimos contratados por el Ministerio de Educación de la provincia para ser parte de esta experiencia

educativa inédita en Santa Fe que dio inicio junto a casi 200 tutores formados en la Universidad de Granada, antes de la pandemia y formados. Es decir, los tutores fuimos formados desde el paradigma "Affective e-Learning", sustentado por el Grupo Teis de Tecnología Educativa de la Universidad de Granada (España) para poder seguir y sostener las trayectorias de los estudiantes y acompañarlos en sus recorridos hasta concluir la educación secundaria. Armamos los módulos didácticos interdisciplinarios de manera creativa junto a un equipo de trabajo de tutores que ayudaron a dar respuestas a cada estudiante dentro y fuera de la plataforma (EDT1)

En palabras de otra docente tutora:

Conforme el equipo de tutores G 88, me inicié a partir de una Formación docente que convocó el Ministerio de Educación: "Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos", en convenio con la Universidad de Granada (España), la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Tecnológico Nacional (Regional de Rosario) en un convenio con la Universidad de Granada en diciembre de 2014 hasta mayo 2015, bajo el paradigma que desarrollan los investigadores de la Universidad de Granada. Teníamos que ser docentes de educación secundaria de la provincia, tener conocimientos previos en el uso de las Tecnologías de la Información. Posteriormente se siguieron formando a docentes bajo este mismo paradigma, realizado por el Ministerio de Educación de Santa Fe. La Formación del Docente Tutor Virtual Afectivo e inclusivo de del PVEV. para una educación socioeducativa (EDT3)

Otra docente refiere:

Quienes accedieron a la formación son aquellos profesores que se inscribieron en tiempo y conforma a las convocatorias correspondientes y además han reunido los requisitos que nos estaban pidiendo. El objetivo fundamental es preparar a los futuros noveles, para trabajar a partir de proyectos, desde otros formatos y diseños curriculares que se encuentre innovadores, como son los modulares e interdisciplinarios a partir de la resolución de una problemática. Además tenemos que estar dispuesto a crear, re-crear y co-crear conocimiento, a través de una postura dialógica de negociación de significado. Demostrando en todo momento sensibilidad por la educación (EDT2).

En relación a los decires de los docentes tutores que se forman con una postura dialógica, a crear, re-crear y co-crear con otros, recuperando la sensibilidad por la educación y retomando nuevamente a Belgich (2018) quien considera que la presencia del otro es indispensable para que nuestra subjetividad emprenda un proceso de mutaciones en la sensibilidad. Además, enfatiza que cuando las mismas son subjetividades que se construyen a partir de una sensibilidad capaz de captar signos de lo diferente, son capaces de reconocer que la exclusión estructural del sistema educativo está fundada en macropolíticas y en micropolíticas.

Consideramos que la formación docente desde este despliegue de la sensibilidad es sumamente libinizante y habilitador de encuentros que se colmen con alegría.

Del mismo modo, Müller (2017) nos dice “se trata de promover la “humanización” de las situaciones del aprendizaje y a educación, sistemática o asistemática, procurar el bienestar en la tarea educativa para todos los involucrados en la escuela, la familia, u otras instituciones de aprendizaje (p. 248). En palabras de la autora, esto nos demanda a pensar “la educación y el aprendizaje no sólo desde cada aprendiz, sino con criterios grupales, institucionales, comunitarios, socioculturales e históricos. Macro sociales,

microsociales y específicos según la problemática más frecuente en la institución (p. 249)

5.2 PVEV como puente entre el Servicio de Psicología (Ministerio de Salud) y el EMMPA (Ministerio de Educación)

En este apartado presentaremos las subcategorías: Aprendizajes en nuevos Territorios y nuevas presencialidades, Abordaje Inclusivo, Intersectorialidad en equipo de salud y docentes tutores del PVEV, e Interdisciplina.

En relación a la subcategoría **Aprendizajes en nuevos Territorios y nuevas presencialidades**, todos los entrevistados, tanto los docentes tutores como los profesionales del equipo de salud, refieren que el PVEV en su implementación visibiliza nuevas realidades, construye nuevos territorios y nuevas presencialidades en el aprender.

En relación con esta subcategoría, los docentes tutores se refieren a pensarlas en relación con el sistema educativo. Una de las participantes lo conceptualiza como un Sistema Educativo Bimodal emancipador, destacando al docente tutor como artesano y gran compositor.

Si el PVEV creó nuevas realidades, fue una manera de pensar el Sistema Educativo Secundario Bimodal emancipador, dio herramientas a muchos para pensar el mundo transformarlo y hacer algo con eso...fue disruptivo el espacio tiempo, la forma de organizar los saberes, el trabajo en su equipo fue un ensamble encastre, el docente tutor un artesano y gran compositor en su práctica (EDT2).

Otra entrevistada describe acerca de la gran impronta inclusiva que presenta el PVEV hacia las nuevas realidades de los excluidos del sistema, refiriendo que se hace escuela mediante un entramado de instituciones:

Visibiliza realidades nuevas de las personas que han sido excluidas del mismo sistema educativo, por diferentes motivos tiene una gran impronta inclusiva, se hace escuela arriba más allá de las paredes institucionales, allá donde nadie llega, se hace escuela, se hace escuela arriba de un camión en Salta, se hace escuela en un hospital, se hace en el patio de tu casa. También brinda acceso en las sedes territoriales, en los NAC, en los Puntos Digitales. Se produce un entramado de instituciones para que esta oportunidad sea posible (EDT 3).

En los decires de ambas entrevistadas no se visualiza al sujeto del aprendizaje. Vale aquí articular con el concepto de inclusión planteado por Orú (2019):

Quien hace la inclusión acontecer en la diferencia que se diferencia, re-crea el mundo, re-crea los espacios de aprendizaje, re-crea los momentos de aprendizaje, re-crea las posibilidades de aprendizaje a partir de la propia inclusión. En ella está la posibilidad de un recomienzo, la re-creación de un nuevo mundo (p.36).

Por otra parte, los enunciados de los profesionales del equipo de salud, muestran al sujeto en relación al aprendizaje, contextualizándolo en el Servicio de Psicología. Una de las entrevistadas menciona que el PVEV es otra forma de aprender, construye realidades y otros espacios. En todo su discurso está presente la situación de enseñanza y aprendizaje:

La implementación en el servicio del PVEV, en correspondencia a su formato, es decir cómo está diseñado y como se desenvuelve en el servicio junto con los pacientes, es otra forma de aprender, ya que su flexibilización construye nuevas realidades y otros espacios para aprender (EPS2).

Otra profesional del equipo de salud refiere a los sujetos como activos, transformadores de su realidad, con deseos de aprender y potencialidades de leer el mundo de otra forma. Además, la entrevistada destaca la experiencia del Plan como propuesta innovadora que habilita la creación de nuevos territorios donde los encuentros potencian con alegría:

El PVEV a los pacientes del servicio de psicología, los habilitó a transformar sus realidades y generar nuevas, los corrió de lugar del yo no puedo, les permitió leer su mundo de otra manera, los conectó con el deseo de aprender. Es una experiencia innovadora igual que el PVEV, ya que no hay en ningún hospital, en ningún servicio de psicología en toda la provincia un dispositivo de esa manera, los libinizo, potenció, los habilito a crear otros territorios, nuevos donde se encuentran ellos mismos alegres, pese a su situación compleja (EPS1).

Consideramos importante articular dichos sentidos con lo conceptualizado por Belgich (2018):

En un mismo territorio pueden coexistir significaciones flexibles para seguir transformando el territorio o fugar de él, y sentidos endurecidos que resisten a tal transformación; pero lo importante es encontrar las líneas que permitan fugar de ese territorio, desterritorializándolo, y en ese movimiento crear territorios nuevos, como trabajo de creación de nuevos espacios y zonas de despliegue de líneas, con intensidades redistribuidas, conexiones inesperadas, energías de la libido religadas a enunciados y visibilidades “otras”, es decir, diferentes, y a devenires que como imprevistos instituyen nuevos modos de sensibilizarse y obrar del sujeto con la difiriencia. Cuando hablamos de territorio hablamos de sensibilidades, por ello, re-territorializar

significa crear dimensiones de sensibilización nuevas, permeables a lo múltiple (p. 9).

Respecto a la subcategoría de **Abordaje Inclusivo**, los docentes tutores y los profesionales del equipo la salud, difieren en sus discursos, ya que los primeros no referencian a un abordaje inclusivo, sino que hablan de enfoque y herramientas, tales como planes estratégicos.

Comenzamos reinsertando a los estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y alejados del sistema de educativo, formulando un plan estratégico para implementación y se propone generar lazos de solidaridad (no es asistencialismo). El carácter flexible convierte a la propuesta posibilitadora para el logro de la inclusión socioeducativa (EDT1).

Según otra docente tutora, el Plan es:

De sostén y apoyo a cada trayectoria educativa [...] el equipo interdisciplinario es un espacio de respeto a las diferencias, donde los profesionales que trabajan junto a los tutores y las otras organizaciones, trabajan para dar respuestas a los estudiantes con adaptaciones curricular de acceso (EDT3).

En cambio, los profesionales de la salud lo interpretan como un abordaje inclusivo, con estrategias clínicas. Una de las profesionales expresa:

La inclusión tiene que ver justamente con integrar las diferencias que surgen entre las personas, tiene que ver con respecto al sistema educativo y por supuesto al sistema de salud. O sea, cuando, uno no puede desde la psicología plantear protocolos generalizados para todos los pacientes, sino incluso cuando comparten los mismos cuadros. También es necesario

atender a las particularidades, singularidades de cada uno, ver como esos cuadros adquieren su individualidad, y su complejidad particular. Para mí la inclusión tiene que ver con esto. Ir viendo como cada persona puede llegar a adquirir las herramientas que se le brindan en la sociedad, para lo cual, cada persona tiene recursos propios y diferentes. Entonces, hay que atender a esas diferencias. creo que con eso básicamente tiene que ver la inclusión. Y el abordaje inclusivo, tiene que ver justamente eso, con el caso por caso, o sea no creo que se puedan establecer generalizaciones, por más que los cuadros nosológicos, sean los mismos. Obviamente yo creo en el abordaje interdisciplinario, porque en general las situaciones que se abordan desde la salud pública son sumamente complejas y la complejidad solamente se puede abordar desde la interdisciplina, no de otra forma (EPS2).

En palabras de otra profesional de la salud:

Un abordaje inclusivo lo tendríamos que pensar con trabajar desde la singularidad de cada sujeto, de poder pensar secuencias o estrategias específicas para lograr precisamente: primero con el entorno inmediato y luego con la sociedad en general. Lo podríamos pensar con la inclusión que sería mucho más que pensar en las diferencias, sino pensar en incluir no desde la homogeneidad, sino desde las diferencias. es poder conocer que todos somos diferentes y que desde ese lugar hay que poder pensar la inclusión y el abordaje. Por ejemplo las problemáticas de adicciones es como que se los ubica en ese lugar, como el lugar del resto, de la sobra, de alguien que no puede , no ves que no puede nada, no puede sostener un trabajo, no puede relacionarse...entonces ahí es donde no le damos lugar a que pueda desarrollar verdaderamente sus capacidades, entonces, allí , es a donde este programa es muy valioso, importante, para producir una

posibilidad de que alguien pueda lograr terminar su secundaria, de una manera acompañado y que pueda reconocer sus propias no solo sus limitaciones que tenemos todos, sino también los propios recursos, esto también para después afrontar cualquier situación en la vida (EPS3).

Es loable en este apartado destacar que pese a presentar una diferente forma de interpretar, no se dirigen en el accionar a objetivos diversos. Las instituciones de salud y educación se sostienen en el marco del respeto a las diferencias. En este punto, se torna interesante traer a cuenta lo mencionado por Skliar (2005) que hace hincapié que cuando se habla de diferencias se manifiesta la idea de que todos y cada uno somos singulares y diferentes, y allí radica lo que nos iguala como sujetos.

La diferencia sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clases social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo (p. 20).

En función a la subcategoría **intersectorialidad en equipo de salud y docentes tutores del PVEV**, partimos de considerar que los sectores de la sociedad como las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, tienen un lugar en el programa. La intersectorialidad pone de manifiesto que no podemos pensar un sujeto si no visualizamos la articulación de estos sectores que constituyen su contexto de vida. Al respecto, una de las profesionales de salud refiere:

Nuestra actividad está desarrollada promoviendo la articulación de redes, reconstruyendo el discurso único y dando lugar a los aportes provenientes de otras disciplinas (EPS1).

En esta línea de pensamiento, docentes tutoras expresan:

La verdad es que hasta el 2019 eran muchas las instituciones que compartíamos saberes, experiencias, extensiones aun dentro de cada ciudad o pueblo donde estaban los estudiantes (EDT1).

La coordinación de sedes territoriales, es la que establece relaciones, organiza los encuentros presenciales, en cada una de las sedes territoriales. Por ejemplo, Inta, Oliveros, escuelas de la Provincia de Santa Fe, clubes, Sistema de Salud (centros de rehabilitación, hospitales, etc.) según lo requieran los estudiantes (EDT2).

En cuanto a la inserción y rehabilitación de los pacientes se trabaja en la articulación necesaria con otras instituciones a fin de lograr la optimización de los recursos subjetivos de cada paciente con padecimiento psíquico.

En este sentido, se incorpora en el año 2017 al Servicio de Psicología, el PVEV, en enlace con el Ministerio de Educación. Según una de las profesionales del servicio, el propósito de es:

el acompañamiento de aquellos pacientes adultos que así lo deseen, para que puedan completar sus estudios secundarios (EPS1).

De esta manera, el PVEV facilita el tránsito de sujetos a través del sistema, más allá de los obstáculos subjetivos o sociales que pudiesen presentarse en cada caso, a instancia de un enfoque transdisciplinario.

Respecto de la última subcategoría **interdisciplina**, la misma se produce al interior del aula, en cada Módulo, donde a partir de una situación

problemática, se ponen en diálogo los saberes y las experiencias de los estudiantes. En palabras de una de las docentes tutoras:

Al interior de la institución también se logra el trabajo en equipo que realizan docentes de diferentes disciplinas y profesiones, en cada una de las coordinaciones, y entre las coordinaciones (EDT3).

La unión de las disciplinas enriquece y fortalece para enfrentar las complejas situaciones que se presentan, pero sin perder especificidad, implicando estrategias conjuntas, tal como lo refiere una profesional de salud:

La construcción del problema debe ser conjunto y respetado la singularidad de cada caso (EPS3).

6 CONCLUSIONES

Mediante el siguiente apartado, se intenta dar cuenta de las principales conclusiones a las que arriba el presente trabajo de investigación.

En principio, se considera necesario mencionar, que el objetivo general que ha orientado el proceso de investigación ha sido conocer si y de qué manera el PVEV es un abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología en una institución de Salud Pública, de la Ciudad de Rosario.

Referenciándonos en la caracterización de las particularidades del PVEV, como una política de inclusión socioeducativa para el nivel secundario, se concluye que el diseño curricular es una propuesta innovadora e inclusiva por ser modular, interdisciplinario, semipresencial y contener una metodología de desarrollo a través de una situación problemática, cuyo abordaje implica un proyecto de acción socio comunitario. Los docentes tutores llevan adelante procesos de enseñanza desde una perspectiva dialéctica, dialógica y emancipadora. Cabe aclarar que el PVEV es una política educativa jurisdiccional inédita en el país.

A partir de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, aprobada en el año 2006, el Ministerio de Educación de nuestro país intenta resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo, proponiendo el acceso universal a una educación de calidad. Dicha normativa que promete educación de calidad no sería coherente con las dinámicas escolares actuales. En este punto nos propusimos interpelar las prácticas educativas cotidianas que posibiliten poner en tensión los formatos actuales -de fuerte tradición presencial- con otros formatos alternativos, lo cuales permiten una mayor flexibilización de los tiempos y espacios educativos. Es así como todos los participantes, los docentes tutores y los profesionales de salud, mencionan la flexibilidad como clave de inclusión. Además, realizan una crítica constructiva hacia la escuela tradicional con relación a tiempos, espacios, grupalidad, formato y formación docente, dando cuenta en sus decires los posibles cambios que se pueden generar a un sistema educativo tan normalizado y estructurado.

Asimismo, se plantea el lugar del PVEV como un programa alejado de lo meramente técnico y reproductivista, enfatizando su potencia productora de inclusiones mediante la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes. Con respecto a la inclusión socioeducativa es entendida como la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, aprendizajes de calidad y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos de los distintos niveles del sistema educativo. Por otro lado, la escuela como institución social, requiere ser situada en un contexto socio histórico, político y cultural, teniendo en cuenta las realidades de los sujetos que las habitan. Por último, una de las particularidades del PVEV, como una política de inclusión socioeducativa para el nivel secundario, es la formación del docente tutor virtual, afectivo e inclusivo.

Asimismo, el PVEV deviene un puente entre un Servicio de Psicología (Ministerio de Salud) y un EMMPA (Ministerio de Educación), generando su implementación nuevos territorios y nuevas presencialidades en el aprender, que conlleva a ser conceptualizado como un Sistema Educativo Bimodal emancipador, asumiendo el docente tutor la práctica profesional de artesano y gran compositor. Si bien los docentes tutores de la institución educativa plantean que el Plan no es un abordaje inclusivo, como lo conceptualizan los profesionales de salud, sino un enfoque con herramientas como planes estratégicos, coinciden en un trabajo sostenido en el marco del respeto a las diferencias. En este sentido se evidencia la intersectorialidad ya que, no pueden pensar un sujeto por fuera de la articulación de estos sectores que constituyen su contexto de vida. Por último, el PVEV enuncia el lugar de la interdisciplina al interior del aula, en cada módulo, donde a partir de una situación problemática, se ponen en diálogo los saberes y las experiencias de los estudiantes.

Reflexionando sobre esta política educativa que conlleva un tiempo reciente, muchos son los que aún desconocen su existencia y sus características. Sumado a esto no se ha investigado mucho, por ende, es poco lo que se conoce sobre su especificidad, diseño, implementación, y abordaje, de modo que puede darse continuidad a dicha línea de investigación.

Paralelamente, se encuentra un vacío de experiencias y saberes en torno al PVEV en el marco de un hospital de gestión pública, específicamente en un Servicio de Psicología con sujetos que presentan problemáticas psicoeducativas.

Se considera que esta tesina es un trabajo preliminar y una propuesta de atención a un área de vacancia en la investigación psicoeducativa que permitirá comprender la dinámica de abordaje en torno al PVEV en este particular tipo de instituciones.

7 REFERENCIAS

- Aldonca, M.; y otros (2010). *Psicopedagogía y marco social: una clínica de lo posible*. Lugar Editorial.
- Alucín, S. (2017) *Políticas de inclusión socioeducativas: un estudio antropológico del programa "Vuelvo a Estudiar" en la Provincia de Santa Fe*, IRICE-CONICET, Rosario.
- Alucín, S. (2018). ¿Cómo mejorar la escuela secundaria para que sea más inclusiva?: análisis del "Plan Vuelvo a Estudiar" de Santa Fe (Argentina). *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Arteaga, J.; Bernardo, J.; Roa, E. (2002). *Redes promocionales de calidad de vida*. Ministerio de Salud y Desarrollo Social y Agencia de Cooperación Alemana.
- Augsburger, Gerlero, Corvalán & Orzuza (2011). *Salud mental y atención primaria. Accesibilidad, integralidad y continuidad del cuidado en centros de salud, Argentina*.
- Belgich, H (2013). Inclusiones en el mundo y la escuela. Sobre la transdisciplina. En: *Revista RUEDES*, Año 2, N° 4, p. 29-29. Recuperado: <http://bdigital.uncu.edu.ar/4979>. Fecha de consulta del artículo: 20/11/18.
- Belgich, H., Marrone, T. & Martinelli, Ma. (2018). Hay otros mundos, y están en este. *Revista Retos XXI*, 2, 37-48.
- Belgich, H., Marrone, T., & Martinelli, M. A. (2019). Intensidades educativas, fugas para incluirse. *Revista Retos XXI*, 3, 26-40.
- Belgich, H., Martinelli, MA. & Sagues, A. (2010). *Volver a pensar el sujeto de la escuela especial*. Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Bixio, C. (2020) Enfoque intersectorial: Salud y Educación. *Revista Aprendizaje Hoy*. N° 33.
- Cabado, G., Greco, M., Krichesky, M., Medela, P., & Saguier, V. (2009). Educación Secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. En: *De*

Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales Año 3 N° 3. Universidad Nacional del Nordeste - Centro de Estudios Sociales.

Calamari, M., Saccone, M., & Santos, M. (2015). Procesos de “flexibilización” como clave para la “inclusión socioeducativa”. Un análisis del Plan “Vuelvo a estudiar” en la provincia de Santa Fe. *Revista de la Escuela de Antropología*, (XXI), 47-70.

Calamari, M., Saccone, M., & Santos, M. (2016). Políticas de “inclusión socioeducativa” en la provincia de Santa Fe. Identificando algunas relaciones y núcleos problemáticos a partir del análisis del plan “Vuelvo a estudiar”. En S. Sánchez & J. Shapiro (Eds.), *Políticas públicas en las últimas décadas: tendencias, continuidades y transformaciones* (pp. 18–22). UNR Editora y CeaCu (Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos).

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional (14 de diciembre de 2006). Boletín Oficial, Congreso de la Nación Argentina, (31062, 28 de diciembre de 2006). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>

Connell (2006). *Escuela y justicia social*. Morata.

Consejo Federal de Educación. (2010a). Resolución CFE N° 118/10, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base (Anexo I) (30 de septiembre de 2010). Recuperado de https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_01.pd

Consejo Federal de Educación. (2010b). Resolución CFE N° 118/10, Lineamientos Curriculares, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Anexo II) (30 de septiembre de 2010). Recuperado de https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_02.pd

Corvalán, F. (2013). Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación acción participativa. *Psicogente*, 16 (29), 197-208.

Czeresnia, D. (2001) El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción. En: *Cuadernos de salud Pública*.

- Dabas E.; y otros (2011). *Viviendo Redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Ciccus Ediciones.
- Dabas, E. (1988). *Los contextos del aprendizaje*. Nueva Visión.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Editorial Amorrortu.
- Deleuze, G. (2005) *En medio de Spinoza*. Cactus.
- Deleuze, G.; Parnet; C. (1980) *Diálogos*. Pre-Textos.
- Elichiry Nora (2009) *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Manantial.
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada*. Nueva visión.
- Fernández, A. (2010) *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía, conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Isaías, AC. (2020). La conformación de redes en los procesos de Inclusión educativa de niños con Trastornos del Desarrollo. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*. Universidad Nacional de Rosario 1, 154-160.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gerlero, S., Augsburger, A., Duarte, M., Gómez, R., & Yanco, D. (2011). Salud mental y atención primaria. Accesibilidad, integralidad y continuidad del cuidado en centros de salud, Argentina. *Revista Argentina de Salud Pública*, 2(9), 24-29
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, P. (2008) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana. Hernández-Sánchez, A. M., & Ortega, J. A. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: Un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación Universitaria*, 8(2), 19–26.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000200004>
- Veleda, C., Rivas, A., Y Mezzadra, F. (2011). La construcción de la Justicia Educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la Educación Argentina. CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.
- Llosa, S. (2017). Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 70–90.

Marioni, V. (2017). Territorio e inclusión. Un análisis de implementación en clave local, el caso del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario, Tesina de Licenciatura, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

Marioni, V. (2017). Territorio e inclusión: un análisis de implementación en clave local, el caso del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, JI. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning.

Ministerio de Educación de Santa Fe. (2014). Plan de estudios Bachiller en Agro y Ambiente, Plan Vuelvo a Estudiar Virtual. Ministerio de Educación de Santa Fe.

Ministerio de Educación de Santa Fe. (2014a). Resolución N° 1674/14, Programa de Formación "Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos". Santa Fe

Müller, M. (2010). *Formación docente y psicopedagógica. Estrategias y propuestas para la intervención educativa*. Bonum.

Müller, M. (2017). *Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica*.

Bonum

Organización Mundial de la Salud. Promoción de la Salud. Glosario. Ginebra. Disponible en: [WWW.bvs.org/sr/pdf/glosario sp. Pdf](http://www.bvs.org/sr/pdf/glosario_sp.Pdf) (visitado el 12/7/2020).

Orrù, Silvia E. (2019) *El re-inventar de la inclusión. Desafíos de la diferencia en el proceso de enseñar y aprender*. Global Knowledge.

Paín, S. (1986) *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia*. Nueva Visión. pp.111.

Paín, S. (2002). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva visión.

Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe. (2007). Decreto N° 2885, Estructura Académica del Sistema Educativo Provincial (27 de noviembre de 2007)

Programa de la UNR. Secundaria Virtual "Otra vuelta". En: <https://unr.edu.ar/la-unr-pone-en-marcha-una-secundaria-virtual-para-que-jovenes-y-adultos-puedan-retomar-y-culimnar-sus-estudios/>

- Rivas, A., Veleda, C., & Mezzadra, F. (2013). *Caminos para la educación: bases, esencias e ideas de política educativa*. Ediciones Granica
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario: El proceso de Investigación en educación, Santo Domingo, República Dominicana.
- Salud, O. M. (s.f). OMS. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/mentalhealthstrengtheningourresponse>.
- Schlemenson, S. (2005). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós
- Schlemenson, S. (2013). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Paidós.
- Schlemenson, S., & Martínez, A. M. (2016). *Aprendizaje y subjetividad*. Eudeba.
- Skljar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens ediciones.
- Sonis, A; Bello, J;Lellis, M. (2006).Plan Federal de Salud Posgrado en Salud Social y Comunitaria: Programa Medico Comunitario Modulo 1: "Salud y Sociedad". Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. Edit. Graphicom S.R.L. C.A.B.A.
- Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y Salud Mental. Salud Mental y Mundialización: estrategias posibles en la Argentina de hoy. IX Jornadas Nacionales de Salud Mental, I Jornadas Provinciales de Psicología, Posadas, Misiones.
- Stolkiner, A. (1999). La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Campo Psi Revista de Información Especializada* 3 (10).
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Eudeba.

8 ANEXOS

8.1 Instrumento de recolección de datos

ENTREVISTA A PROFESIONALES DEL SERVICIO DE PSICOLOGIA DE UNA INSTITUCION DE SALUD PÚBLICA

- 1) ¿Cómo referenciarías trabajar en el ámbito de una institución de salud pública?
- 2) ¿Cuántos años hace que trabajas en la Institución? ¿cuál es tu función en la misma?
- 3) En referencia al PVEV ¿Sabías de su existencia? ¿Me podés decir cuánto hace que se implementó en el Servicio de Psicología? ¿Lo conocías con anterioridad? Me podrías narrar como fue el contacto con el mismo.
- 4) ¿Cómo concebís a la inclusión? Y ¿Qué significa para vos un abordaje inclusivo dentro del Servicio de Psicología?
- 5) ¿Qué significado presenta para vos el Derecho a la Educación y a la Salud?
- 6) ¿Considera que el PVEV es una alternativa innovadora de inclusión? ¿Por qué?
- 7) En correspondencia a su formato, diseño, contenidos, implementación en el espacio. podrías contarme ¿cómo los vivencian los pacientes-estudiantes del Servicio de Psicología? ¿Expresan en sus decires sentimientos con relación al mismo?
- 8) ¿La inscripción al mismo de qué manera se realiza? ¿Hay un tiempo de comienzo y cierre que estipula el calendario académico? ¿Existe cierta flexibilidad para el Servicio? o ¿alguna excepcionalidad para la incorporación de un estudiante al mismo?

- 9) ¿En el Servicio de psicología como trabaja el equipo de salud en el espacio donde se despliega el PVEV?
- 10) ¿Trabajan en red e interinstitucionalmente con la EEMPA donde se aloja el PVEV? ¿Me podrías describir de qué manera?
- 11) ¿Consideras que el PVEV visibiliza nuevas realidades, construye nuevos territorios y nuevas presencias en el aprender? Si la respuesta es afirmativa- ¿Por qué

ENTREVISTA A LOS TUTORES DEL PLAN VUELVO A ESTUDIAR VIRTUAL

- 1) De las 3 líneas estratégicas que incluye el Plan Vuelvo a Estudiar, ¿el PVEV es la única que se corporiza en una institución preexistente en el sistema educativo de la Provincia de Santa Fe? ¿Podrías historizar el mismo?
- 2) ¿EL PVEV donde se encuentra encuadrado? ¿Qué modalidad ofrece el mismo?
- 3) ¿Cuál es el requisito que se necesita para ser docente del PVEV?
- 4) La propuesta educativa ¿se encuentra enmarcada con relación a ejes considerados fundamentales? Si la respuesta es afirmativa ¿Cuáles serían? ¿Podes referenciarlos?
- 5) ¿Cuáles son los objetivos que tiene este Plan?
- 6) ¿La inscripción al mismo de qué manera se realiza? ¿Hay un tiempo de comienzo y cierre que estipula el calendario académico? ¿Existe alguna excepcionalidad para la incorporación de un estudiante al mismo?
- 7) ¿Cuáles son las características estructurales del PVEV, que dan su impronta de originalidad y capacidad de adaptación respecto a las instituciones educativas tradicionales? (cursado, formato curricular, tiempos, etc.)

- 8) ¿De qué manera se cuestionan las lógicas homogeneizadoras que buscan imponer un modelo de debe ser y normalidad?
- 9) ¿Cómo es entendida la inclusión desde el PVEV?
- 10) ¿Considera que el PVEV es una alternativa innovadora de inclusión?
¿Por qué?
- 11) En correspondencia a su formato, diseño, contenidos, implementación. podrías contarme ¿cómo los vivencian los estudiantes del PVEV?
¿Expresan en sus decires sentimientos con relación al mismo?
- 12) ¿Qué se entiende por respeto a las diferencias?
- 13) ¿De qué manera se trabaja interdisciplinariamente en el PVEV?
- 14) ¿Cómo se relacionan con otras instituciones en la red e interinstitucionalmente el EEMPA donde se aloja el PVE? ¿Podrías mencionarlas?
- 15) ¿Consideras que el PVEV visibiliza nuevas realidades, construye nuevos territorios y nuevas presenciales en el aprender? Si la respuesta es afirmativa ¿Por qué?

8.2 Consentimiento Informado



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada EL PLAN VUELVO A ESTUDIAR VIRTUAL COMO ABORDAJE INCLUSIVO EN UN SERVICIO DE PSICOLOGÍA DE UNA INSTITUCIÓN DE SALUD PÚBLICA DE LA CIUDAD DE ROSARIO cuya responsable es Gabriela Margarita Ávila DNI N°22.889.059.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es conocer si y de qué manera el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual es un abordaje inclusivo en un Servicio de Psicología en el ámbito de Salud Pública, de la Ciudad de Rosario.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades mediante las entrevistas a los profesionales de la salud y a docentes tutores del PVEV y equipos de salud virtuales.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI



Nota de Promoción:
8/ochu)
Nota Final
8/ochu)
[Handwritten signature]

TESINA

**Presentación para acceder al título de grado de la
carrera de**

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**"El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual como abordaje inclusivo, en el
Servicio de Psicología de un Hospital Público de la Ciudad de
Rosario".**

Autor:

Ávila, Gabriela M. Legajo: 4020

Director/a:

Co-director/a:

Fecha de presentación:

21/11/2018



Nota de Promoción:
8/1000
Nota Final
8/1000
[Signature]

TESINA

**Presentación para acceder al título de grado de la
carrera de**

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**"El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual como abordaje inclusivo, en el
Servicio de Psicología de un Hospital Público de la Ciudad de
Rosario".**

Autor:

Ávila, Gabriela M. Legajo: 4020

Director/a:

Co-director/a:

Fecha de presentación:

21/11/2018



INTRODUCCIÓN

La propuesta del presente trabajo es analizar el Plan Vuelvo Estudiar Virtual (PVEV), implementado a partir de 2015 en Santa Fe (Argentina), es una política de inclusión en Salud Pública, en la ciudad de Rosario.

Por este motivo decidimos profundizar sobre algunas investigaciones relacionadas con nuestro objetivo planteado.

Una de ellas, fue realizada por Corvalán (2013) en donde se plantea como objetivo describir cómo los profesionales en el campo de la salud, al establecer vínculos con la población y demás instituciones educativas, pueden facilitar un espacio sanitario-educativo. El autor plantea que las prácticas educativas no deben pensarse exclusivamente en el campo formal de las instituciones escolares, y que tampoco las prácticas en salud deben limitarse al campo formal de los consultorios. Destaca que en función de la complejidad social, es indispensable conjugar estas prácticas, ya que considera que los trabajadores en salud comparten con los trabajadores del ámbito formal de la educación muchas problemáticas en sus actividades cotidianas.

Además, este autor afirma que las estrategias de salud y de educación deben potenciar al máximo la creatividad, aventurarse a nuevos modos de trabajar. Con otras palabras, salir de un mero mercado de valores que reducen la transmisión de conocimientos y la salud a campos de oferta y demanda de servicios, recuperar el rol que la educación y los cuidados integrales cumplen en una comunidad.

Otra de las investigaciones indagadas es la realizada por Augsburg, Gerlero, Corvalán & Orzuza (2011), donde se plantea como objetivo evaluar la


accesibilidad a los servicios de salud mental. Los resultados hallados sugieren que la propuesta de cuidados integrales presenta una fragilidad, que no se manifiesta tanto en la posibilidad de contacto de los usuarios con los servicios, sino en el tránsito que ellos desarrollan entre las diferentes organizaciones de la red. Siendo necesario anticiparse a la expresión de los problemas de salud mental, interviniendo a través de prácticas preventivas y de promoción, lo que exige un conocimiento sistemático sobre los determinantes sociales y la influencia de componentes económicos, laborales, de género y de etnia, que comprometen de manera diversa la salud mental.

Además el estudio describe la complejidad del trabajo en Salud. Refiriendo que en algunos de sectores sociales, los profesionales manifiestan tener escasa formación académica asociada a las realidades que deben abordar, ya que estas problemáticas están relacionadas a la dimensión socio-educativa. De esta forma, nos permitió repensar las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales.

Por otro lado en la indagación del estado actual de los conocimientos utilizados para llevar a cabo dicha investigación, se destaca que resulta de interés los estudios de diferentes profesionales e investigadores, que han abordado el Plan Vuelvo a Estudiar.

Alucín (2017) en su investigación de corte antropológico. Se plantea como objetivo analizar el diseño del Plan Vuelvo a Estudiar – línea territorial, y su implementación a partir de 2013 en Santa Fe (Argentina). La autora especifica que en el diseño del plan hay tres categorías centrales que delimitan una noción particular de inclusión. Estas son: justicia curricular, justicia educativa y educación popular.

La autora refiere que durante la implementación del plan se construyen estrategias de innovación educativa, con las escuelas, tales como "inscripciones fuera de término", y se articulan vínculos entre escuelas y diferentes instituciones territoriales. Además sostiene la autora que el plan brinda espacios de formación



(cursos semi-presenciales) para consejeros y docentes, y se implementan "Trayectorias Académicas Alternativas".

La autora destaca en esta investigación la implementación de los "Espacios puentes" que enriquecen las posibilidades de educación no formal en los espacios formales.

Por otro lado, tomando en cuenta una investigación realizada por Marioni (2017) donde se presenta como objetivo caracterizar la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar Territorial en la ciudad de Rosario.

La autora considera que las particularidades del territorio, de los operadores, y las características del plan; son factores determinantes de esta política pública para la tarea de inclusión socioeducativa en un nivel micro-social.

El Vuelvo a Estudiar (PVAE) creado en 2013 en el marco del Gabinete Social interministerial de la provincia de Santa Fe. Se presenta como una estrategia de inclusión socioeducativa, como forma de dar respuestas alternativas a la problemática de la inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos que, por diferentes razones, no han ingresado, permanecido y/o concluido con sus estudios secundarios. A tal fin y durante los años de ejecución se han estructurado tres líneas estratégicas: el Vuelvo a Estudiar Territorial, el Vuelvo a Estudiar: Tiempo de Superación y el Vuelvo a Estudiar-Vuélvo Virtual (PVEV) implementado a partir del 2015. Este último objeto de nuestra investigación.

Reflexionando que esta política educativa conlleva un tiempo reciente, muchos son los que aún desconocen su existencia y sus características. Sumado a esto no se ha investigado mucho, por ende es poco lo que se conoce sobre su especificidad; diseño, implementación, y abordaje.

Paralelamente, se encuentra un vacío de experiencias y saberes en torno al Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (PVEV) en el marco de un hospital, específicamente en el Servicio de Psicología con sujetos que presentan problemáticas psico-socio educativas.

Lo anterior explica el interés por conocer sobre el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual como abordaje inclusivo en el Servicio de Psicología del Hospital Provincial de Rosario.

Considerando que este es un trabajo preliminar y una propuesta de atención a un área de vacancia en la investigación psicoeducativa que permitirá comprender la dinámica de abordaje en torno al Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en este particular tipo de instituciones.

En este marco se propone los siguientes objetivos:

General

Describir si y de qué manera el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual es un abordaje inclusivo en el servicio de Psicología del Hospital Provincial de Rosario

Específicos

- Describir el diseño e implementación del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.
- Indagar las estrategias que despliega el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en la construcción de aprendizaje de los estudiantes en el ámbito hospitalario.
- Caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizajes en el ámbito hospitalario.
- Analizar la concepción de inclusión sobre la que se asienta el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.



MARCO TEÓRICO.

Para el siguiente proyecto de investigación y según la problemática planteada, abordaré las siguientes categorías de estudios: Salud-Educación; Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (PVEV), aprendizaje, Salud Pública, Inclusión, Interdisciplina y Redes.

Salud y Educación

Los ámbitos salud-educación, están relacionados inextricablemente. Toda práctica en dichos campos, es una práctica socio-sanitaria, se trata de un trabajo intelectual mediatizado por los decires singulares de los diversos protagonistas, los episodios cotidianos, los hechos y los acontecimientos que objetivan y materializan una realidad inaprensible de otro modo.

Aldoncan (2010), establece que pensar la articulación entre los sistemas de educación y salud lleva a pensar acciones de articulación variadas, pudiendo ser entre instituciones de uno y otro sistema y serán acciones interinstitucionales. Se pueden pensar acciones entre profesionales de disciplinas que operan en uno y otro sistema y entonces, serán acciones interdisciplinarias. Y también es posible situar acciones entre sectores de uno y otro sistema y serán acciones intersectoriales.

Articulando sistemas a través del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual del Ministerio de Educación de Santa Fe, en la Salud.

Plan Vuelvo a Estudiar Virtual

En América Latina y el mundo sobran los diagnósticos que califican a la escuela secundaria como desconectada de las realidades, los intereses y las características de los sujetos. El abandono temprano de los estudios en este nivel

es una de sus más graves consecuencias: la discontinuidad en la trayectoria escolar se traduce, en la mayoría de los casos, en una trayectoria socio-laboral con más obstáculos y menos oportunidades.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 2606/06(LEN), se establece la extensión de la obligatoriedad escolar a 13 años, abarcando, desde el último año del Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario en su totalidad.

Por lo antes señalado, desde el 2013 la Provincia de Santa Fe desarrolla el Plan Vuelvo a Estudiar, y desde el 2015 se implementó su línea virtual; es decir el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (PVEV). Como su nombre lo anticipa, ofrece a los jóvenes y adultos la posibilidad de cursar la mayor parte (89%) de sus estudios secundarios a distancia a través de una plataforma virtual. El 11% del cursado se realiza a través de encuentros presenciales en alguna Sede Territorial cerca del barrio o comunidad, donde los estudiantes se encuentran con sus referentes de aula, docentes tutores y compañeros.

Se trata de una opción semipresencial, totalmente inédita en el país, situada en el marco de la Educación a Distancia. Este Plan depende de la Dirección Provincial de Innovaciones Educativas, bajo el Decreto Provincial N°2574/17. Responde a un modelo singular de gestión en relación a la institución educativa diferenciándose claramente de, otras instituciones convencionales de educación presencial.

Sus fundamentos o pilares son: la escuela como institución social, la cual requiere ser pensada desde la interrelación que se da entre los conceptos de escuela, institución y sociedad. Donde resulta necesario situarla en un contexto socio histórico, político y cultural; teniendo en cuenta las realidades de los sujetos que las habitan. Esto implica que la escuela debe asumir su rol como institución social en la comunidad y en un territorio determinado. Como así también construir redes colaborativas y solidarias que permitan atender y acompañar las necesidades y problemáticas de los sujetos que la habitan. Otro de sus pilares es la inclusión socioeducativa, entendida como la construcción de la igualdad de

oportunidades., se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación. Está posibilita, además el encuentra en la diferencia, para construir los lazos sociales y recuperar la cultura común. Y por último la calidad educativa, que es entendida como la construcción solidaria colectiva de saberes socialmente relevantes.

Uno de sus componentes más interesantes del PVEV, es su diseño pedagógico-curricular. El plan ofrece el trayecto de educación secundaria en dos orientaciones. Cuyos contenidos se organizaron en módulos interdisciplinarios definidos a partir de ejes problemáticos. Se organiza en cuatrimestres y en cada uno de ellos se cursan dos Módulos, siendo un total de 12 Módulos, cuya duración mínima total estimada para completar el cursado es de 3 años. La aprobación de los módulos está sujeta a la elaboración de proyectos de acción socio comunitarios, que permiten poner en diálogo saberes de distintas disciplinas.

Dentro de sus aspectos distintivos que radica en el diseño y la elaboración de materiales didácticos artesanales por parte de los docentes tutores que se desempeñan en el Plan. Por tal motivo la provincia conformó un equipo de docentes contenidistas que se encargaron del desarrollo de materiales didácticos multimediales, que son constantemente mejorados a partir de la retroalimentación de los docentes tutores que los implementan.

La arquitectura curricular de la propuesta se apoya en la concepción freireana de la educación, que entiende al aprendizaje desde una perspectiva dialógica. Para llevarla a la práctica, se capacitó al cuerpo de tutores en el paradigma "inclusivo-afectivo" y el trabajo interdisciplinario, primero a través de un convenio con la Universidad de Granada, y luego en la misma provincia de Santa Fe. Esta formación permitió constituir un equipo de tutores que acompañan el proceso de aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva dialógica y contextualizada. Si bien su trabajo se da principalmente en el ámbito virtual, realizan un seguimiento que excede estos límites: si se vuelve necesario, los llaman por teléfono o articulan con los equipos territoriales del Plan para ayudarlos a mantener la continuidad y realizar las adecuaciones organizativas necesarias

para que puedan continuar cursando.

Es por ello que podemos considerar al Plan Vuelvo a Estudiar Virtual como innovador, en tanto "...proceso que viaja entre las estaciones de la política educativa, las escuelas y las pedagogías" (Rivas, 2017, p. 96), teniendo en cuenta las necesidades del contexto socio histórico particular en el que surge y conforme a las características que asume: propuesta educativa interdisciplinar de alcance provincial, semipresencial y plan de estudios de estructura modular.

La educación en general y el nivel secundario en particular ameritan repensar nuevos formatos curriculares, pedagógicos y didácticos, como así también una flexibilización de tiempos y espacios educativos para promover aprendizajes relevantes y conocimientos socialmente significativos acordes a los desafíos de este milenio, con foco en la calidad educativa priorizando siempre, la inclusión socioeducativa.

Aprendizaje

Marina Müller (1994), se refiere al aprendizaje como un proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales, y el lenguaje, ya que desde antes de nacer hace un lugar a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, "hecha propia" por el sujeto en un proceso que implica un transcurso temporal (una historia) y un lugar, un espacio psicológico, familiar, también ecológico, mediante estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes.

El aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo cultural y de los simbólicos, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido.

Por otro lado Silvia Schlemenson (2009), define al aprendizaje en "sentido amplio como un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades e interrelación didáctica con los objetos sociales disponibles"(p.19).

Otra autora, Norma Filidoro (2002), señala que una conceptualización posible del aprendizaje podría ser la siguiente, "proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber enseñar". (Filidoro, 1980:16).

Dabas (1988), el aprendizaje es un procesos por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que, elabora por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea.

A partir de estas descripciones podemos pensar que no solo aprendemos cuando asistimos a la escuela tradicional, sino también en diferentes contextos y en los distintos momentos de la edad cronológica.

Por lo tanto en esta investigación destacaremos el rol del aprendizaje abordado a través del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, en el ámbito de Psicología del Hospital Provincial, que pertenece al Tercer Nivel en la Salud Pública provincial.

La Salud Pública

La salud es considerada en todas las culturas como un bien cuya conservación y recuperación aparece como una de las más importantes necesidades, tanto desde la perspectiva de los individuos como de la sociedad misma.

Sin embargo, no existe el mismo tipo de consenso a la hora de definir qué se entiende por salud, dado que en ello intervienen conocimientos, creencias, normas, tradiciones y valores.

Sonis (2006), sostiene que no es un concepto unívoco sino una construcción sociocultural relativa a cada momento histórico.


En este sentido el concepto de salud postulado por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S) en 1948 la estableció como: "un estadio de completo bienestar físico mental y social y no solo ausencia de afecciones y enfermedades". En 1985 se consideró dicho concepto estrechamente ligado a la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder en forma positiva al reto del ambiente.

Con base en la misma línea, la Organización Panamericana de la Salud de 1992 declaró que "la salud, tanto individual como colectiva, es el resultado de complejas interacciones entre los procesos biológicos, ecológicos, culturales y económicos-sociales que se dan en la sociedad, o sea es el producto de las interrelaciones que se establecen entre el hombre y el ambiente social y natural en que se vive".

Con independencia de la época en que se generaron, en la actualidad estas concepciones conviven contradictoriamente. Según Sonis (2006) la inseparable relación entre la persona y su entorno constituyó la base para una concepción socio-ecológica de la salud. Bajo esta perspectiva se subraya la importancia de la interacción entre los individuos y su entorno, así como la necesidad de conseguir cierto equilibrio dinámico entre ambas partes. En este contexto se destaca, asimismo el carácter subjetivo y la relatividad del concepto de salud, así como el hecho de que las experiencias personales sobre la enfermedad y la salud están muy influenciadas por el contexto cultural en el que se tiene lugar.

De acuerdo a esta postura expone: "a la salud pública se la define genéricamente como un campo de conocimiento y de prácticas organizadas institucionalmente y orientadas a la promoción de la salud de las comunidades". (Sabroza citado en Czeresnia, 1994).

En consideración a lo expuesto, puede decirse que lo que se promueven



desde dichos espacios, son acciones basadas en un modelo de promoción de la salud que aporte una visión dinámica, donde la salud se entiende como un recurso para la vida cotidiana más que como una meta final. Esto implica trabajar cotidianamente en un proceso que permita a las personas tener mayor autonomía sobre su propia vida y al mismo tiempo mejorarla.

Para poder dar respuestas y abordar los problemas de salud, dentro de los cuales las dificultades de aprendizaje forman parte, ya que inhiben de algún modo el acceso digno a la educación; es necesaria la implementación que vaya más allá del modelo médico tradicional y habilite otras formas de abordaje

Inclusión

El concepto de inclusión se encuentra presente en diversos ámbitos (marginalidad, pobreza, trabajo, salud, educación, etc.), y se ha extendido de manera sospechosamente veloz como estrategia prioritaria en la búsqueda de mayor equidad en cada uno de esos territorios.

Inclusión, definida por la Unión Europea como "Proceso que asegura que los individuos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar íntegramente en la vida económica, social y cultural, disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que los mismos habitan"

Belgich (2013) plantea que, la inclusión, lejos de implicar solamente la eliminación de algunas barreras puntuales que impedirían superar lo que actualmente excluye, deviene una problemática compleja que abarca todo una multiplicidad de aspectos. Por ello, cuando hablamos de inclusión hacemos referencia al modo en que las subjetividades en la realidad contemporánea pueden construirse un territorio de salud, de cierta seguridad subjetiva, en tanto somos parte de un mundo patologizante. Si hablamos de inclusión, estamos haciendo referencia de la construcción subjetiva que se constituye con ética, es decir, una subjetividad que considera al otro como un semejante, y ello se corresponde con las pasiones y afectos alegres.

Interdisciplina

Tanto la complejidad de los contextos actuales como las de los propios sujetos que producen problemáticas multicausales, requiere de miradas que no se agoten en una única disciplina, donde el trabajo interdisciplinario sume estrategias de intervención más comprensivas y respetuosas de los mismos.

Dice Samaja (2004) en su Epistemología de la Salud (...) es evidente que la salud no es patrimonio exclusivo de ninguna jurisdicción interdisciplinaria, sea que actúen asiladas o confederadas según el modelo de la interdisciplina. Es preciso encontrar un plano más profundo de reflexión que nos brinde las claves metodológicas suficientes para integrar todos los estratos en que se ponen en juego valores de la salud humana: molecular, celular, tisular, anátomo-clínico; organísmica individual; grupal; institucional; societal; global.

Redes

Dabas (2011) establece que la "red social" implica un proceso de transformaciones permanente, tanto singular como colectivo, que acontece en múltiples espacios y asincrónicamente. Podemos pensarla como un sistema abierto, multicéntrico y heterárquico, que a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización tal como hospital, la escuela, la asociación de profesionales, el centro comunitario, entre otros) y son integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para fortalecer la trama de la vida. Cada miembro del colectivo se enriquece de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos.

Retomando la noción de Red Social propuesto por Dabas, como un proceso de construcción permanente, tanto singular como colectivo, que acontece en múltiples espacio y asincrónicamente, puede reconocerse múltiples componentes que la caracterizan:

La red como sistema abierto, implica que admite el ingreso y el egreso de las singularidades que lo componen así como la posibilidad de cambios en las funciones que estas desempeñan (...)

Otro rasgo distintivo es la multicentralidad de la red, el cual modifica el paradigma de la pirámide, donde todo debe converger a partir de un centro único de decisión. La propuesta no es de poner orden al caos, o dejar librada la organización a su suerte, lo que es más grave a los recursos y capacidades de cada uno, sino la de pensar una organización en red (...)

No significa actuar en la perspectiva fragmentada o anárquica ya que su lógica se expresa en las conexiones.

Además, la red apela permanentemente a la reciprocidad "se debe asumir que cuando se convoca a la red se debe esperar ser a la vez convocado; cuando se solicita ayuda, saber que nuestra ayuda también será solicitada" (Dabas, E. y Perrone, N.2011:2013).



DISEÑO METODOLOGICO

En el presente trabajo de investigación se realizara un estudio de tipo cualitativo, el cual se basa en recolectar datos no estadísticos, sin medición o expresión numérica. Este enfoque brinda flexibilidad a la investigación y apunta a reconstruir la realidad tal como la ven los propios actores del sistema social que se investiga (Hernández Sampieri, 2008).

Nos posicionamos desde un paradigma alternativo, desde el cual intentaremos comprender , interpretar procesos, más que medir resultados, entendiendo al conocimiento como un proceso de construcción, discontinuo, espiralado, y condicionado por las vicisitudes del contexto, en donde el sujeto se encuentra inmerso. Por lo tanto pensamos al sujeto histórico (Emanuelle, 1998).

Así mismo, el alcance de este trabajo será exploratorio-descriptivo, ya que la intención tiene que ver con describir si y de qué manera el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual es un abordaje inclusivo en el servicio de Psicología del Hospital Provincial de Rosario; y a su vez exploratorio ya que el tema a investigar es poco estudiado. Es un área que se desea investigar desde una nueva perspectiva. Como sostiene Hernández Sampieri (2008), se intentará especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno.

En cuanto al tiempo, será una investigación de tipo transversal. Según Hernández Sampieri (2008) en este tipo de investigación se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, y su propósito es describir variables y su incidencia de interrelación en un momento dado, y no a lo largo del tiempo.

Participantes

Los participantes seleccionados para esta investigación serán 14 entre los que se encuentran:

- la Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe, Dra. Claudia Balagué.

-Secretaría de Panificación y Articulación Educativa, Esp. Carina Gerlero.

- Directora Provincial de Innovaciones Educativa, Mg. Susana Copertari.

-Directora del Vuelvo a Estudiar Virtual Escuela de Enseñanza Media de Adultos N° 1330, Esp. Yanina Fantasía.

Además de: 4 tutores virtuales, 2 psicólogos pertenecientes al servicio de psicología del Hospital Provincial y 4 estudiantes que estén transitando dicha modalidad.

Instrumento

Se realizarán entrevistas semi-estructuradas. Tomando lo planteado por Hernández Sampieri (2008), la ventaja especial de este tipo de instrumento es que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas. A partir de sus relatos, opiniones, descargas y visiones, brindan elementos para esta investigación.

En suma, nuestro foco de interés se fijará en la "complejidad de la acción conjunta" (Subirats, 1989) y en un análisis desde la perspectiva de los actores involucrados sobre la puesta en práctica de dicho Plan. Contaremos con un listado inicial de preguntas, para que sea posible indagar los temas relevantes de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación.

Los ejes de las entrevistas serán diseñados en función de los objetivos

que se pretenden lograr.

- Historización, normativa en relación a los antecedentes del Plan.
- Arquitectura curricular, Módulos que lo componen, fundamentos o pilares del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.
- Articulaciones entre Ministerio de Educación de Santa Fe, y Ministerio de Salud.
- Concepción de inclusión sobre la que se asienta Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje. Los tutores virtuales afectivos inclusivos, materiales artesanales. Estudiantes trayectorias de aprendizaje.
- Nuevos formatos y espacios. Inclusión socio educativa.

Procedimientos

Para llevar a cabo esta investigación realizaremos un primer acercamiento a los diferentes ámbitos el educativo y el hospitalario, específicamente al Servicio de Psicología, en donde estableceremos contacto con los respectivos actores que conforman nuestra muestra De quienes recolectaremos los datos necesarios. Allí explicaremos el fin que apunta la investigación y como será su procedimiento y autorización para poder recabar la información relevante de la investigación, y así lograr el enriquecimiento de la misma.

Cabe destacar que se realizara pruebas pilotos con anterioridad al encuentro con los participantes.

Las entrevistas serán realizadas de manera individual .Se tomarán a los formuladores y tutores virtuales en la Institución Educativa, que es referente. Acordando un día y disponibilidad para realizarlas.

En cuanto a los profesionales de salud y estudiantes, se realizarán en el Servicio de Psicología del ámbito hospitalario.

En relación a los materiales para la recolección de datos, se utilizará un grabador teniendo en cuenta que antes de comenzar la entrevista individual, se les pedirá autorización para grabarlo.

Análisis de datos

El análisis de los datos que se recogerán, mediante las entrevistas será realizado cualitativamente, donde se organizará y manipulará la información recogida durante el trabajo de campo, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones. Primero desgrabaremos las entrevistas y, para la reducción de los datos utilizaremos el criterio temático agrupando aquellos enunciados de acuerdo a los temas abordados. Siguientemente en forma conjunta analizaremos la transformación en los mismos y por último la obtención de resultados y conclusiones. En relación a los objetivos específicos, se pensaron posibles categorías de análisis: Relación entre Salud-Educación; Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (PVEV) su diseño, características, implementación, normativas que lo sustentan, concepción de aprendizaje, Salud Pública, Inclusión, Interdisciplina .

Resultados esperados

Como resultados se espera que la implementación del programa "Plan Vuelvo a Estudiar Virtual", resulte un abordaje inclusivo de los pacientes con problemáticas psico-socio-educativas, en el Servicio de Psicología del Hospital Provincial de Rosario. Plan Vuelvo a Estudiar Virtual es un abordaje inclusivo en el servicio de Psicología del Hospital Provincial de Rosario.

Cronograma



REFERENCIAS

- ALDONÇA, M.; y otros (2010). *Psicopedagogía y marco social: una clínica de lo posible*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- ALUCIN, S. (2017) *Políticas de inclusión socio-educativa: un estudio antropológico del programa "Vuelvo a Estudiar" en la Provincia de Santa Fe*, IRICE – CONICET, Rosario
- Ander- Egg (1965). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.
- Belgich, Horacio (2013) "Inclusiones en el mundo y la escuela. Sobre la transdisciplina: "En: *Revista RUEDES*, Año 2, no. 4, p. 29-39. Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/4979>. Fecha de consulta del artículo: 20/11/18.
- Corvalán, F. (2013). Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación acción participativa. En *Psicogente*, 16(29), 197-208.

CZERESNIA, D. El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción, en Cuadernos de salud Pública, Brasil 2001.

DABAS, E.; y otros (2011). *Viviendo Redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires. Ciccus Ediciones.

Disponible en: <http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/czeresnia> (visitado 18/11/2018)

Emanuele, E. (1998). *Educación y Salud relevancia de la posición epistemológica*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Emanuele, E. (1998). *Educación y Salud relevancia de la posición epistemológica*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Fernández, A. (2001). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires. Nueva Visión.

FILIDORO, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Editorial Biblos.

Freire, P. (1999) *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gerlero, C. y Copertari, S. (2016). *El Plan Vuelvo a Estudiar de inclusión socio educativa. Líneas estratégicas, territorialidad y calidad social como política pública del Estado santafesino*. Conferencia presentada en el Seminario Internacional Sobre Inclusión de Adolescentes en la Educación Secundaria. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN N° 26206. Derechos y garantías. Argentina.
Ubicado en:
http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf(v
[isitado 1/10/2018](#)).
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MARIONI, Valentina. *Territorio e inclusión. Un análisis de implementación en clave local, el caso del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario*.
- MULLER, M. (1994). *Aprender para ser. Principios de la psicopedagogía clínica*. Argentina. Editorial Bonu.
- Rivas, A. (2017) *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Santillana.
- SCHLEMENSON, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós
Psicología profunda.
- UNESCO (2008), *Seguimiento de la educación para todos 2009, Informe N° 48 Conferencia Internacional de la Educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra.



GABRIELA M. AVILA

Domicilio: Pasaje 1842 N° 4179

Estado Civil: Casada.

Fecha de Nac.: 19/07/1972

Teléfono Fijo: 0341 4312072 | Celular: 153228775

Dirección de correo electrónico: avilagm@hotmail.com

Educación

Título Universitario | Institución | Año | Ciudad | Provincia

Profesora en Ciencias de la Educación. Expendido por: Universidad Nacional de Rosario.

Facultad de Humanidades y Artes. N° de Registro: 2011-1301

Fecha: 4 de diciembre de 2010.-

Profesor Nivel Primario. Expendido por: Profesora N° 16. "Bernardino Houssay" de Rosario.

N° de Registro: 1997-7-1647 Plan 830/1986.

Experiencia Laboral

- **Maestra de grado** en Escuela Primaria Provincial N° 1276 "Martha Salotti" Asesora pedagógica hasta la actualidad.
- **Participante del Proyecto de Integración** de Niños con Necesidades Educativas Diferentes (PINNED) de la Escuela N° 134 "Cornelio Saavedra" de Rosario. Desde noviembre de 2000-hasta 2004.
- **Trabajo grupal** como asistente técnica de la coordinadora Ps. Baraldi, Clemencia. Desde 2003 hasta 2006.
- **Adscripta** a la cátedra: Problemática de la Educación del Profesorado de Portugués. Facultad de Humanidades y Artes (UNR) en la actualidad.
- **Coordinadora** del "Taller Literario" en el Marco del Proyecto de extensión horaria (Ley 26206) .Escuela N° 103. "Roque Sáenz Peña".
- **Observadora** del grupo Nro. 11 del "Quinto Encuentro Nacional y Latinoamericano en Educación" y "Terceras Jornadas nacionales de Enseñanza de la Biología". Departamento de Enseñanza Media y Superior. Asociación de Docentes de de Ciencias Biológicas. U.N.R. Superior. Asociación de Docentes de de Ciencias Biológicas. U.N.R. Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas. 9 al 12 de octubre de 1996.
- **Coformadora** del Instituto Superior del Profesorado N° 16, "Dr. Bernardo Houssay" orientando el trabajo de practicantes de 4° Año. Correspondiente al Profesorado de Educación Primaria (Plan

ESTUDIOS ESPECIALIZADOS Y PARTICIPACIÓN EN EVENTOS.

1. "La articulación entre niveles como condición necesaria para la calidad de la Educación".
Articulación entre Niveles primario y medio, organizado por:

Instituto Superior del Magisterio Nº 14.

Dirección Provincial de Educación Superior.

Fecha: febrero de 1994.

Total: 20 horas cátedras.

2. Seminario: "Diseños Curriculares Universitarios" dictado por la Prof. Susana Barco.

Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.R.

Fecha 25 y 26 de abril de 1997.

Total: 18 horas cátedras.

3. Curso Internacional: "Identidad, Cultura y Educación", Dr. Peter Mc. Laren.

Universidad de California. EE.UU.

Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.R.

Fecha: 6 y 7 de junio de 1997.

Total: 18 horas cátedras.

4. Curso-Taller. "Psicología Social y Educación. Alfabetización, Psicogenesis e Identidad Lingüística" dictado por la Prof. Y Lic. Ma. Isabel Requejo.

Fecha: 4, 5 y 6 de noviembre de 1993.

Total: 25 horas cátedras.

- Dictado de Postítulos de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Materia "Curriculum" correspondiente al Postítulo de Formación Universitaria En la actualidad. Año 2014. Disertante en diferentes licenciaturas

- **Dictado de Postítulos de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Materia "Curriculum" correspondiente al Postítulo de Formación Universitaria en Política y Gestión Institucional en Educación (Resol. CS UNR 084/00) en las comisiones que se detallan:**

Comisión 2- Cohorte 2001

Comisión 1- Cohorte 2012

Comisión 3- Cohorte 2012

Con una carga horaria de 40(cuarenta horas reloj, cada vez.

- **Dictado de Postítulos de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Materia "Curriculum" correspondiente al Postítulo de Formación Universitaria en Licenciatura en Educación Física (Resol. CS UNR 084/00) en la comisione que se detalla:**

Comisión 4- Cohorte 2012 (Santo Tomé- Santa Fe)

Con una carga horaria de 40(cuarenta horas reloj, cada vez.

- **Dictado de Postítulos de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Materia "Curriculum" correspondiente al Postítulo de Formación Universitaria en Licenciatura en Educación Física (Resol. CS UNR 084/00) en la comisione que se detalla:**

Comisión 4- Cohorte 2013.

Con una carga horaria de 40(cuarenta horas reloj, cada vez). Durante

- **Dictado de Postítulos de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Materia "Curriculum" correspondiente al Postítulo de Formación Universitaria En la actualida.Año 2014. Disertante en diferentes licenciaturas**

