

VOL II

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL II

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição- Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comercial. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Sílvia Inés del Valle Navarro Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez
Imagem da Capa	Artem Oleshko
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile



Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
 Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba*
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
 Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C569 Ciências humanas [livro eletrônico] : estudos para uma visão holística da sociedade: vol II / Sílvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-38-5

DOI 10.37572/EdArt_280621385

1. Ciências humanas. 2. Desenvolvimento humano. 3. Professores - Formação. I. Del Valle Navarro, Sílvia Inés. II. Juarez, Gustavo Adolfo.

CDD 300.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

“Só quem pode surgir com o povo é o novo.

E o novo são as crianças.

Com elas, poderão vir as respostas que não encontramos” ...

“...Poxa, até que essa geração mais velha tem algo a oferecer”

Ubiratan D´Ambrosio

São Paulo, 8 de Diciembre de 1932 - 12 de Mayo de 2021

Este libro titulado **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade**, surge mientras transitamos un momento muy particular para nuestra especie humana, en donde se ve amenazada su existencia en forma global. Es por ello, que debe valorarse el esfuerzo de numerosos autores e investigadores que todavía sienten la necesidad y el deseo de entregar sus esfuerzos en la causa de la difusión de resultados de sus trabajos científicos.

Mientras esperamos soluciones, que resguarden al bienestar en la Salud y con ello en la recomposición de la Economía y Educación, por el retraso que esta situación pandémica produce, queda la esperanza de que el replanteo social en las estructuras de las sociedades nos lleven a valorar los resultados que hasta ahora nos ha permitido sobrevivir. Por lo tanto, en esta obra, donde el conjunto de capítulos reflejan la inherente participación en la diversidad de temáticas planteadas, están agrupados trabajos considerados desde el perfil profesional de cada temática asumida por autores de diversos lugares del planeta.

En el Segundo Volumen que tiene como eje temático **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE**. La evolución del conocimiento llevo a actualizar las prácticas pedagógicas en la formación docente como así también en los diferentes niveles educativos, desde el preprimario hasta el universitario, y en la formación tradicional como en las alternativas. Por ello, este volumen presenta numerosas propuestas que llevan a recorrer el espacio tiempo de la educación, asumiendo propuestas para enfrentar este nuevo periodo de la enseñanza virtual, a distancia y con los implementos tecnológicos que llevan a mantener la formación en los distintos niveles aun en el aislamiento que la situación sanitaria nos obliga.

Esperando que estos trabajos sean de gran aporte a los lectores, les deseamos una buena lectura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Só quem pode surgir com o povo é o novo.
E o novo são as crianças.
Com elas, poderão vir as respostas que não encontramos”...*

“...Poxa, até que essa geração mais velha tem algo a oferecer”

Ubiratan D´Ambrosio
São Paulo, 8 de Diciembre de 1932 - 12 de Mayo de 2021

Este livro, intitulado **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade**, surge enquanto vivemos um momento muito particular para nossa espécie humana, onde sua existência está ameaçada globalmente. Por este motivo, deve ser valorizado o esforço de inúmeros autores e investigadores que ainda sentem a necessidade e o desejo de se empenharem na causa da divulgação dos resultados dos seus trabalhos científicos.

Enquanto esperamos por soluções que protejam o bem-estar na Saúde e com ela na recomposição da Economia e da Educação, pelo atraso que esta situação pandêmica produz, espera-se que o repensar social nas estruturas das sociedades nos leve valorizar os resultados que até agora nos permitiram sobreviver. Portanto, nesta coletânea, onde o conjunto de capítulos refletem a participação inerente à diversidade das questões levantadas, se agrupam obras consideradas a partir do perfil profissional de cada disciplina assumida por autores de diversas localidades do o planeta.

No segundo volume, cujo eixo temático se intitula PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, a evolução dos saberes conduziu à atualização das práticas pedagógicas tanto na formação de professores como nos diferentes níveis de ensino, desde o pré-primário ao universitário, e na formação tradicional como alternativa. Por isso, este volume apresenta inúmeras propostas que nos levam a percorrer o espaço-tempo da educação, assumindo propostas para enfrentar este novo período da aprendizagem virtual, a distância e com os implementos tecnológicos que levam a manter a formação em diferentes níveis mesmo no isolamento. que a situação de saúde nos obriga.

Esperando que esses trabalhos sejam de grande contribuição para os leitores, desejamos uma boa leitura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Ester Susana Montaldo

Ana María Zabala

DOI 10.37572/EdArt_2806213851

CAPÍTULO 2.....12

¿SOCIOEPISTEMOLOGÍA EN LA FÍSICA?

Silvia Inés del Valle Navarro

María Luz del Valle Quiroga

Sonia Laura Mascareño

Anabela Beatriz Serrano

Gustavo Adolfo Juarez

DOI 10.37572/EdArt_2806213852

CAPÍTULO 3.....22

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: DOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SURESTE MEXICANO

Sonia Comboni Salinas

José Manuel Juárez Núñez

DOI 10.37572/EdArt_2806213853

CAPÍTULO 4.....36

UMA LUTA HISTÓRICA, UM CONTEXTO ATUAL: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA

Douglas Gomes Nalini de Oliveira

Vandei Pinto da Silva

DOI 10.37572/EdArt_2806213854

CAPÍTULO 5.....49

PRÁTICAS EDUCATIVAS: EXPLORANDO O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS MUSEAIS

Goreti Pélagué Pereira da Silva

Déborah Roberta Santiago Chaves Vilela

Zenaide Gregorio Alves

DOI 10.37572/EdArt_2806213855

CAPÍTULO 666

APRENDIZAJE BASADO EN RETOS, APLICADO EN ARTE TERAPIA

Flora López Alvarado
Mildred Vanessa López Cabrera
Silvia Lizett Olivares Olivares

DOI 10.37572/EdArt_2806213856

CAPÍTULO 776

ACERCA DA APLICAÇÃO DOS SABERES DE MATRIZ AFRICANA AO ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Edna Alencar de Castro

DOI 10.37572/EdArt_2806213857

CAPÍTULO 8.....88

LA CIUDADANÍA VIVIDA EN EL JARDÍN INFANTIL: HETEROTOPÍAS QUE EMPODERAN A LA PRIMERA INFANCIA CHILENA

Cynthia Yael Adlerstein Grimberg
Andrea Bralic Echeverría

DOI 10.37572/EdArt_2806213858

CAPÍTULO 9113

ALOJAR AL SUJETO EN EL VÍNCULO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Gladys Esther Leoz

DOI 10.37572/EdArt_2806213859

CAPÍTULO 10.....127

INVESTIGADOR EDUCATIVO Y GERENCIA DEL CONOCIMIENTO. IMPACTO Y RESULTADOS EN EL ISCEEM

Ma. Dolores García Perea
Alma Rosa Lara Contreras
Laura Patricia Juárez Toledo

DOI 10.37572/EdArt_28062138510

CAPÍTULO 11..... 138

INTERCAMBIOS ACADÉMICOS DESDE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE CRIMINOLOGÍA, BUENOS AIRES 1935-1944

[Mariana Ángela Dovio](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138511

CAPÍTULO 12..... 149

CLAVES PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, EN EL MARCO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

[Maria Cecilia Zappettini](#)

[Maria Soledad Tarquini](#)

[Edgardo Santiago Salaverry](#)

[Vivian M. Sfic](#)

[Claudia Jorgelina Serrano](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138512

CAPÍTULO 13..... 169

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LA UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR

[Kathya Viviana Oróstica Verdugo](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138513

CAPÍTULO 14..... 178

CÓMO TRABAJAR LA COMPETENCIA COMUNICACIÓN EFECTIVA DESDE LAS MATEMÁTICAS

[Francisco José Boigues Planes](#)

[Valentin Gregori](#)

[Anna Vidal](#)

[Abilio Orts](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138514

CAPÍTULO 15..... 189

TAWA PUKLLAY ATIPANAKUY: LOS 4 JUEGOS SAGRADOS DE LOS INKAS EN COMPETENCIA ARITMÉTICO-LÚDICA

[Dhavit Prem \(Carlos Saldívar Olazo\)](#)

[Divapati Prem \(Alvaro Saldívar Olazo\)](#)

[Rosario Guzmán](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138515

CAPÍTULO 16..... 198

TRABAJO COLABORATIVO PARA DESARROLLAR EL SISTEMA DE CAMBIO EN LA CLASE DE MATEMÁTICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Vicente Marlon Villa Villa
Mayra Karina Flores Escobar
Rodrigo Enrique Velarde Flores
Manuel Antonio Reino Reino
Jacqueline Guadalupe Armijos Monar

DOI 10.37572/EdArt_28062138516

CAPÍTULO 17 207

O CONTEXTO EDUCACIONAL NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO, INTERVENÇÃO E INTERAÇÃO NO APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA

Cília Cardoso Rodrigues da Silva
Cinthia da Silva Moreira

DOI 10.37572/EdArt_28062138517

CAPÍTULO 18..... 221

EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESOR EN LÍNEA Y SU DESEMPEÑO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO

Fabiola Flores Castro

DOI 10.37572/EdArt_28062138518

CAPÍTULO 19..... 235

COMPETENCIAS ANDRAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Derling José Mendoza Velazco
Derling Isaac Mendoza Flores
Luz Marina Flores Rodríguez

DOI 10.37572/EdArt_28062138519

CAPÍTULO 20247

SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Raquel Soares do Rêgo Ferreira
Renato Borges Guerra
Gleison de Jesus Marinho Sodré

DOI 10.37572/EdArt_28062138520

SOBRE OS ORGANIZADORES	259
ÍNDICE REMISSIVO	260

CAPÍTULO 9

ALOJAR AL SUJETO EN EL VÍNCULO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Data de submissão: 30/04/2021

Data de aceite: 16/05/2021

Dra. Gladys Esther Leoz

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-0965-7087>

RESUMEN: El imaginario social instituido crea las condiciones para la emergencia de instituciones que portan y transmiten las significaciones imaginarias sociales, entre las que se encuentra las instituciones educativas y específicamente la universidad. Este trabajo -producto de una investigación doctoral- analiza el complejo y doloroso proceso de afiliación institucional e intelectual que estudiantes atraviesan durante el primer año de la carrera universitaria, signado tanto por su historia subjetiva como por la predominancia de las identificaciones con uno de los entramados de significaciones antagónicas -“Universidad para todos” y “Universidad para pocos”-, los que operan activando singulares dispositivos institucionales inclusores o expulsores que potencian o obturan la constitución del vínculo educativo. Así el singular vínculo que el sujeto establece con la universidad pondrá en evidencia

la efectividad o el resquebrajamiento del contrato narcisista originario establecido entre el sujeto y la sociedad por el cual ésta debe garantizarle al sujeto un lugar disponible para ser ocupado por él en el entramado social.

PALABRAS CLAVE: Significaciones sociales. Inclusión. Exclusión. Universidad. Estudiantes.

LODGE THE STUDENT IN THE EDUCATIONAL BOND AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT: The instituted social imaginary creates the conditions for the emergence of institutions that carry and transmit social imaginary meanings, among which are educational institutions and specifically the university. This work -product of a doctoral research- analyzes the complex and painful process of institutional and intellectual affiliation that students go through during the first year of their university career. This process is marked at the same time by its subjective history and by the predominance of identifications with one of the networks of antagonistic meanings - “University for all” and “University for few” -, which operate by activating singular institutional inclusion or expulsion devices that they enhance or block the constitution of the educational bond. Thus, the singular bond that the subject establishes with the university will highlight the effectiveness or the cracking of the

original narcissistic contract established between the subject and society by which the latter must guarantee the subject an available place to be occupied by him in the social fabric.

KEYWORDS: Social meanings. Inclusion. Exclusion. University. Students.

1 INTRODUCCIÓN

El ingreso a la universidad promueve el establecimiento de un vínculo singular del sujeto con la institución, que propiciará o no la configuración del vínculo educativo. Al primer encuentro real con la universidad el sujeto acude con un bagaje de sentimientos, sueños, creencias, fantasías y mandatos inconscientes que perfilan sus proyectos educativos y sus singulares elecciones institucionales y profesionales y que ahora operarán de modo singular en el modo en que se establecerá el vínculo con la institución.

En este encuentro es posible identificar “una estructura (o una dimensión) vincular entre el sujeto (estudiante), el objeto (Institución educativa) y un entramado entre ellos que adquirirá para el sujeto las más variadas cualidades.” (Gutiérrez, 2012, p. 86). El proceso de afiliación supone el establecimiento de un vínculo que incluye componentes inconscientes de la ligadura al objeto y una estructura discursiva que los envuelve, que los contiene.

Es importante considerar que la importancia fundamental que tiene la pertenencia a la institución no radica en la formación profesional que ofrece y sus implicancias en vida laboral, sino en que en este encuentro se retrabajan las apuestas del contrato narcisista originario (Kaës, 2007). “El consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo” (Gutiérrez, 2012, p. 88), en tanto implica el cumplimiento por ambas partes de lo pactado: la universidad -en tanto institución de la sociedad opera como garante de la inclusión del sujeto en el entramado social- ofrece un lugar para ser ocupado por el sujeto y el sujeto se apropia y reproduce el discurso social que la institución porta. Rosbaco (2007) destaca que ésta cumplen la doble función de amparo y transmisión del legado cultural, de la herencia simbólica que se relaciona con “la producción y reproducción del discurso del Otro Social y las leyes que organizan la vida en relación.” (p. 16). “Esta sería la función “filiadora” que tiene la educación con lo social; permite un lazo lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social” (Gutiérrez, 2012, p. 89).

El concepto “afiliación” para pensar en el vínculo con la universidad ha sido abordado por distintos autores haciendo foco en aspectos culturales, subjetivos y psicoanalíticos. Desde una perspectiva cultural, tal como sostienen Casco, (2009) y Coulon, (2005) la entrada a la universidad implica el devenir de un estatus social a otro, de

una cultura a otra, que se enmarca en un proceso de afiliación institucional e intelectual. La afiliación institucional da cuenta de la internalización de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios y las normas que regulan la acción de sus actores. Mientras que la afiliación intelectual refiere al dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica la apropiación de conceptos, categorizaciones, discursos y prácticas propios de ella. Este proceso afiliatorio se despliega en tres tiempos en los que el ingresante progresivamente logra alcanzar el status de novato, aprendiz y finalmente el de miembro de la institución ejerciendo el “oficio de estudiante” universitario (Casco, 2009). Proceso de endoculturación que tendrá un correlato psicológico imprimiendo marcas subjetivas que devendrán en modificaciones a nivel identitario.

Este trabajo da cuenta de una de las categorías de análisis investigadas en una tesis doctoral que procuró comprender las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales acerca de instituciones de educación superior, cristalizados en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumían estudiantes de 1° año frente al aprendizaje. En tanto se trató de una investigación comparativa se trabajó con una muestra constituida por 20 estudiantes, que pertenecían en igual proporción a dos instituciones del nivel superior, a quienes se les administró entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso en el que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscando tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones. La categoría “vínculo con la institución universitaria” aquí analizada toma como referencia los datos proporcionados por el grupo de 10 estudiantes universitarios.

2 DEL TIEMPO DEL ENTRAÑAMIENTO

El ingreso a la universidad activa un doloroso proceso de aculturación (en que el sujeto debe renunciar al acervo cultural internalizado en el nivel secundario) para apropiarse de otros usos y costumbres. Es un tiempo que Gomez Mendoza y Alzate Piedrahita (2010) caracterizan por el extrañamiento, mientras que Casco (2009) lo identifica con la alienación. Ambos investigadores tienen parte de razón, porque al encuentro con la institución el sujeto arriba en calidad de extranjero que desconoce los códigos comunicacionales y culturales. Por ello, no sorprendió la presencia de sentimientos ambivalentes en los entrevistados, ni que primaran sentimientos negativos en los primeros meses en la institución (ansiedad ante lo desconocido, desconcierto, incertidumbre, impotencia y soledad) y tampoco que se potenciara en algunos (2-10) inseguridad respecto de la elección institucional y profesional.

El quantum de ansiedad que producían los sentimientos descriptos fue tolerable por el despliegue de mecanismos más primitivos como la idealización, la identificación y la proyección que hicieron tolerable la diferencia. La adhesión e identificación masiva a los usos y cultura de la nueva institución que se realizaban desde la repetición irreflexiva permitió que se iniciara el proceso afiliatorio desde un posicionamiento alienado, tal como lo refiere Casco (2009).

Puede inferirse que el históricamente privilegiado posicionamiento de la universidad en el imaginario social y la intensa idealización operaba de modo singular en los sujetos. El proceso afiliatorio se complejizaba en algunos casos (3-10), porque la institución fuertemente idealizada era ajena a su universo cultural generando miedo y vergüenza y relegaba al sujeto a un lugar subordinado, desde el que miraba fascinado y asustado a la institución amada. Sin embargo, este proceso despertó menor nivel de ansiedad en las estudiantes (3-10) para quienes la universidad era parte de su universo cultural, ya que si bien habían experimentado ansiedad ante lo desconocido, había primado la alegría y el placer que producía poner en marcha su proyecto educativo.

Este periodo de encuentro con la institución tendió a tornarse crítico debido a la intensidad de los sentimientos emergentes que ponían en evidencia al sujeto en falta, barrado, impotente, por ello fue significativo registrar que algunos (4-10) explicitaban con distintos grados de efusividad situaciones que percibieron como indicadores de que el vínculo podría establecerse en tanto reunían los requisitos para ser aceptados como miembros.

Así mismo, se pudieron inferir dos elementos que incidían para que los sujetos persistieran en el proceso afiliatorio. En primer lugar, se observó que en la mayoría (9-10) la idealización se sostuvo a partir de encontrar en la institución algunos de los atributos que le habían adjudicado aun antes del ingreso: la universidad como fuente de conocimiento científico, el alto nivel de exigencia académica, las modalidades de trabajo docente, la contención institucional, la promoción del pensamiento crítico y el vínculo educativo subjetivo-subjetivante que se podía establecer con algunos docentes. En segundo lugar, se pudo detectar el despliegue de dispositivos que daban cuenta de modos de recibimiento y alojamiento que la institución les había proveído. A través de distintos agentes (Sección Alumnos, docentes y Centro de Estudiantes) se presentaban los espacios y habilitaban las ceremonias mínimas. Minnicelli (2013) acuña el concepto ceremonias mínimas para referenciar un sinnúmero de pequeños actos que pasan inadvertidos en la cotidianeidad institucional debido a que se naturalizan a fuerza de repetición. En tanto su sentido está definido de antemano, cobra importancia la prescripción del modo de realizarse y la significación del acto. Estos dejan una impronta simbólica en los sujetos... marcas subjetivas en tanto recrean lugares para los sujetos, espacios de

pertenencia y signos identitarios. Del discurso de los entrevistados se pudo inferir que estas ceremonias mínimas cumplieron una doble función: brindaban información puntual sobre el acontecer institucional y cumplían una función importante a nivel psicológico, al ofrecer algún tipo de respuesta a situaciones que generaban sentimientos negativos en el primer contacto con la institución posibilitando que progresivamente estos devinieran en sentimientos positivos durante la cursada del segundo cuatrimestre. Se registró que frente a la ansiedad a lo desconocido, hubieron otros que informaron; frente al miedo a rendir finales hubieron otros que relataron los pormenores de la experiencia, aunque esta narración no siempre tuvo el efecto tranquilizador esperado; frente a la desconfianza, hubo un otro que brindó la información “oficial”; frente a la desorientación temporal, hubo un otro que acompañó en un tiempo y espacio diferente; frente al sentimiento de soledad generada por la masividad y las dimensiones de la institución hubo varios otros que permitieron un encuentro subjetivo, frente a la frustración por no aprobar, hubieron docentes que explicaron revisando lo producido; frente a la impotencia, hubieron docentes que enseñaron a “hacer” y frente a la ansiedad ante la diversidad, hubieron docentes que generaron espacios de encuentro.

3 DEL TIEMPO DEL APRENDIZAJE

Superado este primer tiempo, el novato deviene en aprendiz, es entonces cuando debe movilizar las energías, definir estrategias para alcanzar una adaptación progresiva para el logro de la afiliación institucional e intelectual (Casco, 2009). Así, debe identificarse y internalizar la cultura institucional, en un proceso de endoculturación que se torna particularmente complejo en parte porque muchos de los elementos a internalizar son saberes implícitos, que atraviesan transversalmente las prácticas institucionales concretas y que al no ser claramente verbalizados el sujeto debe inferirlos. Es por ello que Casco (2009); Coulon (2005) y Gomez Mendoza y Alzate Piedrahita (2010) coinciden en que las reglas de la cultura universitaria se deben enseñar y postulan una pedagogía de la afiliación.

El sujeto para devenir estudiante universitario debe apropiarse de un sistema de valores, ideales y pensamientos que con diferente grado de formalización se expresan en leyes, normas pautas, códigos explícitos o implícitos; escritos u orales, que son transmitidos a través de prácticas y dispositivos institucionales por actores sociales que ocupan preferenciales espacios de poder y jerarquía y que modelan las prácticas y las conductas de sus miembros. (Enriquez, 2005; Fernández, 1994; Kaës, 1993, 2007).

En los entrevistados, este proceso fue analizado a partir de dos indicadores: la internalización del lenguaje específico que definían las prácticas sociales institucionales

y la participación en dichas prácticas respetando las normativas que la institución imponía. A mitad del segundo cuatrimestre del primer año, aunque todos ya habían incorporado el lenguaje institucional al vocabulario personal, algunos (2-10) presentaban esporádicamente dificultades para definir con precisión prácticas y las nominaban con el lenguaje propio de otro nivel educativo. Hay que destacar que en estos casos se trataba de sujetos para quienes la universidad era ajena al universo cultural familiar.

De igual modo, aunque todos los estudiantes (10-10) participaban en las prácticas institucionales que garantizaban su condición de miembro de la institución a nivel académico (asistencia a clases teóricas y de Trabajos Prácticos, presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma, realización de evaluaciones parciales y de coloquios, uso del horario de consulta y del aula virtual, etc.), sólo algunos (3-10) participaban en prácticas institucionales extracurriculares (reuniones de estudio o sociales, actividades deportivas, de investigación, culturales, de extensión, redes sociales institucionales, etc.). Esta situación pone en evidencia que el aprendizaje del oficio de estudiante "...se realiza en el terreno y es progresivo en el tiempo, de manera que las disonancias intelectuales más arriba analizadas corresponderían a un estado de membrecía inestable." (Casco, 2009, p. 257).

4 TIEMPO DE CLIVAJE

Las pequeñas y grandes frustraciones que el encuentro cotidiano genera y el despliegue de dispositivos institucionales segregacionistas, provoca la paulatina caída de la idealización y la emergencia de sentimientos de desilusión, que si no pueden ser tolerados pueden desencadenar un retiro paulatino de las cargas libidinales aumentando exponencialmente el riesgo de desafiliación.

En todos los estudiantes pudo observarse que la idealización que había primado antes de la inscripción y durante los primeros meses de cursada, comenzaba a ceder, permitiéndose criticar a la institución al final del primer año. Las modalidades que adoptó el proceso de desidealización presentó algunas variaciones asociado a los sentimientos de potencia, impotencia y omnipotencia que el rendimiento académico despertaba, potenciando el despliegue de mecanismos defensivos particulares.

La disponibilidad de la institución de alojar este malestar, de habilitar un espacio de encuentro en que ambas partes tomaran la palabra y pudieran ser escuchados por un otro dispuesto a hacerlo, fue un punto de clivaje para persistir en el proceso afiliatorio, pese a la caída de las proyecciones. El producto de este encuentro no necesariamente derivó en la inmediata supresión de la fuente del malestar, pero en la medida que visibilizaban la existencia de algunas de las significaciones más importantes que cada sujeto había

adjudicado a la institución permitió volver a libidinizarla, aun aceptando que algunas de sus expectativas eran de imposible cumplimiento. En algunos casos la respuesta frente a la crítica fue una promesa que remitía al cumplimiento del contrato narcisista: quien tolerara el malestar que generaba las limitaciones de infraestructura dispondría de un lugar posible a ser ocupado por él en la institución. En otro subgrupo, una estudiante cuya condición de adulta y trabajadora potenciaba su riesgo de exclusión, se convirtió en portavoz del malestar del grupo respecto de la distribución del horario de cursada, de la escasa vinculación de las distintas asignaturas y de los problemas de infraestructura. La habilitación de un espacio de escucha de reclamos mitigó la ansiedad y produjo placer porque el trabajo grupal que se realizó entre los estudiantes y docentes visibilizó la existencia de las significaciones sociales que ella le había atribuido a la universidad (mayor grado de libertad, participación democrática, fomento de pensamiento crítico). En otros casos el malestar se generó porque la institución puso un límite a las demandas que respondían a aspectos narcisistas del sujeto (cursar sólo asignaturas que les gustaran, intentar que los docentes usaran las estrategias didácticas que ellos consideraban adecuadas, etc.). Sin embargo, este límite al operar a modo de castración marcando que la satisfacción no se lograría tal como esperaba, pero que, de otro modo, en otro tiempo y espacio podría ser satisfecha, adoptó la forma de promesa institucional que promovía la capacidad de espera, la tolerancia a la frustración, habilitando la creación de algo nuevo y propiciando el proceso sublimatorio. Mientras que en algunas estudiantes el displacer que generaban algunas asignaturas pudo tramitarse cuando lograban significar subjetivamente un área de conocimiento hasta ese momento desconocida, en otro estudiante que enfrentaba a los docentes por el desfasaje que advertía entre el discurso académico y la práctica docente, entre las reglamentaciones y las prácticas institucionales pudo identificar dispositivos dentro de la misma reglamentación institucional que le permitieron encontrar nuevos modos de habitar la institución, abandonando el cursado regular de determinadas materias y aprobándolas en condición de libre, lo que le permitió preservar su proyecto sin tener que convivir diariamente con lo que le producía displacer. El proceso afiliatorio persistió en tanto pudo visibilizar aquellas significaciones que le había atribuido al elegirla: fomento de pensamiento crítico y mayor grado de libertad. En otros estudiantes la capacidad para tolerar la frustración y el malestar generado en el des-encuentro fue fundamental para no clausurar la posibilidad de vínculo con otros docentes y pares con quienes pudieron resignificar y relativizar esas experiencias negativas, posibilitando que los sentimientos de angustia e impotencia progresivamente devinieran en sentimientos de potencia, lo que permitió volver a libidinizar a la institución, a la carrera y a sí mismos y a tolerar algunas falencias propias e institucionales.

4.1 LOS DISPOSITIVOS EXPULSIVOS DE LA INSTITUCIÓN

Al mismo tiempo en que el sujeto se debatía entre la retracción narcisista y la generación de un lazo social, la institución se debatía entre la inclusión o la expulsión del sujeto. Fue posible visibilizar la convivencia de dispositivos que generaban condiciones de “habitabilidad”, favoreciendo la trasmisión de la cultura a través de las ceremonias íntimas que imprimían una marca subjetiva, al mismo tiempo que se desplegaban dispositivos que tendían a expulsar a los estudiantes.

Freud en “Malestar de la cultura” ponía el acento en identificar el malestar como un aspecto *estructural*, que suponía para todos los sujetos un desencuentro inevitable entre lo pulsional y la cultura. Los enfrentamientos pulsionales -en que la pulsión de muerte como fuerza está más allá del principio de placer- gobiernan la vida inconsciente del sujeto en relación a su propio cuerpo y a las relaciones que se producen en la vida social. Es por ello que lo irreductible es el malestar mismo, sin embargo “porque hay malestar hay cultura”, porque es la cultura la que viene, bajo ciertas condiciones a acotar o encauzar la incidencia de las pulsiones y puede plantear caminos para a la convivencia. Tal como lo plantea Freud puede ocurrir que la contingencia de la cultura ofrezca “atajos” particulares para tramitar ese desencuentro:

“...No debe menospreciarse la ventaja que brinda un círculo cultural más pequeño: ofrecer un escape a la pulsión en la hostilización a los extraños. Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos, con tal que otros queden fuera para manifestarles la agresión...” (Freud, 1930, p. 79.)

Hay entonces una lógica estructurante irreductible: el grupo se constituye a condición de la presencia de un elemento extraño contra quien dirigir la agresividad, sea este extranjero en cuanto a su nacionalidad, edad, condición social, etc. Cevalco (2011) plantea el desafío de identificar en cada contexto, con qué significantes, con qué rasgos del discurso social se constituye al extranjero. Surge entonces la pregunta sobre quiénes son los “extranjeros” que disparan los mecanismos segregacionistas en la población analizada. Por un lado, el sentimiento de extranjería que estaba presente en todos los ingresantes, se potenciaba en aquellos para quienes la universidad pertenecía a un universo cultural ajeno al familiar. Sin embargo, simultáneamente se visibilizó un fenómeno interesante, porque aunque todos los ingresantes eran ubicados como extranjeros que luchaban por apropiarse de un lugar, el grupo rápidamente identificó a los estudiantes adultos como “extraños”, como “invasores” que restaban posibilidades a su intento de pertenencia a la institución. Así, la pertenencia a otro grupo etario fue un rasgo que facilitaba que se constituyera lo extraño que le daba consistencia al grupo. Este encuentro desencadenó el despliegue de mecanismos defensivos en los dos subgrupos,

principalmente la idealización de la etapa etaria a la que pertenecían. Al mismo tiempo, los estudiantes adultos (2-10) debieron desplegar recursos personales de socialización para integrarse al grupo clase en que predominaban adolescentes y generar estrategias que desactivaran los dispositivos expulsivos que se activaban. Una de estas estrategias fue la apropiación del lugar de portavoces de las conflictivas que los adolescentes no se animaban a plantear ante los profesores. Resulta insuficiente para comprender el despliegue de mecanismos implementados, el mero registro de que en el imaginario social de la modernidad líquida los adolescentes tardíos son considerados los nativos de las aulas de primer año de las universidades, de que la adultez está desvalorizada y de que la brecha generacional dificulta cada vez más los encuentros. Entonces, puede resultar útil analizar la situación bajo el prisma de la inclusión /segregación, en tanto proyección en el otro de la ansiedad que su propia extranjería despertaba, que se potenciaba tanto por la percepción de las dificultades que planteaba la afiliación institucional e intelectual, como por advertir las limitaciones edilicias que evidenciaban espacios institucionales acotados por los que había que luchar y que anunciaban la expulsión de muchos de los postulantes.

Casco, (2009) afirma que hay un momento en el periodo de afiliación en que "... el estudiante descubre cómo la institución busca desalentarlo de diferentes maneras - al respecto, los exámenes sirven de filtro en este proceso de escoger los mejores-" (p.88-89). La intensidad de la demanda de la universidad, entendida como el alto nivel de exigencia académica sumada a la extensa carga horaria de cursada que impedía realizar otras actividades no curriculares dentro y fuera de la institución- operó para la mitad (5-10) como dispositivo expulsivo. Para otros (4-10) lo fue la masividad de los grupos clase y las limitaciones de los espacios áulicos que no contribuían a que se dieran las condiciones mínimas para que el aprender sea posible y denunciaban que los lugares institucionales disponibles eran limitados y había que luchar por ellos. También denunciaban que la indiferencia de algunos docentes encargados de propiciar la inclusión en actividades institucionales visibilizaba la falta de deseo de incorporarlo como miembro.

5 DEL TIEMPO DE LA AFILIACIÓN

El tiempo de la afiliación marca el final de este complejo proceso en el que el estudiante ha logrado un relativo conocimiento de los modos de funcionamientos, de la organización administrativa y funcional, de los principios y de las normas que regulan la acción de sus actores (se infiere que alcanzó la afiliación institucional), así como el dominio de las formas del trabajo intelectual: conceptos, categorizaciones, discursos y practicas propios del nivel (se infiere que se produjo la afiliación intelectual). En este

proceso, se ha producido la progresiva caída de la idealización inicial que en algunos casos potenció el riesgo de desafiliación y en otros dio lugar a nuevos investimentos libidinales que posibilitaron el establecimiento del vínculo amoroso con la institución.

Destacamos la afirmación de Casco (2009) cuando sostiene que la afiliación se produciría “cuando los recién llegados logran establecer una consonancia parcial con la cultura universitaria y han emprendido la construcción de una nueva identidad.” (p. 237), porque el establecimiento de este vínculo favorece procesos de subjetivación que imprimen en el sujeto marcas en la siempre activa construcción identitaria.

La apropiación del “oficio de ser estudiante” (Casco, 2009), la construcción de la identidad universitaria (Gómez, 2014); la construcción de la identidad del estudiante universitario (Carli, 2012; Gutiérrez, 2012) son construcciones teóricas que dan cuenta de la potencia subjetivante de las instituciones. La metáfora “oficio de estudiante” resalta el carácter no natural ni espontáneo del nuevo estatus que deberá alcanzar el ingresante, quien tendrá que implementar una serie de acciones tácticas para lidiar con las múltiples contradicciones pedagógicas y organizacionales y un trabajo psíquico de elaboración de las ansiedades emergentes tal como se ha analizado.

Un indicador que marcaba los avances logrados en este proceso afiliatorio fue la consistencia del sentimiento de pertenencia respecto de la institución. En el discurso de muchos estudiantes (6-10) pudo inferirse que aún no se había afianzado este sentimiento de pertenencia, ya que aunque habían podido establecer lazos con algunos de sus compañeros, la pertenencia al grupo clase era débil y aunque habían logrado incorporar algunas prácticas institucionales, aún no habían podido apropiarse de ellas. El peligro latente de quedar fuera de la institución y “desengancharse” los llevaba a trabajar afanosamente para sostenerse dentro de ella exclusivamente a partir del rendimiento académico. Por otro lado, en el resto (4-10) pudo inferirse que la apropiación de algunas prácticas institucionales (aprobación de la primera materia, cursada sistemática, el reclamo ante dinámicas institucionales expulsivas, la apropiación de los espacios institucionales y el reconocimiento por miembros de los distintos estamentos de la institución) evidenciaban que se sentían miembros como sujeto de obligaciones, pero también como sujetos de derechos.

Las dificultades en la consolidación de este sentimiento pueden ser explicadas en parte por la identificación con la más potente significación del imaginario social: la excelencia de la universidad que propiciaba mecanismos de idealización, al mismo tiempo que potenciaba la duda del sujeto sobre su capacidad para responder a los requerimientos académicos que aseguraran su permanencia en la institución.

Debe destacarse que el sentimiento de potencia o impotencia que predominaba a lo largo del primer año no se relacionaba en forma directa con el sentimiento de pertenencia que presentaban los estudiantes. Pero si se establecía una correlación fuerte entre aquellos que habían podido recibir alguna respuesta institucional ante las situaciones que le provocaban malestar y la consolidación del sentimiento de pertenencia, aunque no necesariamente la respuesta brindada eliminara la fuente de malestar. En este sentido, pudo inferirse que el vínculo con la institución devino en un vínculo amoroso en tanto el sujeto pudo comprobar que algunos de los ideales esenciales con que se identificó en el momento de elegirla tenían existencia real, lo que permitió tolerar el hecho que otros existían sólo producto de sus proyecciones. De modo tal que pudieron vincularse resignificando los aspectos valorados de la institución, aceptando lo nuevo e impensado y tolerando aquello que le generaba displacer.

6 A MODO DE CONCLUSIÓN

En tanto que cada práctica institucional encarna significaciones presentes en el imaginario social, las significaciones antagónicas respecto de la Universidad pública -que la ubicaban como “institución para todos” e “institución para pocos”- se cristalizaban en los mecanismos inclusores y exclusores que ella desplegaba respecto de quienes intentan generar un vínculo de pertenencia.

Ha sido imposible analizar la dimensión social que opera en el vínculo educativo en la universidad, sin tener en cuenta que cada sujeto se identificaba con las significaciones presentes en el imaginario social a partir de su singularidad, porque la dimensión social se entreteje con la historia subjetiva, con la dimensión inconsciente, con su singular modo de significar a la realidad y al conocimiento. Es allí, donde la transferencia opera haciendo posible las sucesivas elecciones que el adolescente realiza al culminar la secundaria, el vínculo con la institución y sobre todo el aprendizaje.

Cuando a partir de la singularidad del sujeto, de su historia subjetiva, se identifica con el encadenado de sentidos que posiciona a la universidad como garante de inclusión subjetiva, social, económica, cultural y al mismo tiempo la institución da cuenta de su potencia para alojarlos se crean las condiciones propicias para el establecimiento de un vínculo. El reconocimiento subjetivo del estudiante en tanto sujeto digno de ser alojado en la institución y en tanto sujeto de derecho por los pares, por integrantes del Centro de Estudiantes, por los docentes, por los administrativos y por las autoridades visibilizó el cumplimiento del contrato narcisista que le garantizaba la disponibilidad de un lugar en la institución para ser ocupado por él. En ellos prevalecieron sentimientos de potencia y

alegría porque, aunque sufrieron los avatares propios de la vida estudiantil la institución desplegó mecanismos inclusores efectivos que propiciaron un encuentro subjetivante, en que el sujeto era reconocido como tal y acompañado, por un otro capaz de escuchar y hacer algo con el malestar que ineludiblemente surge al habitarla. Así, esta advenía como una universidad para todos. La ampliación del campo representacional, el empoderamiento a partir de poder reposicionarse en el interior del vínculo educativo, la superación de dificultades personales para hacer lazo con pares, el logro de mayores grados de autonomía fueron las marcas subjetivas que el vínculo educativo dejó al finalizar el primer año de la cursada. En este sentido, pudo inferirse que el vínculo con la institución devino en un vínculo amoroso en tanto el sujeto pudo comprobar que algunos de los ideales esenciales con que se identificó en el momento de elegirla tenían existencia real, lo que permitió tolerar el hecho que otros existían sólo como producto de sus proyecciones. De modo tal que pudieron vincularse resignificando los aspectos valorados de la institución, aceptando lo nuevo e impensado y tolerando aquello que le generaba displacer.

Sin embargo, cuando predominaba la identificación con encadenamientos de significaciones que tomaban como eje la exclusión debido a la formación académica, el capital cultural, la masividad, el género, la maternidad, etc. la Universidad era concebida como una “institución para pocos”. La identificación de algunos estudiantes y profesores con este encadenamiento incidió en la configuración del vínculo con la institución en el que predominó el desconocimiento del otro como sujeto de derecho y como sujeto que podía ocupar legítimamente un lugar. Por lo que, los mecanismos expulsivos típicos que se desplegaban: la masividad y la sobredemanda institucional tenían un mayor impacto en estudiantes mujeres embarazadas o madres, trabajadores, estudiantes adultos o que tenían menor capital cultural y para los cuales esta institución era un universo cultural ajeno. Sumado a ello, en las turbulentas instancias iniciales del ingreso, los estudiantes adultos devenían a los ojos de los adolescentes en postulantes “ilegítimos” e “invasores” de un espacio institucional deseado pero ajeno. Se podría entender esta reacción como una proyección en el otro de la ansiedad que su propia extranjería despertaba, que se potenciaba tanto por la percepción de las dificultades que planteaba la afiliación institucional e intelectual, como por advertir las limitaciones edilicias que evidenciaban espacios institucionales acotados por los que había que luchar y que anunciaban la expulsión de muchos de los postulantes. Como corolario predominó el miedo y la vergüenza en las etapas iniciales del vínculo y la impotencia, cuando frente los avatares y frustraciones propios de la vida estudiantil no existió otro actor de la institución que contuviera a lo largo del primer año. La fundamental función social, de apuntalamiento emocional y de potenciación del desarrollo cognitivo que cumple el par en esta etapa se desdibujaba porque los mecanismos expulsivos

institucionales potenciaban la retracción del sujeto a hacer lazo, en algunos casos porque no contaban con tiempo disponible para socializar fuera de las aulas, y en otros porque el miedo a quedar expuestos ante el grupo y ante el docente los inhibía para intervenir en las clases. Todo esto contribuía a que al final del año, el sentimiento de pertenencia con la institución no se hubiera consolidado -independiente del rendimiento académico logrado- y el riesgo de desafiliación estuviera latente. En consonancia, cuando predominaba la identificación con este encadenamiento en docentes y estudiantes el vínculo educativo presentaba serias dificultades para establecerse.

Por todo lo expuesto, si los vínculos educativos que propician al aprendizaje como acto subjetivante se configuran en tanto las instituciones puedan posicionarse como instituciones para todos, se impone el desafío de diseñar nuevos y diferentes dispositivos que propicien un encuentro humanizante, empático. Configurar modos diferentes de habitar las instituciones permitirá dar cumplimiento al contrato narcisista, en el que sujeto no solo portará el discurso social desde el sometimiento a él, sino podrá instituirse como fuerza instituyente para poder decir algo propio. Es un desafío y una responsabilidad ética habilitar un lugar para que sea ocupado por los estudiantes dentro del microentramado social de la institución, aun -y, sobre todo- cuando los dispositivos sociales tienden sistemáticamente a expulsarlos fuera del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, D., Virgili, N., Polastri, G., & Azzolini, S. (2012). La noción de “proyecto” en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación. *Anuario de Investigaciones*, Universidad de Buenos Aires, 297-304.

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

Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6 (11), 233-260.

Cevasco, R. (14 de Junio de 2011). *Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa*. Obtenido de Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas socio- educativas. Clase 14: <http://www.lacso.org.ar>

Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Paris: Antropos.

Enriquez, E. (2005). *La Organización en Análisis*. (traducción Correa, Ana). Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba.

Freud, S. (1930: 2004). *El malestar en la cultura*. (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gómez, S.M. (2014). Estudio exploratorio en estudiantes universitarios. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. *Praxis Educativa (Arg)*, 18 (1), 50-57

Gómez, S.M. (2014). Estudio exploratorio en estudiantes universitarios. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. *Praxis Educativa (Arg)*, 18 (1), 50-57

Gutierrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad*. (Tesis Maestría). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Kaës, R. (1993). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Kaës, R. (2007). El malestar del mundo moderno, los fundamentos de la vida psíquica y el marco metapsicológico del sufrimiento contemporáneo. Separata de la Actividad Pre-Congreso 2008. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Recuperado el 31 de agosto de 2017, de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0ZW9yaWFzZGVsYW5pbmV6MjAxMnxneDoxZDY4YmM2ZGU3NjcxYTMx>

Minnicelli (2013) Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario: Homo Sapiens.

Rosbaco, I. (2007). EL docente como representante del Otro Social: su función subjetivante. (F. d. Arte, Ed.) *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (2), 161-177.

SOBRE OS ORGANIZADORES

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO: Profesora y Licenciada en Física, Doctora en Ciencias Física. Directora del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Editora de la Revista Electrónica “Aportes Científicos en PHYMATH” – Facultad de Ciencias Exacta y Naturales. Profesora Titular Concursada, a cargo de las asignaturas Métodos Matemáticos perteneciente a las carreras de Física, y Física Biológica perteneciente a las carreras de Ciencias Biológicas. Docente Investigadora en Física Aplicada, Biofísica, Socioepistemología y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a fenómenos físicos-biológicos cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas. Participación en disímiles eventos científicos donde se presentan los resultados de las investigaciones. Autora del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Coautora del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina (A.P.F.A.) y Secretaria Provincial de dicha Asociación.

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ: Profesor y Licenciado en Matemática, Candidato a Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Titular Concursado, desempeñándose en las asignaturas Matemática Aplicada y Modelos Matemáticos perteneciente a las carreras de Matemática. Docente Investigador en Matemática Aplicada, Biomatemática, Modelado Matemático, Etnomatemática y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a Educación Matemática desde la Socioepistemología cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas y de la Matemática Discreta. Autor del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Coautor del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Desarrollo de Software libre de Ecuaciones en Diferencias, que permite analizar y validar los distintos Modelos Matemáticos referentes a problemas planteados de índole multidisciplinarios. Ex Secretario Provincial de la Unión Matemática Argentina (U.M.A) y se participa en diversos eventos científicos exponiendo los resultados obtenidos en las investigaciones.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud de empresario 128

Andragogía 235, 243, 244, 245

Aprendizagem matemática 207

Aprendizaje basado en competencias 66, 75

Aritmética lúdica 189

Arte terapia 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74

Atividade de Estudos e Investigação (AEI) 247

Autonomía 8, 22, 32, 33, 34, 39, 44, 57, 78, 79, 90, 124, 133, 134, 153, 160, 200, 211, 227

C

Ciudadanía 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 175

Competencia 71, 72, 73, 150, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 189, 234, 236, 242, 243

Competencia digital 150, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177

Competencias docentes 235

Covid-19 207, 208, 209, 219, 235, 236, 237, 244, 245

Criminología 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Cuestionario de Autorreflexión 66, 67, 71, 73

Cultura 4, 6, 11, 14, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 56, 60, 61, 64, 68, 69, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 99, 106, 115, 116, 117, 120, 122, 125, 133, 142, 145, 154, 155, 158, 160, 167, 168, 170, 175, 219, 230, 234, 242

D

Docencia Universitaria 188, 199

E

Educação em museus 48, 50, 51, 52, 60

Educação Musical 76, 80, 87

Educación 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 67, 68, 69, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 134, 136, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 167,

168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 188, 195, 198, 199, 200, 204, 206, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 246

Educación a Distancia 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 231, 232, 234

Educación alternativa 22

Educación superior 115, 157, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 225, 234, 235, 236, 245

Educación virtual 167, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 243, 244

Efectiva 1, 2, 68, 73, 133, 174, 178, 179, 182, 188, 225, 236, 238, 239

Enseñanza 5, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 30, 67, 68, 69, 72, 90, 103, 106, 107, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 179, 181, 192, 193, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 221, 222, 223, 224, 228, 230, 231, 234, 236, 239, 242, 243, 244, 246

Ensino de história 49, 51, 52, 56, 63, 64, 65, 77

Ensino remoto 207, 208, 210, 211, 212, 218, 219

Entornos Virtuales 221, 234

Estudiantes 8, 10, 16, 17, 18, 19, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 134, 135, 153, 154, 155, 158, 159, 161, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 186, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 235, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245

Etnomusicologia 76, 80

Evaluación 75, 91, 157, 158, 169, 170, 175, 176, 177, 188, 195, 201, 224, 227, 231, 234, 238, 239, 243, 245

Exclusión 4, 8, 23, 30, 113, 114, 119, 124

Experimentación 13, 14, 107, 191, 192, 245

F

Facilitador 221, 227, 236, 240, 241

Física 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 155, 219, 246, 252, 253

Formação de professores 247, 248, 249, 257, 258

G

Geografía escolar 150, 167

Gestión del conocimiento 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137

Google Meet 207, 208, 209, 211, 212

H

Heterotopías 88, 89, 90, 93, 94, 95, 97, 99, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110

I

Identidad 1, 2, 4, 5, 6, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 99, 122, 159, 160, 175

Inclusión 1, 2, 3, 8, 10, 37, 113, 114, 120, 121, 123, 153, 160, 162

Intercambios académicos 138, 146

Interculturalidad 22, 32, 34

J

Jamborad 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219

Jardín infantil 88, 89, 92, 93, 94, 102, 103, 104, 106, 107, 109

Juego matemático 189

Juventud 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11

K

Knowledge works 128, 133, 135

M

Matemáticas comunicación 178

México 20, 21, 22, 30, 31, 34, 35, 66, 74, 127, 128, 134, 136, 177, 189, 206, 221, 222, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234

Modelos matemáticos 13, 15, 16, 17, 20

Movimentos sociais 36, 38, 41, 43, 46, 47

Música 29, 68, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 165

P

Pedagogia contra-hegemônica 36

Política educativa 24, 149, 150, 151

Práticas educativas 42, 49, 58, 63

Primera infancia 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 109

Processo de Ensino 49, 76, 210

Profesor 18, 22, 141, 142, 143, 145, 153, 179, 183, 202, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 245

Q

Questão Agrária 36, 37, 48

R

Reconocimiento e identidad 22

S

Saberes 1, 2, 4, 12, 13, 17, 20, 22, 24, 25, 30, 32, 36, 41, 44, 51, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 117, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 168, 247, 251, 257, 258

Saberes indígenas 22

Significaciones sociales 113, 115, 119

Sistema de cambio 198, 199, 200, 202, 203, 204

Sistemas de Numeração Decimal 247

Sociedades científicas 138, 141

Socioepistemología 12, 13, 14, 15, 20

T

Tawa Pukllay 189, 192, 193, 195, 196

Teoria Antropológica do Didático (TAD) 247, 249

TICs 72, 163, 164, 167, 221, 222

Trabajador del conocimiento 128, 133, 136

Trabajo colaborativo 68, 72, 131, 132, 134, 166, 174, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206

U

Universidad 1, 11, 12, 20, 22, 34, 66, 75, 88, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 135, 137, 138, 139, 141, 148, 167, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 188, 189, 198, 199, 200, 203, 205, 206, 221, 225, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 244, 245

Y

Yupana 189, 192, 196



**EDITORA
ARTEMIS**