



Universidad Nacional del Litoral  
Facultad de Humanidades y Ciencias  
Maestría en Docencia Universitaria

Tesis

Enseñanza del cuidado en las  
Prácticas Pre-profesionales  
de Terapia Ocupacional en  
Salud Mental.  
Escuela Superior de Sanidad  
“Ramón Carrillo”. FBCB-UNL

Natalia Yujnovsky

Directora: Victoria Baraldi (UNL)  
Co-directora: Mariela Nabergoi  
(UNSAM-UBA-UNLA)

abril 2024

## ÍNDICE

Presentación del recorrido.....	2
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Introducción.....	4
Revisión de antecedentes y marco conceptual	
Enseñanza.....	8
Cuidado.....	18
Terapia Ocupacional en Salud Mental comunitaria.....	26
Perspectiva metodológica del estudio.....	35
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Relato autobiográfico. Cuando fui estudiante donde hoy soy docente.....	42
Caracterización del espacio curricular en tres actos: recibir, acompañar y despedir	
Recibir- entrada.....	47
Acompañar – tránsitos.....	52
Despedir – salida.....	56
Currículum de la Licenciatura en Terapia Ocupacional en la UNL. Contextualización histórica y lugar del cuidado en tanto profesión feminizada.....	58
<b>CAPÍTULO 3</b>	
Un año de enseñanza en las Prácticas Pre-profesionales de TO en Salud Mental.....	69
Leer el cuidado. Recreación de relatos en conversación con los cuadernos de campo de estudiantes.....	80
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Recapitulando, la enseñanza del cuidado.....	91
El cuidado como un saber.....	91
El cuidado como un hacer.....	92
La especificidad de la enseñanza del cuidado en TO.....	94
Condiciones que posibilitan la enseñanza del cuidado.....	98
<b>CAPÍTULO 5</b>	
Conclusiones.....	102
Agradecimientos.....	105
BIBLIOGRAFIA.....	106

## Presentación del recorrido

Hacer un trabajo de tesis puede ser como jugar al juego de cuerdas del que habla Donna Haraway (2019), esa práctica que existe desde tiempos remotos en diversas culturas, en la que las manos forman una figura que luego otras manos toman y transforman en otra, en una sucesión que requiere encuentro y atención. Para la autora jugar figuras de cuerdas es como contar historias y necesitamos contar historias reales en las que múltiples jugadores rehacen maneras de vivir y morir en tiempos de urgencia y de implacable y exorbitante sufrimiento, en los que existe un rechazo a estar presentes y un mirar para otro lado sin precedentes. Las historias de juegos de cuerdas cuentan sobre las “posibilidades modestas de recuperación parcial y de mutuo entendimiento” (p. 32), aquellas que ocurren a cada momento, y simultáneamente y que necesitamos contar y escuchar porque “nos guste o no, estamos en el juego de figuras de cuerdas de los cuidados, con configuraciones de mundos precarias” (p. 95).

Este trabajo es para mí una oportunidad de sumarme al juego de cuerdas de la producción de conocimiento contando las historias de los juegos de cuerda que día a día, año a año jugamos con la multiplicidad de actores y cosas que configuran mis prácticas educativas. Hacerlo es un ejercicio de responsabilidad, tomando la expresión de Haraway (2019), que espero aporte al campo de la educación universitaria y de la terapia ocupacional.

Este escrito comienza por una introducción que da pie a la revisión de antecedentes, autores y planteos teóricos en relación a tres nociones centrales: enseñanza, cuidado y terapia ocupacional en salud mental comunitaria, a lo que le sigue un apartado referido a la perspectiva metodológica. Luego presento el espacio curricular empezando por un relato autobiográfico acerca de mi propia experiencia como estudiante en donde hoy soy docente. A continuación, propongo su caracterización organizada en torno a tres actos que expresan tres gestos y refieren a tres momentos: recibir (la llegada), acompañar (el tránsito) y despedir (el cierre), para luego concluir con una contextualización histórica del currículum de terapia ocupacional y pensar el lugar del cuidado allí en tanto profesión feminizada. Le siguen dos escritos basados en registros propios y de estudiantes, los llamados cuadernos de campo, que retoman y recrean las experiencias en las prácticas durante el año 2023. Luego vuelvo sobre las categorías centrales del estudio en relación con estos relatos para abordar el cuidado como un saber, el cuidado como un hacer y la especificidad de su enseñanza en el campo de la Terapia Ocupacional para llegar así a una reflexión sobre las condiciones que hacen posible su enseñanza. Por último, pongo a consideración mis conclusiones.

## CAPÍTULO 1



## Introducción

¿Se puede enseñar el cuidado?, ¿por qué?, ¿qué es enseñar el cuidado?, ¿qué implicancias tiene hacerlo en la universidad y en un espacio curricular de prácticas pre-profesionales?, ¿qué particularidades adquiere en el marco de la formación de terapeutas ocupacionales y en relación con el trabajo en salud mental comunitaria?, ¿cuáles son las condiciones necesarias para hacerlo?

Estas son las preguntas que dan origen a este trabajo de tesis en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Abordarlas es una oportunidad para revisar, organizar y compartir mi recorrido en veintidós años de docencia de prácticas pre-profesionales de Terapia Ocupacional en Salud Mental. La enseñanza del cuidado como tema es una formulación que expresa y condensa lo que esa práctica de enseñanza significa para mí. En todos estos años aprendí que acompañar los procesos de formación de las y los estudiantes es, ante todo, enseñar el cuidado de una misma, de los otros, de lo común. Profundizar el conocimiento de la noción de cuidado me llevó a comprender hasta qué punto ejercer, estudiar y enseñar una profesión feminizada es moverse en lugares de escasa visibilidad y valoración social con consecuencias en los modos de apropiación y legitimación de esas prácticas, y los saberes que generan, para una misma y para los demás.

Al momento de iniciar el cursado de esta maestría la cuestión del cuidado venía haciéndose cada vez más presente en la formación y en la producción de conocimiento en Salud Mental y en nuestro campo disciplinar. Desde 2019 formo parte de un equipo de investigación con docentes de la Escuela Superior de Sanidad que estudia las prácticas de cuidado en salud y participación comunitaria, equipo con el que en el 2020 nos sumamos a un proyecto conformado por una red de universidades que tuvo como tema las prácticas de cuidado comunitarias en el marco de la pandemia por Covid-19<sup>1</sup>. La pandemia mostró claramente la necesidad de una comprensión integral de los problemas de salud y las respuestas que se organizan en torno a ellos. El cuidado pasó a ser una noción omnipresente, siendo tema de numerosos eventos científicos y publicaciones, en los medios de comunicación, en las campañas de prevención y en las conversaciones cotidianas, quedando en evidencia los múltiples sentidos que puede tomar. La visibilización del cuidado como constitutivo de los vínculos sociales resulta de la comprensión de la vulnerabilidad común a todas las personas y la interdependencia como condición para la vida y se hace más evidente por su contracara, aquello que se nombra como crisis de los cuidados. La formación de profesionales de salud que sean

---

<sup>1</sup> Actualmente en curso CAI+D Prácticas de cuidado en Salud, Directora: Roxana Prósperi con financiamiento de la UNL; y finalizado "Covid 19, Salud y protección social: aportes desde las prácticas de cuidado territoriales para el fortalecimiento de políticas integrales de salud mental comunitaria en los nuevos escenarios pospandemia", dirigido por la Dra. M. Marcela Bottinelli de la Universidad Nacional de Lanús, con financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i) en el marco del Programa de Innovación Tecnológica, Contrato de Préstamo BID, a través de la Convocatoria "PISAC COVID-19: La sociedad argentina en la Postpandemia".

productores de actos y redes de cuidados es no sólo un horizonte necesario en el campo de la salud mental, sino también una perspectiva ética y política respecto de la función de la universidad y el sentido de las prácticas docentes. Cómo se enseña el cuidado se configura como un interrogante oportuno y que se puede abordar mirando a las experiencias situadas de prácticas pre-profesionales de Terapia Ocupacional en Salud Mental, comprendiendo que éstas producen un espacio de encuentro y confluencia entre la universidad y las realidades concretas de sujetos y grupos en comunidades y territorios.

Abordar el cuidado y su enseñanza me ha llevado a revisar, conocer y tomar herramientas metodológicas enmarcadas en la etnografía educativa, los feminismos decoloniales y el conocimiento situado, lo que a su vez me vinculó con la escritura autoetnográfica. Producir conocimiento desde quienes somos, lo que hacemos y las relaciones y afectaciones presentes en esos procesos es una decisión metodológica en concordancia con la perspectiva de cuidados y, al mismo tiempo, una práctica decolonial con fundamentos éticos, políticos y epistémicos.

Comienzo entonces por presentarme y hacer explícito mi lugar de enunciación. Soy una mujer de 51 años que trabajó durante toda su vida en instituciones públicas ejerciendo una profesión de cuidados feminizada. Nací y crecí, en una familia de clase media y transité la educación primaria en la época de la dictadura cívico militar en una escuela pública a pocas cuadras de mi casa. Ingresé a la escuela secundaria en el contexto del retorno de la democracia y formé parte de un grupo de jóvenes que se asomaba a comprender qué había pasado en los años oscuros de la dictadura e intentaba recuperar experiencias e ideales de transformación social. Lo político y el compromiso con lo común siempre estuvieron presentes en mi familia y entorno. La decisión de estudiar terapia ocupacional se dio en ese contexto, presentándose como una profesión desde la que podría dar curso a mi interés por lo social y lo artístico y hacer algo para ayudar a otros y que el mundo sea un lugar mejor. Cursé la carrera en una casa acogedora donde funcionaba la Escuela Superior de Sanidad “Ramón Carrillo”, en la calle Salvador Caputo. Tuve buenas compañeras y docentes y participé en el Centro de Estudiantes, ámbito desde el que pudimos canalizar algunos descontentos con la formación. A varias estudiantes nos resultó difícil la predominancia del enfoque biomédico y la ausencia de espacios donde pensar lo humano y lo social. Soy de las que padeció tener que memorizar inserciones musculares para aprobar anatomía, pero disfruté de cursar las asignaturas de actividades terapéuticas, las psicologías y las prácticas pre-profesionales especialmente la de salud mental en el Hospital Roballos al cual ingresé a hacer una suplencia unos meses antes de recibirme, en el servicio de Terapia Ocupacional. Así fue que con 23 años comencé a trabajar en Salud Mental, campo que me apasionó y al que me he dedicado desde entonces. Al radicarme en Santa Fe en el año 2000 me acerqué a la universidad para participar en la organización del 1º Encuentro de Terapia Ocupacional del Litoral, evento para el que trabajamos con varias compañeras con una dedicación inusitada y con la intención de provocar intersecciones y diálogos entre las

distintas formas de entender y hacer Terapia Ocupacional. En el año 2001 tuve la increíble fortuna de ingresar a la docencia por concurso ordinario. En el sorteo de temas me tocó uno que fue premonitorio “Rol de TO en el diseño de proyectos laborales en el ámbito público y privado”. En mi recorrido como TO en Salud Mental me involucré especialmente en experiencias colectivas de construcción de acceso al derecho al trabajo, que me acercaron a la perspectiva de la economía solidaria y la cooperación social. Hacer un posgrado era un asunto pendiente que se volvió posible cuando en 2019 comenzamos a cursar junto a Florencia Donayo la Maestría en Docencia Universitaria con un interés que desde el inicio compartíamos y fue tomando forma de tema de tesis: la enseñanza del cuidado. Disfruté del cursado de la maestría a pesar de que al poco tiempo llegó la pandemia. Pude darme el gusto y el lujo en ese contexto de dedicarme a la lectura y dejarme ir por donde me llevaba la curiosidad. Escribo conciente de mi lugar de privilegio como profesional universitaria asalariada, con obra social, propietaria de la casa en la que vivo. Lo hago en el contexto de un país en el que más de la mitad de la población vive en la pobreza, con permanentes crisis económicas y actualmente una inflación disparada. Es un tiempo de discursos violentos, en el que desde la gestión del estado hay un explícito rechazo a lo público y a lo colectivo, que plantea una amenaza a algunos derechos fundamentales, entre ellos el acceso a la educación. Empieza un nuevo ciclo lectivo en la universidad dominado por la incertidumbre respecto de las condiciones en que se transitarán los próximos años. En este momento y desde este lugar escribo mi tesis de maestría en docencia universitaria sobre la enseñanza del cuidado, un asunto que, como sostienen Molinier y Legarreta (2016), no es una moral de los buenos sentimientos sino un proyecto político vinculado a la construcción de un mundo común.

Vivimos un presente en el que se muestran con claridad los dos proyectos históricos y divergentes de los que habla Rita Segato (2018): el proyecto histórico de las cosas, que es funcional al capital y produce individuos, y el proyecto histórico de los vínculos, que insta a la reciprocidad y que produce comunidad. Frente a las prácticas que enseñan a transmutar lo vivo en cosas, a las que la autora llama pedagogías de la crueldad, enseñar el cuidado puede ser un modo de ejercer una contrapedagogía de la crueldad, aquella que ponga límites a la cosificación de la vida, sea sensible a los demás y pueda prestar atención a los procesos que acontecen en lo cotidiano de nuestros territorios.

La construcción de este tema de estudio se vincula a un proceso que es personal y colectivo y se relaciona con el movimiento de trascender la predominancia de la dimensión técnico-instrumental en las prácticas de salud. Al hacerlo aparece el cuidado, como sustento y como sentido. Desde un punto de vista actual puedo ver que la dimensión cuidadora estuvo presente para mí desde la elección de la carrera, pero me costó encontrarla en una formación que presentaba a las personas en “partes” y planteaba modelos de acción prefigurados en un lenguaje que me resultaba ajeno. Sin embargo, reconozco que estuvo de modo implícito, en los vínculos y en algunas propuestas curriculares que abrieron otras puertas y me mantuvieron ligada a este

campo. Afortunadamente la terapia ocupacional contemporánea ha incorporado en sus reflexiones la cuestión del cuidado, fundamentalmente de la mano de autores y propuestas que se reconocen en una perspectiva situada y decolonial. Actualmente mi trabajo docente se estructura en torno al acompañamiento a estudiantes en instituciones que orientan su trabajo desde la salud mental comunitaria, espacios que buscan promover la ampliación de derechos de sujetos y grupos vulnerabilizados y el fortalecimiento de los lazos sociales, dando lugar a la cooperación y el encuentro y cuestionando las lógicas individualistas y segregatorias, resultando así lugares productores de cuidados comunitarios.

Me planteo como objetivo general caracterizar, describir y comprender los procesos de enseñanza del cuidado en el marco de las prácticas pre-profesionales de Terapia Ocupacional en Salud Mental en la Escuela Superior de Sanidad “Ramón Carrillo” de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Los objetivos específicos son:

- Caracterizar el enfoque del espacio curricular, la propuesta metodológica y las relaciones interinstitucionales y cómo allí se involucra el cuidado.
- Identificar y describir los modos en que las y los estudiantes significan y son parte de acciones de cuidado en sus experiencias de prácticas pre-profesionales tanto en los espacios institucionales con usuarios y equipos, como en los espacios académicos con docentes y demás estudiantes.
- Identificar y describir las condiciones que posibilitan la enseñanza del cuidado.

## **Revisión de antecedentes y marco teórico**

Este apartado se organiza en función de las tres categorías centrales del tema de estudio a saber: enseñanza, cuidado y terapia ocupacional en salud mental comunitaria. Respecto de la primera se sitúan nociones y discusiones actuales en torno a la enseñanza universitaria. Se recuperan especialmente autoras argentinas que, desde una perspectiva compleja, señalan la urgente necesidad de reinención de las prácticas de enseñanza en el nivel superior, el lugar de la experiencia, las emociones y los vínculos en la formación y lo que la pos-pandemia deja planteado en términos de desafíos para el presente. Se sitúan también producciones relevantes vinculadas a la formación de profesionales en salud mental comunitaria en el contexto del cambio de paradigma que plantean los actuales marcos normativos y la necesidad de adecuación de los perfiles profesionales. En este recorrido se identifican articulaciones con la idea de cuidado, categoría amplia y polisémica que ha sido rastreada en producciones de diversos campos: de la salud/salud mental, de la filosofía, la sociología, la psicodinámica del trabajo, el arte y los estudios de género. Se mencionan y comentan las más relevantes destacando aquellas que reflexionan sobre la ética implícita en el trabajo de cuidado, su condición de práctica feminizada e invisible y las estrategias metodológicas más adecuadas para su estudio. Finalmente, se sitúan algunas de las discusiones actuales en el campo de la Terapia Ocupacional relacionadas con el tema de estudio, casi todas ellas correspondientes a la tradición social (Nabergoi et al., 2021) o a las denominadas Terapias Ocupacionales del Sur. Se trabaja fundamentalmente con publicaciones argentinas recientes, aunque aparecen referencias a autores de otros países sudamericanos como Brasil, Chile y Colombia. Cabe señalar que no se han encontrado publicaciones que aborden específicamente el tema de la enseñanza del cuidado en la formación de grado de terapeutas ocupacionales.

### **1. Enseñanza**

Este estudio se inicia en un momento histórico en el que a nivel internacional se habla de la necesidad de redactar un nuevo contrato social en torno a la educación superior, que la entienda como un bien común, respaldo de los futuros compartidos (UNESCO, 2022). En un documento que propone formas de reinventar la educación superior, Stefania Giannini, analiza el contexto actual afirmando que “la paz es cada vez más frágil y nuestro planeta está gravemente amenazado por el impacto de la actividad humana. La pandemia del COVID-19 ha ampliado las desigualdades. La revolución digital está perturbando los empleos y polarizando las sociedades, al tiempo que transforma todos los aspectos de nuestras vidas, incluido el acceso al conocimiento” (UNESCO, 2022). Afirma que la educación superior tiene un papel estratégico e insustituible en la construcción de sociedades más sostenibles, resistentes y pacíficas y que para reinventarla es urgente renovar el pensamiento, el diálogo y la acción transformadora. Esto requiere de sistemas de educación superior más abiertos, inclusivos, equitativos y colaborativos que democratizen el acceso y el conocimiento. Reconoce como indispensable un cambio de mentalidad que privilegie la cooperación sobre la

competencia; la diversidad sobre la uniformidad; las vías de aprendizaje flexibles sobre las tradicionalmente estructuradas; la apertura sobre perspectivas elitistas. En este documento se postulan 6 principios de cara al 2030: Inclusión equidad y pluralismo; libertad académica y participación; Indagación, pensamiento crítico y creatividad; integridad ética; compromiso con la sostenibilidad y responsabilidad social; y excelencia a través de la cooperación en lugar de la competencia.

En un trabajo reciente Mariana Maggio (2022) sitúa preguntas vinculadas al compromiso de la universidad con las demandas del presente. Plantea la autora:

¿Cómo no pensar que la educación universitaria debería construir grandes ideas, alternativas y caminos posibles hacia nuestra supervivencia como humanidad?

¿De qué vale que nuestros estudiantes puedan repetir de memoria una teoría completa si no podemos decirles que estamos construyendo juntos una variedad de soluciones para que sobrevivan a los efectos del cambio climático en cuyo marco emergen, entre otros fenómenos, las pandemias?

¿Qué tiene que ocurrirnos para que pasemos a la acción? ¿Cómo construir o reponer una trama comunitaria que nos sostenga de modo que sea el trampolín a una acción colectiva preventiva y sanadora? Si nuestras prácticas de la enseñanza en la universidad no pueden avanzar en este sentido, ¿qué sentido tienen? (Maggio, 2022)

La construcción colectiva de soluciones para la supervivencia y la reconstrucción de la trama comunitaria se identifica como un horizonte claramente vinculado a la enseñanza del cuidado. Las preguntas que Maggio formula aluden al sentido de la enseñanza, ahora bien ¿qué es enseñar en la universidad?

Victoria Baraldi (2022) define a la enseñanza como una práctica social compleja, constituida por dimensiones teóricas, históricas y políticas que acontece en las relaciones entre sujetos mediados por el conocimiento. Aborda la relación entre la didáctica general y las didácticas específicas con la ineludible la complementariedad de los conocimientos. Señala cuestiones comunes a la enseñanza de distintas disciplinas como su sentido en un proyecto educativo, es el sujeto que se pretende formar, su función social, y los objetivos. La pregunta por el tipo de conocimiento que se enseña está en estrecha relación con la forma de hacerlo, en palabras de la autora “contenido y método son dos caras de una misma moneda” (p. 27). Retoma a Stenhouse (1987) para quien enseñar una disciplina es siempre enseñar la epistemología de esa disciplina, su naturaleza. Asimismo, recupera la perspectiva compleja de Edgar Morin (2011) quien se refiere a la “policrisis” que atraviesa nuestra civilización, a partir de lo cual afirma que nuestra época demanda un “tipo de conocimiento que pueda contextualizar y conjugar lo diverso y, sobre todo, reconocernos como parte de los problemas que intentamos comprender” (p. 32). Las disciplinas aisladas no pueden dar respuesta, son imprescindibles la complementariedad y las articulaciones “con otros conocimientos,

con saberes populares, artísticos y experienciales” (p. 33). La denominada “crisis de los cuidados” (De la Aldea, 2019; Wlosko, 2021) podría pensarse inscrita en esa “policrisis” a la que se refiere el autor y la formación de profesionales que puedan actuar en relación a ella demanda de un conjunto de conocimientos que se entranan con una ética y que son inseparables de un modo de relación docente-estudiante. ¿El cuidado puede ser pensado como un conocimiento? ¿o hay conocimientos que sostienen la posibilidad del acto de cuidar? ¿cuál es la epistemología que se requiere para promover esos gestos en la práctica?

Refiriéndose a la formación de futuros docentes, Baraldi (2017) retoma la formulación de principios que orientan la perspectiva pedagógica de su equipo: “vincular los procesos de enseñanza con procesos sociales contemporáneos; generar reflexividad en los procesos de formación; trabajar entre instituciones y entre disciplinas; recuperar la imaginación en los espacios de formación” (Baraldi, Bernik y Díaz, 2012, p. 129), principios que resuenan con la modalidad de prácticas que aborda este estudio. Distingue el cursado de una asignatura como “parte de una carrera de obstáculos para recibirse” (p. 4) de lo que es una “experiencia de formación”, que supone un trabajo en torno a sí mismo. Comparto la perspectiva que expresa la autora cuando enuncia los anhelos respecto de la formación:

Nuestro anhelo ha sido y es el formar un docente intelectual, que cuestione sus modos de comprender y de hacer, que desnaturalice las prácticas, que reaccione cuando el poder anula y minimiza. Que no pierda el rumbo de acuerdo al sentido que él le dio a su profesión. Que alimente su pasión, que sueñe, se interroge y contagie entusiasmo. Que sepa que este mundo es una construcción y que otros mundos son posibles. Que la educación no lo puede todo, pero algo sí puede la educación. Que no pierda de vista quién es...y que sepa que no está solo. (Baraldi, 2017, p. 9)

Marta Souto (2019) señala una paradoja de la docencia universitaria: quien enseña se supone es experto en un conocimiento especializado y en su investigación, y eso lo habilita para enseñar en el más alto nivel; pero al mismo tiempo es novato o inexperto en otro conocimiento necesario para la docencia que es el pedagógico. La autora subraya que en los modos de ser docente universitario están presentes las pautas y las modalidades de relación con el saber propias de cada comunidad profesional y que lo más frecuente es encontrar “un médico o de un abogado que hace docencia y no de un docente que enseña medicina o derecho” (p. 3). Entiende a la formación como una tarea comprometida con “el desarrollo de capacidades en el sujeto, de formas de relación con otros y con el conocimiento, es decir, una transformación como sujeto en su dinámica personal y profesional” (p. 5). Posicionada desde una perspectiva compleja y clínica propone la noción de “dispositivo” (Souto, 1999; 2019) como instrumento para pensar y hacer en la enseñanza, definiendo al dispositivo de formación como “combinatoria de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al pasar y participar en ellas realizando distinto tipo de actividades” (p. 9).

Esta mirada resulta de particular interés para el presente trabajo, junto con los estudios de la autora en relación a la enseñanza en procesos de prácticas que serán comentados más adelante.

En su artículo referido a los dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico, Alicia Camilloni (2018) afirma que vivimos una época particularmente desafiante para las universidades por la magnitud y la naturaleza de los retos que debe enfrentar vinculados a la velocidad de los cambios sociales, científico-tecnológicos, de los sistemas productivos y las organizaciones y por tanto también de las disciplinas. Destaca la importancia crucial de la producción de conocimientos acerca de la enseñanza en la universidad advirtiendo ciertos núcleos problemáticos para la investigación. Por un lado, aquellos referidos al lenguaje y a la necesidad de precisar definiciones respecto de categorías de uso frecuente refiriéndose al “efecto acordeón” (Feinberg, 1965 como citado en Camilloni, 2018) de algunos significados, que varían en función de cuánto se amplíen o se cierren. También advierte del efecto adverso de usar dualismos y analiza algunos que impregnan los discursos universitarios, entre ellos “formación académica- formación profesional” y “aprendizaje pasivo-aprendizaje activo”. Para Camilloni “la investigación en el campo de la didáctica de la educación superior, incluidas las cuestiones curriculares, requiere que la definición de los problemas obedezca a los principios de una reflexión profunda y rigurosa, así como que exprese con claridad sus conclusiones” (p. 20). Reconoce el aporte de los debates de las ciencias sociales y sus teorías, que ayudan a comprender la heterogeneidad de este escenario, destacando la importancia de evitar las “confusiones y las ambigüedades conceptuales” (p. 20) que pueden darse cuando algunos conceptos se emplean de forma estereotipada. Las nociones de enseñanza y de cuidado son de esos conceptos polisémicos y abarcativos que pueden presentar el efecto “acordeón”. Será un desafío para este estudio precisar estas categorías y desarrollar una perspectiva que logre posicionarse por fuera de algunos dualismos, a pesar de tratarse de una investigación situada en una asignatura de “Práctica” que por definición se asienta en una división “teoría-práctica”.

Por su parte Julia Bernik (2017) discute la afirmación frecuentemente escuchada de que para enseñar en la universidad basta con saber la asignatura en cuestión. Retoma a Fenstermacher (1989) para referirse a la enseñanza como una acción que sucede entre dos: alguien poseedor de un saber que realiza un pasaje a alguien que no lo posee y lo recibe. Para la autora cuando se enseña ocurre algo inconmensurable y a veces inconsciente e invisible, cualidad que hace a la complejidad de la práctica de enseñar, la que además supone un proceso en el que se reconfiguran las subjetividades, intersubjetividades e identidades de quienes forman parte de la relación y del objeto de transmisión. Sucede en un tiempo que es finito e irreversible y en espacios con lugares disimétricos. Sostiene que la construcción del objeto disciplinar a transmitir y el método suponen decisiones por parte de quien enseña. Retoma “la fertilidad de la mirada crítica” (p. 48) de tres autores: Bachelard, Bourdieu y Zemelman para “revisitar las

implicancias de pensar la disciplina en la enseñanza, percibir cuánto y cómo una racionalidad marca los modos de relación con el conocimiento y entonces, lo que es posible decidir dentro de este vasto campo” (p. 50). En definitiva, es un trabajo que sitúa con contundencia que el objeto disciplinar a transmitir no es nunca un objeto universal y dado. En qué y cómo enseñar está en juego la decisión de quien enseña y esa decisión resulta de procesos complejos y situados.

Elena Achilli (2016) define a la enseñanza como “la construcción de una particular relación social contextualizada en la que se pone en juego la circulación de conocimientos en determinadas dinámicas intersubjetivas —docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes— que resultan de una complejidad extrema” (p. 20). Plantea dos orientaciones respecto de la misma en la universidad, una que considera suficiente el manejo del conocimiento disciplinar y otra que pone en relevancia los aspectos pedagógicos. La autora expresa, en consonancia con Baraldi (2022) que resulta necesario articular de modo pertinente el qué y el cómo enseñar, generando un proceso de construcción del problema a enseñar, proceso que supone hacer conscientes las selecciones y jerarquizaciones que se realicen y tener la disposición a “transformar y transformar-se permanentemente” (p. 17). Agrega que estos procesos de interacción y co-construcción son también de configuración identitaria, y en ellos “la circulación de las palabras, los gestos, las miradas pueden visibilizar, invisibilizar, legitimar, deslegitimar y generar diversas situaciones en una delicada trama, que resultan relevantes tener en cuenta, particularmente, desde la posición docente”. Advierte acerca del riesgo de pretender “diluir la asimetría” (p. 20) en esa construcción intersubjetiva, destacando el lugar diferencial de quien está en posición de enseñar. Señala la atención a las lógicas de enseñanza ya que pueden contribuir o no a la construcción de determinados climas que propicien que “los sujetos se re-encuentren consigo mismos y sus conocimientos en interacción con otros sujetos, otros conocimientos, abriendo, en esos caminos, la posibilidad de entender y entenderse en el mundo en el que viven” (p. 20). Tanto la mirada de lo vincular como la idea de los climas a los que Achilli se refiere resultan de interés para este estudio. Esta autora sitúa en el quehacer antropológico que es su disciplina, las herramientas para pensar su enseñanza, estrategia que inspira a intentar un ejercicio similar de identificar en los ejes centrales de la Terapia Ocupacional en Salud Mental los recursos para enseñar el cuidado.

Gloria Edelstein (2013) coincide con que enseñar en la universidad en la actualidad es una labor cada vez más compleja. Concuera con lo que problematizan Bernik (2017) y Souto (2019) afirmando que hasta no hace mucho tiempo para hacerlo bastaba con tener un dominio adecuado de los contenidos específicos de la disciplina a enseñar y que las habilidades para su transmisión resultaban de dicho dominio. Concuera con Camilloni (2018) en indicar que los acelerados y profundos cambios en el campo de la producción y circulación del conocimiento de las últimas décadas interpelan fuertemente las formas de acceso y recepción de saberes. Considera que los procesos de transmisión en las universidades se ven complejizados además por dos cuestiones: la

masificación que modifica sustancialmente la relación docente-alumno y la diversidad social y cultural de quienes acceden a la educación superior. La autora identifica dos tendencias en lo relativo a las prácticas docentes en las universidades: por un lado, una “visión recetarista” (p. 4) o de “formación por catálogos” (p. 6) centrada en un nivel instrumental de adquisición de competencias y otra que supone la autonomía y la responsabilidad de los profesores en la construcción de modos flexibles y creativos de enseñar. Se trata de una racionalidad tecnocrática y aplicacionista versus una comprensión situacional que resulta de una reflexividad crítica en la que “no hay cabida para la asepsia y la neutralidad, en particular cuando se entiende la enseñanza como práctica política” (p. 5). Esta comprensión situacional demanda un tipo de saber que supere la dicotomía teoría-práctica, dando lugar a los “saberes de la experiencia” (p. 4). Esto supone el pasaje de posición subordinada a regulaciones impuestas a una autonomía contextualizada que emerge del trabajo asociativo y participativo. Se trata para Edelstein (2013), de asumir un nuevo marco epistémico y otra cultura profesional para quienes ejercen la docencia en las universidades, con un trabajo en “comunidades de indagación” (p. 6) que replantea los vínculos con el conocimiento en los procesos educativos y el lugar del profesor, cambios que dependen de que se pueda interpelar el dispositivo mismo de la formación. Agrega que una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal a partir de lo social, lo político y lo ético, reclama la integración de saberes disciplinarios, teóricos, técnicos, prácticos, de la experiencia, de la contemporaneidad, de la alteridad, saberes herramientas, intermediarios, saberes de integración, tal como propone Baraldi (2022).

Edelstein (2013) se refiere a una “ética de las situaciones singulares” (p. 8) en la que quepa la contingencia y el movimiento y que permita asumir el riesgo de interpelar nuestra propia relación con el conocimiento y con el otro. Invita a dar lugar a experiencias que habiliten la palabra, el relato de la práctica cotidiana, la escritura de la experiencia y el ejercicio de memoria como posibilidad de sacar las prácticas de docencia universitaria “del encierro al que las exigencias cotidianas las someten” (p. 8)

### *1.a Enseñar en las prácticas*

Marta Souto (2021) estudia la complejidad de los procesos de enseñanza en los que quien se forma hace sus primeras experiencias en contextos reales de actuación. Si bien la autora se refiere a las residencias de formación de docentes, sus análisis y conceptualizaciones se encuentran en sintonía con la perspectiva de este estudio. Souto define a las prácticas en plural como un campo relacional complejo, “un conjunto de formas de hacer, de actuar, que se va modelando en cada profesión, que se transmite de generación en generación y que incluye modificaciones” (p. 8). Reconoce en ellas componentes sociales, históricos, económicos, políticos, institucionales, grupales, teóricos y técnicos que pautan un hacer. Afirma que la formación en prácticas ayuda a transformar al sujeto, el que, a su vez, transformará la realidad socio-cultural, su entorno, al participar en ella activamente. Así, las prácticas transformadoras modifican

a la práctica docente misma. Distanciándose claramente de una mirada aplicacionista y prescriptiva sostiene que las prácticas son únicas, singulares, interpelan, plantean la incertidumbre, requieren apertura, curiosidad y creatividad y son siempre comunitarias y colectivas.

En 2012, Elisa Lucarelli y Claudia Finkelsetein publican los avances de un programa que investiga la formación de los profesionales de la salud en Argentina centrándose en los espacios de prácticas clínicas. Se refieren a las prácticas profesionales como un problema de didáctica universitaria identificando como un reto actual para la universidad la formación de profesionales que puedan insertarse en un contexto socioeconómico pero que no respondan de modo automático a las demandas del mercado. En esta advertencia las autoras están explicitando una perspectiva crítica respecto de la formación que busca analizar los procesos de enseñanza de modo situado y alejarse de “posiciones tecnicistas y fragmentarias” (p. 20). Entienden a la profesión “en el sentido bourdiniano del concepto; esto es como un campo estructurado de tensiones políticas, en el que las prácticas profesionales se construyen históricamente, como tal se manifiestan en el currículum y en la vida cotidiana del aula” p. 20). Enfocándose en las características de las propuestas formativas que transcurren dentro y fuera de la sede académica y reconociendo su alto grado de complejidad, indagan en los dispositivos metodológicos que despliegan los docentes para articular teoría y práctica. Destacan la importancia de que los docentes se comprometan en la producción de conocimiento referido a las innovaciones en este tipo particular de enseñanza.

Al igual que en la formación en la Licenciatura en Terapia Ocupacional, en las carreras de Odontología y Medicina donde se centra el estudio de las autoras, hay una separación entre el núcleo teórico de la enseñanza reservado a las aulas y las prácticas profesionales que transcurren en instituciones y con pacientes. Entienden a la clínica como espacio intermedio, entre teoría y práctica, recuperando el concepto de prácticum reflexivo de Donald Schön (1992), ese espacio de reflexión en la acción y sobre la acción que cuenta con dos dispositivos de sostén: el docente como tutor y el grupo de pares. Esta modalidad de diversos soportes y distintos momentos se encuentra en concordancia con la forma en que a lo largo de la historia se han organizado las prácticas en la formación de terapeutas ocupacionales y en la cátedra en la que se centra este estudio. Asimismo, la idea de aprendizaje colaborativo entre pares que las autoras plantean es afín a la modalidad en que se transitan las prácticas de TO en Salud Mental.

### *1.b Enseñar en los vínculos y con las emociones*

Mariana Maggio (2022) recuperando a Humberto Maturana se pregunta por lo que vamos a hacer para rescatar el sentido de lo humano en nuestras prácticas de la enseñanza. Señala que esa humanidad “se juega en la posibilidad de mirar a los estudiantes a los ojos, afectuosamente y ayudar a que comprendan que sentimos una profunda responsabilidad por que a ellas y ellos les vaya bien y que no nos da lo mismo que estén o no estén”. Ubica en la humanidad de quien enseña la búsqueda de

propuestas potentes, la presencia que acompaña, señalando que “el compromiso y la emoción que pongamos en el gesto” es algo que los estudiantes notan y puede hacer la diferencia.

Carina Kaplan (2022) realiza importantes aportes para comprender lo que se teje a través de los lazos emocionales en los procesos educativos y propone la noción de “pedagogía del cuidado” (p. 23). Reconoce una tradición muy arraigada que separa lo cognitivo académico de lo vincular afectivo y que es responsable de la falta de conceptualización acerca de las emociones en las instituciones educativas que, para la autora, pueden ser espacios de “reparación de heridas sociales” en la medida en que quienes ejercen la docencia se posicionen desde una ética del cuidado, definida como aquella que pone a la vida y los vínculos en el centro. Propone “una educación que pone el foco en la ternura” (p. 16) como modo de fomentar vínculos de cooperación que confronten con la competencia y el individualismo que priman actualmente. Se refiere al encuentro pedagógico como una trama intersubjetiva en la que el acompañamiento y la mirada son elementos clave para “enseñar a cuidar de sí y cooperar en el cuidado de los demás” (p. 21). La autora se pregunta por las bases necesarias para construir lo común y afirma que el “giro afectivo” (p. 42) en el campo educativo implica asumir que las emociones y los sentimientos organizan el lazo social, agregando que “necesitamos poner al cuidado como elemento organizador de la convivencia y el trato cotidiano” (p. 99). Concluye afirmando que “la enseñanza es una práctica afectiva” que sólo es posible con la “implicación subjetiva para que el dolor propio o ajeno no nos sea indiferente” (p. 101).

En la entrevista acerca de las emociones y los vínculos en la enseñanza que María Florencia Di Matteo realiza a Diana Mazza (2020) se identifican también interesantes aportes relacionados al tema de estudio. Cuestionando la idea de “educación emocional” y asumiendo una perspectiva clínica la autora afirma que las emociones estarán siempre presentes en el aula y no pueden gestionarse ni enseñarse, más bien podrán ser elaboradas como operación que supone “ponerle nombre a lo que se siente” (p. 187) y que es una responsabilidad de quien ocupa la función docente. Cuestiona la idea de que sea necesario un abordaje de las emociones como condición previa para luego poder enseñar, advirtiendo que el interés por conocer está profundamente ligado a lo afectivo “pensamiento y emoción son parte del mismo proceso subjetivo de conexión con el mundo” (p.184) y agrega que todo vínculo cognitivo implica un vínculo de naturaleza emocional. El enfoque clínico al que la autora se refiere supone reconocer también el malestar propio de la tarea docente, vinculado a condiciones objetivas, pero fundamentalmente a la forma en que cada quien se posiciona en la tarea con su historia, sus deseos, y el sentido que le otorga. Para Mazza “comprender lo que le pasa a cada uno con su propio quehacer es un trabajo de buceo que requiere valentía” (p. 186). Reconociendo la asimetría en la relación docente-estudiante, destaca la necesidad de que quien ejerce la docencia sea “continente psíquico”, pueda alojar las emociones que los estudiantes depositan en él, lo que “requiere del encuentro con un otro, dispuesto a

entrar en contacto no solo con su pensamiento consciente sino también con su vida afectiva” (p. 187). El punto de encuentro entre los procesos de enseñar y aprender tiene que ver con el reconocimiento, el mismo reconocimiento que requiere quien enseña por parte de la institución. Mazza advierte que también las instituciones bien pueden oficiar como “continentes psíquicos” de quienes enseñan y potenciar la tarea, como también ser fuente de sufrimiento y malestar.

### *1.c Enseñar en la perspectiva de la Ley Nacional de Salud Mental 26657*

En el año 2022 se publicó el libro “Tramas en las formaciones de profesionales de salud. Investigaciones y experiencias a diez años de la Ley Nacional de Salud Mental” compilado por Marcela Bottinelli, Cecilia Garzón y Mariela Nabergoi. Se trata de una producción colectiva que reúne valiosas investigaciones vinculadas a la adecuación de los planes de estudio de carreras de grado a las recomendaciones del artículo 33.º de la Ley Nacional de Salud Mental, publicadas en el año 2014. Estas recomendaciones señalan la necesidad de orientar de forma integral los contenidos de las carreras de grado de los futuros profesionales y sugieren la adopción del enfoque de derechos, la inclusión social y la interdisciplina como ejes transversales para la formación, extensión e investigación (MSAL, 2014). Uno de los estudios toma un universo de 88 carreras en 43 universidades y concluye que hay disparidad en cuanto a las adecuaciones, siendo mayores cuanto más recientes son los planes de estudio. Las autoras señalan con preocupación que en lo formal de los diseños curriculares se omiten contenidos que explícitamente indican los marcos normativos vigentes y que aparecen incluso menciones que se contradicen con los principios que estos marcos sostienen. Afirman que “más allá de la presencia de los principios de los derechos humanos, la estructura curricular y los contenidos mínimos de las asignaturas se organizan centralmente siguiendo las tradiciones históricas hegemónicas, donde sobreviven abordajes tutelares y normalizadores” (p. 89). En función de esto reconocen y enumeran puntos de tensión como deuda pendiente y afirman que las propuestas formativas son una expresión de las relaciones de fuerza que existen además entre los diferentes actores del campo de la salud mental. Como parte del trabajo de este equipo Andrea Albino publica los avances de su estudio acerca de la Formación profesional de terapeutas ocupacionales de Argentina en salud mental a partir de la Ley 26.657 y las recomendaciones del art. 33.º antes mencionadas en los planes de estudio vigentes de las carreras de grado de Buenos Aires. La autora presenta el análisis realizado de una muestra inicial de siete planes de estudio a partir del cual concluye que si bien el enfoque de derechos, la interdisciplina y la salud pública aparecen en los diseños curriculares, en relación con las materias teóricas y las prácticas preprofesionales de terapia ocupacional en salud mental, los contenidos mínimos giran en torno a la psicopatología, a los diagnósticos y a conceptos de la psiquiatría. Dávila, A. y otros, en esta misma publicación, afirman que para lograr una adecuación del currículum de formación de las carreras de Medicina y Enfermería al nuevo paradigma que proponen las leyes de SM, es necesario, además de

un cambio en el contenido de las materias de la carrera, una modificación en la metodología de enseñanza.

### *1.d Enseñar en la universidad después de la pandemia*

El año 2022 fue el año de la vuelta plena a la presencialidad luego de dos años de reconfiguración total de las prácticas de enseñanza por la pandemia de covid-19. El pasaje a la virtualidad, aún con todas las dificultades que supuso, significó la posibilidad de continuidad educativa en un contexto en el que los edificios estuvieron cerrados y las personas aisladas en sus casas.

Numerosas publicaciones coinciden en que la pandemia impuso la obligación de innovar al colectivo de docentes y gestores en la universidad. En la publicación de las ponencias de las Terceras Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL de 2021 se destaca que hubo una reconfiguración de prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares (Rafghelli; Sanchez y Belletti; Valentinuz, Odetti y Romero; Amavet y Basilio; Blesio y Odetti; Bernik; Vogel) Se ha hablado de la transformación que resultó para quienes están al frente de la tarea de educar, subrayando los aprendizajes y afirmando incluso que “no volveremos a ser las mismas” (Valentinuz, Odetti y Romero, p. 99). Sin embargo, estos augurios de transformación para bien a la salida de la pandemia contrastan con lo que se vivencia en el escenario en el que sitúa este trabajo, que parece no haberse modificado sustancialmente. En la tarea cotidiana continúan, por ejemplo, las dificultades para el acceso a recursos técnicos en el aula y los vínculos entre equipos docentes parecen haberse debilitado aún más, siendo escasos o nulos los espacios de diálogo e intercambio, y los que existen no resultan de una política institucional.

Volviendo al trabajo de Mariana Maggio (2022) resulta de interés el modo en que la autora reflexiona respecto del momento actual de vuelta a las aulas después de la pandemia afirmando que la circunstancia genera condiciones para preguntarnos a qué universidad volvemos. Propone la figura del portal que se abre inesperadamente y que puede ser ocasión de un dar “un salto hacia adelante” que permita entrar en un tiempo de invención y construcción colectiva de prácticas de la enseñanza contemporáneas e inclusivas, ubicando que la alternativa es “quedarnos merodeando bajo el marco, lugar al que consideramos seguro pero que, notoriamente, nos deja del lado del pasado”. Reflexiona que probablemente quienes aprovecharon estas condiciones como oportunidad fueron aquellos docentes que ya participaban de procesos de rediseño de las prácticas de la enseñanza en la presencialidad, pero que en términos generales hubo una cristalización del modelo clásico. El contexto de virtualización trajo efectos inesperados como el numeroso grupo de estudiantes que pudieron retomar estudios o avanzar en sus carreras más de lo que hubiesen podido hacerlo en las condiciones anteriores. Para la autora estamos ante la “urgencia de analizar escenarios poniendo el foco en el modelo formativo y su sentido político, las perspectivas del conocimiento, las

tendencias culturales, la renovación de las perspectivas pedagógicas y metodológicas, las tramas vinculares y las condiciones institucionales”. Advierte que permanecer en el plano de lo instrumental conlleva el riesgo de “la esclerotización de prácticas” que se produce cuando la inercia de las instituciones se encuentra con nuestros miedos sumado a condiciones laborales a veces adversas y la complejidad del día a día, todo lo cual desencadena en un “seguir haciendo lo mismo, todo el tiempo que se pueda”. La propuesta del “salto” no es la de un gran salto sino uno pequeño “con las reglas del juego existentes y en una cancha marcada”, junto a otros colegas. Invita a que la vuelta a la presencialidad sea cargada de novedad, en palabras de la autora “después de todo lo que nos hemos lamentado por la ausencia física, en el retorno a los edificios tenemos la obligación de construir experiencias que pongan el cuerpo adentro, en movimiento y en expresión”.

## **2. Cuidado**

Enlazando la noción de enseñanza con la de cuidado interesa mencionar las reflexiones de la pedagoga española Asun Pie Balaguer (2023), quien recientemente en la conferencia titulada ¿Qué educación para qué mundo?, se pregunta por la posición que toman los escenarios educativos frente a la violencia contra la vulnerabilidad y la precarización de la vida. Balaguer destaca la necesidad de volver a preguntar por el sujeto y la agenda de la educación advirtiendo una tendencia cada vez mayor a la mercantilización y la tecnificación. Recupera y valora los ensayos de una pedagogía “otra”, que ofrecen resistencia al capitalismo global, apostando a la construcción de otros modos de relación, basados en formas no extractivistas, no mercantiles y no utilitaristas. Propone una revisión de las prácticas educativas en sentido que sean capaces de incorporar la vulnerabilidad y no negarla o eliminarla, una educación que enseñe que “siempre hay otro” ubicando al cuidado como el camino para hacerlo posible. Para esto considera imprescindible revisar el lugar del cuerpo en la educación, reconociendo que la desconexión de lo sensible y lo afectivo implica la ocultación de la vulnerabilidad y la interdependencia. Para Balaguer, ubicar el cuidado en el centro de las prácticas educativas va de la mano con la construcción de otros sentidos acerca de qué es la vida, y demanda que en las aulas se prioricen las experiencias de construcción colectiva y de cuidados mutuos, que se habiliten formas de trabajar la sensibilidad y la responsabilidad de lo que los propios actos producen, en definitiva, educar que hay un otro.

Antecedentes directos de este estudio son dos trabajos de investigación en equipos de los que formé y formo parte y que abordan la cuestión del cuidado. El primero de ellos es el proyecto PISAC Covid-19 que se desarrolló en el marco de la convocatoria que realizó la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Nación con el propósito de conformar redes de universidades para la producción de conocimientos desde las ciencias sociales en relación a la pandemia. Se trata del proyecto “Covid 19, salud y protección social: aportes desde las prácticas de cuidado territoriales para el fortalecimiento de políticas integrales de Salud Mental Comunitaria en los nuevos escenarios pospandemia”

integrado por un total de nueve nodos. Desde el equipo del nodo UNL, trabajamos en un proceso de mapeo y sistematización de experiencias de cuidado territoriales y comunitarias de las localidades de Santa Fe, Paraná, San José del Rincón y Recreo, que permitió identificar los modos en que se lograron sostener los cuidados en el contexto de las medidas de aislamiento y distanciamiento social durante 2020. Como resultado de este proceso se realizó una publicación en la que se presentan los relatos en primera persona de actores de las experiencias e investigadoras del equipo que evidencian la complejidad de las tareas desplegadas y su función de soporte de vínculos y procesos, señalando el valor de los detalles y las acciones discretas o hasta invisibles en la continuidad de los cuidados. Se encuentra en elaboración un libro que reúne una síntesis de lo producido por cada uno de los nodos, en el que se describen y analizan las condiciones que permitieron el sostén de los cuidados desde estas experiencias, los logros de los equipos en cuanto a su capacidad para recrear los conocimientos en función de este propósito y la materialización del cuidado y su impacto en las poblaciones. Este estudio permitió conocer que las experiencias que mejor lograron sostener los cuidados en términos de proximidad y acompañamiento de poblaciones vulnerables, son aquellas que desafían lo instituido y se atreven a innovar, construyendo un modo de organización flexible, en el que el poder se encuentra disperso y los vínculos entre sus actores se sostienen en mutualidad y solidaridad.

Por otro lado, integro actualmente el equipo del CAI+D: "Prácticas de cuidado en salud y participación comunitaria" de la Escuela Superior de Sanidad "Ramón Carrillo" de la Universidad Nacional del Litoral, trabajo al que haré referencia más adelante.

A continuación, reseño algunas autoras y autores que, desde diferentes campos del conocimiento y geografías, vienen pensando y conceptualizando la noción y estudiando las prácticas de cuidado.

Elvira Espejo Ayca (2023) es una artista, pensadora y tejedora boliviana que propone el concepto de yanak uywaña o "crianza mutua de los cuidados máximos". En su pensamiento recupera las tradiciones ancestrales de los pueblos quechua y aymara en las que la relación con los otros, humanos y no humanos, es una relación de cuidado mutuo en la que no hay separación entre razón y sensibilidad, sujeto y objeto, arte y ciencia o cultura y naturaleza. Reconoce en los saberes de las comunidades una interconectividad entre el sentir y el pensar, que permite "leer con tus dedos, leer con tu cuerpo o razonar con la sensibilidad de tu cuerpo, de tus pies" (p.16) Esta educación que "va por las yemas de los dedos" (p. 18) propia del trabajo con los tejidos y la cerámica resulta clave para comprender las prácticas de cuidado en relación a lo sensible y experiencial del cuerpo. En la perspectiva de esta autora lo racional no queda excluido, sino que se reposiciona, desplazándose de un lugar jerárquico hacia uno que permita "conectar todos los detalles" en función de posibilitar un hacer, que será siempre "de abajo hacia arriba", es decir, que no jerarquiza lo mental por sobre lo sensible.

Desde una perspectiva filosófica la pensadora española Marina Garcés (2022) se acerca a la noción de cuidado en relación con el concepto de “mundo común”, un concepto que sitúa en los comienzos del siglo XX cuando la corriente de la fenomenología plantea la pregunta acerca de las fuentes de nuestra experiencia y comprensión del mundo. Para la autora se produce allí un desplazamiento de la mirada que pasa de ver el mundo como una colección de objetos (incluidos nosotros) a entenderlo como un entramado de relaciones. Cambia la posición del sujeto, que ya no se sitúa de forma inmune y frontal frente al mundo, sino que se descubre con su cuerpo y su palabra en un entramado de vínculos. Es un sujeto que descentra el punto de vista sin desvincularse de los problemas comunes. Garcés piensa que hoy más que nunca el compromiso con la construcción del mundo común pasa por el cuidado y requiere de un pensamiento crítico alegre que sea capaz de imaginar sabiendo que las mejores historias son aquellas que otros continuarán.

Por su parte, la filósofa brasilera Helena Hirata (2020) reconoce al cuidado como un vasto campo, propone una arqueología del saber sobre el cuidado y sostiene que, si bien es una práctica inmemorial, su profesionalización y las políticas públicas relacionadas al asunto son mucho más recientes, al igual que el desarrollo de investigaciones sobre este tema. Señala que, desde los años 1980, las teorías sobre el cuidado se han desarrollado en el mundo anglosajón, y desde mediados de los años 2000 en Francia, pero la investigación sobre el cuidado en Brasil, América Latina y América Central es de un periodo aún más reciente. Define al cuidado como trabajo material, técnico y emocional configurado por las relaciones sociales de sexo, clase, raza/etnia, entre diferentes protagonistas: los demandantes y los beneficiarios del cuidado, así como todos aquellos que enmarcan, prescriben o supervisan el trabajo. No se trata sólo de una actitud, sino de todo un trabajo que cubre un conjunto de actividades y relaciones materiales que consisten en proporcionar una respuesta concreta a las necesidades de los demás. También lo define como una relación de servicio, apoyo y asistencia, remunerada o no, lo “que implica un sentido de responsabilidad en relación con la vida y el bienestar de los demás” (p. 108)

Desde el campo de la enfermería los autores chilenos Ricardo Pérez Abarca y Carlos Güida Leskevicius (2022) problematizan la mirada instrumental del cuidado, entendiéndolo como una noción polisémica y proponiendo la categoría “sociocuidados”. Reconocen que los sistemas de cuidados presentes en las sociedades son los que permiten el desarrollo y crecimiento de personas y comunidades, e inclusive sus entornos, en el que tanto el cuidado enfermero, cuidado profesional (otras profesiones de salud y otros sectores), como también el genérico (cotidiano) conviven y requieren ser integrados. Sostienen que “es lógico que, desde una mirada de la determinación social de las desigualdades en salud, resulte insuficiente amarrar el cuidado a la mera tarea de asistencia clínica y de protección social para los vulnerables” (p. 33). Para los autores, la noción de sociocuidado involucra la coexistencia de aquello que es responsabilidad de las instituciones gubernamentales, con las prácticas que se

dan a nivel comunitario a través de organizaciones más o menos formales, que ejercen el cuidado de sus integrantes. Plantean que las políticas sociales de cuidado y el cuidado en los espacios de atención abarca “desde el tiempo de la consulta en un espacio clínico, la capacidad de escucha de los vecinos sin entenderlos como pacientes, hasta el tiempo para reflexionar en los equipos profesionales sobre las necesidades de las familias o comunidades” (p. 37).

Karina Ramacciotti, investigadora argentina del campo de la historia, publica en el año 2020 un artículo en el que analiza cómo el cuidado tomó un protagonismo inusitado en el contexto de la pandemia por Covid 19 y plantea la pregunta respecto de si esta mayor presencia del término, centrado en la responsabilidad individual, no vacía su contenido social y colectivo. La autora advierte que la romantización y banalización del término contribuye a invisibilizar la sobrecarga en las mujeres al interior de los hogares y la conmoción en las condiciones de trabajo de quienes cuidan de manera profesional. Analizando ambos aspectos afirma que la crisis sanitaria del covid 19 evidencia la ausencia de políticas relacionadas a la distribución de los cuidados, lo que contribuye a que regrese, aun con más fuerza, “una mirada moralizadora de quienes portan condiciones “naturales” para cuidar” (p.3). Reconoce que es un sector laboral muy variado el de quienes cuidan de manera profesional, mencionando a docentes de todos los niveles, terapeutas, médicas/os y enfermeras/os. Se encarga de destacar el carácter de construcción histórica y socialmente impuesta de la adjudicación de estas tareas a las mujeres, construcción que “determinó entre otras cosas, las diferencias y las desigualdades que la caracterizan respecto de otras profesiones no feminizadas” (p.4). Para Karina Ramacciotti “cuidar no debe habilitar situaciones de abusos de poder ni de violación de derechos adquiridos, sino que debe potenciar formas solidarias, afectivas y profesionales que evidencien la autonomía y las relaciones políticas y sociales que atraviesan el concepto” (p. 7).

En 2021 se publicó en Argentina el libro “El trabajo: entre lo público, lo privado y lo íntimo. Comparaciones y desafíos internacionales del cuidado” en el que un grupo de autoras de diversas latitudes analizan la crisis de los cuidados, a la que identifican en relación con la notable proliferación de investigaciones en el campo del cuidado a escala mundial, algunas de las cuales se presentan en esta publicación (Damamme, Hirata y Molinier, 2021). Las autoras señalan que es un tipo de conocimiento que se ha desarrollado a partir de experiencias concretas suponiendo una especificidad metodológica. Se trata de investigaciones en las que los y las investigadoras están implicados de manera sensible y son afectados, por lo que la relación entre sujeto y objeto está desplazada desde el vamos, “el antagonismo clásico entre objetividad y subjetividad se esfuma” (p. 58). Consideran al trabajo de cuidado como “una forma de vida” que involucra a “individuos y colectivos que están constituidos en y por la vulnerabilidad intrínseca que los atraviesa”, es una perspectiva que “pone en juego otra ética y otras narraciones que cuestionan lo que es importante para los seres vivos, y que podrían encontrar una traducción política” (p. 60).

Miriam Wlosko (2021) afirma que no hay un concepto de cuidados teóricamente acabado y consensado sino más bien diversos enfoques y acercamientos que se diferencian tanto por sus supuestos epistemológicos y teórico-metodológicos como por los aspectos que focalizan, así como por su extensión. Identifica por un lado definiciones abarcativas que entienden que no existe vida sin cuidado y que este atraviesa todos los momentos de la existencia, abarcando una amplia gama de actividades y, por otro lado, enfoques a los que denomina restringidos que son aquellos vinculados exclusivamente con la cura y orientados a poblaciones específicas. Retoma el análisis de Karina Batthyány (2020: 14-15) respecto de los abordajes del cuidado en América Latina, que diferencia cuatro miradas analíticas: la de la economía del cuidado vinculada con la de la economía feminista; una segunda mirada ligada a la sociología en la que el cuidado forma parte del debate en torno al bienestar social y la organización social del cuidado; una tercera cuyo foco está puesto en el cuidado como derecho; y por último, una cuarta mirada que pone el foco en el trabajo del cuidado, las tareas que sostienen la producción y reproducción de la vida, permitiendo la continuidad del mundo. Esta última es nombrada como “perspectiva del care” en función del vocablo en inglés que se refiere a los cuidados en un sentido amplio a diferencia del vocablo *cure* ligado a los cuidados especializados. Wlosko (2021) afirma, citando a Paperman y Laugier, que esta perspectiva puede resumirse en una pregunta que nace en los años 1980 en los Estados Unidos “¿Quién se ocupa de qué, cómo y en qué condiciones?” Se trata de una perspectiva que entiende al cuidado como un trabajo y, en tanto tal, requiere la puesta en juego de habilidades, inteligencia y afectos de quien lo desarrolla siendo imposible separarlo de las condiciones en que es llevado a cabo. La autora afirma que “Trabajo, capital y organización social heteropatriarcal y colonial son mutuamente dependientes, y suponen modalidades específicas de división social y sexual del trabajo” (Wlosko, 2021, p. 17). Caracteriza las facetas de este trabajo del cuidado retomando a Pascale Molinier (2011) y sitúa algunos datos estadísticos de América Latina y Argentina. Asimismo, desarrolla y analiza la crisis de los cuidados para luego referirse al fenómeno de las cadenas del cuidado como aquella tendencia por la que los países ricos “importan amor y cuidados de los países pobres” (p. 39).

Por su parte Pascale Molinier (2021) desde la perspectiva de la psicodinámica del trabajo, propone una potente reflexión acerca de lo que denomina “oficios del cuidado” (p.113). Señala que el trabajo del cuidado supone un verdadero desafío para la episteme del trabajo tratándose de algo que todo el mundo puede o podría hacer, pero sólo algunos lo hacen. Interpelando las “trampas en la profesionalización del cuidado” (Molinier, 2022, p.111), la autora subraya que esta idea de que “todo el mundo podría hacerlo” es una potencialidad política y no técnica. Se pregunta entonces, ¿si ocuparse de otros está al alcance de todos, ¿qué impide que algunos lo hagan? y responde que ese obstáculo es “el saber médico” retomando a Tosquelles. Es decir, la formación académica y la especialización para Molinier pueden ser barreras para el ejercicio de una ética del cuidado. Respecto de ésta afirma, citando a Eva Feder Kittay (2012), que es una ética “naturalizada” en las prácticas en el sentido de que no se puede separar de

ellas y está fuertemente ligada al dominio sensible, relacionado con la intuición, la presencia y la capacidad de anticipar. Se trata de un dominio que la racionalidad predominante excluye o subestima y que, sin embargo, hace posible el cuidado en tanto vínculo. Escuchando los relatos y experiencias de cuidadoras Molinier comprende que no existe una técnica del cuidado, si bien se pueden adquirir competencias está claro que no basta con eso, es necesaria “otra cosa” y para nombrar esa otra cosa toma la expresión que ellas emplean cuando hablan de “poner corazón” en lo que se hace, aquello que combina “fuerza vital, afecto y coraje” (Molinier, 2022, p. 120), el deseo, que es algo que no se puede adquirir.

Pascale Molinier, en una producción anterior, aborda junto a Mexalen Legarreta (2016) la subjetividad y materialidad del cuidado. Ambas autoras reconocen las características particulares de la división social del cuidado: su distribución desigual, el hecho de que recae principalmente en las mujeres, los atravesamientos de raza y de clase, la ubicación de este trabajo en la esfera de lo privado, lo doméstico y el hecho de que las voces de las personas proveedoras de cuidados apenas han sido escuchadas siendo menos consideradas que las de otros actores con mayor protagonismo en la esfera pública. Definen al cuidado como el trabajo que se necesita para mantener un mundo común, señalando que se evidencia cuando hay desgaste, cuando ese mundo común se desvanece o desaparece. Ubican el contexto de los años 1980, en el marco de la segunda ola del feminismo, como aquel en el que el cuidado impacta en el concepto de trabajo a partir de que se visibiliza el trabajo de las mujeres, y se le da a las tareas domésticas el estatuto de trabajo. En este sentido, las autoras afirman que “El cuidado deja de ser una moral de los buenos sentimientos y se convierte en un proyecto para superar las fronteras entre lo privado y lo político, entre el trabajo y la ética” (p. 7). Analizan así mismo las razones por las que el trabajo de cuidado forma parte de las profesiones con menor remuneración y menos respetadas, afirmando que:

Se trata, en efecto, de un trabajo feminizado, a menudo invisible, en parte realizado gratuitamente en el ámbito privado donde se confunde con el amor y la solidaridad, frecuentemente confiado a migrantes estigmatizadas... En suma, un trabajo no técnico ni especializado. En otras palabras, el cuidado es un trabajo, pero no tiene nada de espectacular, pues forma parte inherente de la vida misma. Esto es, permite a la vida cotidiana mantenerse, con lo que hace posible la pervivencia de las personas, pues los seres humanos necesitamos inexorablemente una rutina (repetición) con sentido y con puntos de referencia familiares. El cuidado, por tanto, sostiene la vida (p. 9).

Desde el punto de vista de las políticas del cuidado Karina Batthyány (2021) analiza cómo la noción de cuidados se ha vuelto clave para el análisis y la investigación con perspectiva de género sobre las políticas de protección social. Retoma la perspectiva de la politóloga Joan Tronto para analizar la estrecha relación entre democracia y cuidados, recuperando asimismo el concepto de interdependencia acuñado por esta autora. Afirma Batthyány que

por su riqueza y densidad teórica, el cuidado es, tanto en la academia como en la política, un concepto potente y estratégico capaz de articular debates y agendas antes dispersas, de generar consensos básicos y de avanzar en una agenda de equidad de género en la región latinoamericana. Es, quizá, uno de los conceptos más potentes y cuestionadores de este siglo (p.55).

Joan Tronto es una teórica del cuidado estadounidense que en 2020 publicó una obra titulada *¿Riesgo o cuidado?* en la que, retomando trabajos anteriores, afirma que la perspectiva del cuidado ofrece “una explicación alternativa del mundo” (p. 8) a la que muy pocos académicos le han prestado la suficiente atención. Desde una posición crítica acerca del modo de producción de teorías políticas y sociales “desde el norte” realiza un análisis comparativo entre dos de ellas: la teoría sociológica del riesgo y la teoría de la sociedad del cuidado. Al referirse a la segunda sitúa una conceptualización de cuidado que hicieron junto a Berenice Fisher en el año 1990 y que es retomada en muchas producciones vinculadas al tema

A nivel más general, sugerimos que el “cuidar” (caring) sea considerado una actividad genérica que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro “mundo”, de forma tal que podamos vivir lo mejor posible. Ese mundo abarca nuestros cuerpos, a nosotros mismos y nuestro medioambiente, todos ellos elementos que buscamos religar en una compleja red, como sostén de la vida. (Fisher y Tronto, 1990, p. 40).

Detalla algunos elementos del modo de comprender el cuidar, tales como: la condición relacional del cuidado y la interdependencia; la condición de contextual y no esencialista del cuidado y el imperativo de que sea democrático y no exclusivo. Junto con Fisher reconocen que los procesos del cuidado requieren preocuparse (caring about), hacerse cargo (caring for), suministrar cuidados (care giving) y recibir cuidados (care receiving). Señala que puede haber universalidad en el plano más general de las necesidades de cuidado, sin embargo, las prácticas siempre serán específicas y situadas en sociedades, grupos e individuos.

Tronto describe a la sociedad del riesgo como aquella que considera al mundo peligroso e indigno de confianza en tanto no puede ser controlado, un mundo de personas con miedo que reclaman mayor seguridad. En cambio, la sociedad del cuidado presupone un mundo en el que las personas están permanentemente “contemporizando con la vulnerabilidad y la necesidad, también experimentando a veces alegría” (p. 38), en ellas el principal problema es cómo se distribuyen las cargas del cuidado.

Denise Najmanovich (2019), pensadora argentina, define al cuidado “como una disposición que nace de la comprensión de que toda existencia es coexistencia, de que toda vida es convivencia”, entendiendo que “cuidar al otro no es lo que hago por su bien sino lo que hacemos para potenciar nuestra vida común” (p. 211). Propone una “ecología de los cuidados” distinguiendo las lógicas de control de las lógicas de cuidado, afirmando que en estas últimas prima la confianza. Llevado al campo educativo y clínico

se refiere a la confianza en que “todos pueden algo, entonces no se trata de aprobar algo preestablecido sino de construir un trayecto de aprendizaje donde juntos vamos habilitando qué es lo que podemos” tanto el estudiante como el profesor, el paciente como el terapeuta. También esta autora recupera de la etimología de la noción de cuidados el “cogito”, sosteniendo que pensar, conocer y cuidar están ligados. Asimismo, destaca el sentido de prestar atención, conectar con el otro, en definitiva, estar disponible para y en el vínculo con el otro.

Karina Brovelli (2019) aborda la conceptualización del cuidado proponiéndolo como una actividad indispensable pero invisible. Reconoce a las tareas del cuidado como directas e indirectas y señala que además de involucrar tareas concretas supone una dimensión emocional relacionada con el vínculo y la preocupación por el otro. Afirma que nadie puede sobrevivir sin ser cuidado y agrega que se trata de una actividad singular y cotidiana que posee una enorme complejidad “en cuanto resulta de muchos actos pequeños y sutiles, que implican sentimientos, acciones, conocimiento y tiempo” (p. 32). Retoma desde una perspectiva histórica cómo se ha ido configurando la representación de los cuidados ligados al ámbito familiar, afirmando que se trata de una construcción propia de la modernidad que fue interpelada desde los años ´60 en adelante por las pensadoras feministas y dio lugar a diversos desarrollos en el campo de las ciencias sociales, entre ellos los vinculados al estudio y reconocimiento de su valor económico y su inclusión en las políticas sociales.

En relación al lugar del cuidado en el campo de la salud el estudio de Alejandro Michalewicz, Carla Pierri y Sara Ardila (2014) identifica la modificación que se ha dado en el objeto de estudio de la salud colectiva, desde el proceso salud/enfermedad/atención a salud/enfermedad/cuidado. Estos autores abordan la conceptualización del cuidado en el campo de la salud, describiendo cinco categorías emergentes sobre el uso de esta noción: el primero entiende por éste una dimensión de las prácticas en salud relacionada a lo vincular/afectivo; el segundo nombra como cuidado a las prácticas no formales en salud; el tercero reivindica el término en cuestión como un concepto superador de la simple atención, a partir de características como la integralidad y la participación; el cuarto plantea al “cuidado” como eje que orienta la atención centrándola en los usuarios; y, finalmente, el quinto usa este término como sinónimo de atención. Estos autores analizan que el tercer y cuarto modo de pensar el término cuidado implican un cambio en la concepción de las prácticas de salud, y en este sentido plantean la necesidad de profundizar sobre el potencial transformador de este término, para lo cual “resulta necesario salir del campo de la Salud en sentido restringido para pensar al cuidado -más allá de la salud- en tanto condición humana fundamental” (p. 222). Luego de abordar algunos desarrollos provenientes de la psicología y el psicoanálisis definen que las prácticas de cuidado se enmarcan en un tipo de vínculo orientado por una ética del cuidado. Esta perspectiva posibilita plantear al cuidar como una posición en relación al otro, sustentada en su reconocimiento como semejante. A su vez, da lugar a definir las “prácticas cuidadoras” como prácticas enmarcadas en un

tipo de vínculo, el cual se caracteriza por el buen trato, el miramiento y la empatía. Los autores recuperan estas nociones de la obra de Fernando Ulloa (2003), quien propone el concepto de ternura como “el oficio más viejo de la humanidad” afirmando que, lejos de la debilidad con la que se la suele asociar, la ternura es aquello que nos humaniza, es el gesto transmisor de la cultura que será "abrigo frente a los rigores de la intemperie, alimento frente a los del hambre y fundamentalmente buen trato, como escudo protector ante las violencias inevitables del vivir" (p. 11).

Desde el campo de la salud colectiva resulta relevante el trabajo de Túlio Batista Franco y Emerson Elias Merhy (2011) quienes se refieren al “campo invisible del cuidado en salud” (p. 13), reconociendo la producción subjetiva del cuidado como un movimiento sinérgico entre tres dimensiones: las redes que se forman al interior de los servicios de salud; el deseo como proceso inconsciente que opera como energía de producción y el "trabajo vivo en acto", concepto propuesto por Merhy (1997) al que define como un proceso agenciado por sujetos, que trae en sí el atributo de la libertad, la creación, la inventiva y que actúa como una plataforma sobre la cual se producen las redes del cuidado. Consideran que quienes sostienen prácticas de cuidado en salud construyen su proceso de trabajo e intervienen de acuerdo a cómo significan el mundo y en esta operación ponen límites a los encuadres normativos y las fórmulas protocolares que rigidizan las prácticas. De este modo, cada trabajador/a opera desde un microcosmos y micropolíticamente en la producción de cuidado en salud. Retomando el pensamiento de Spinoza y Deleuze sostienen que los afectos propios del trabajo de cuidado en salud pueden causar alegría o tristeza, aumentando o disminuyendo respectivamente la potencia de los sujetos de actuar en el mundo de la vida. En el trabajo de cuidado operan flujos de energía en los que hay "líneas de vida" o "líneas de muerte", según si el encuentro trabajador-usuario produce acogimiento, vínculo, autonomía, satisfacción, o un modo de actuar que se manifieste de forma acotada, burocrática, produciendo heteronomía e insatisfacción. Los autores toman la noción de “territorios existenciales” citando a Suely Rolnik (2006) como la forma de significar a interactuar con el mundo que cada quien lleva en sí. Desde aquí sostienen que por lo tanto esté donde esté quien cuida, sea en la atención básica, en el hospital, en la atención especializada, domiciliaria, va a producir el tipo de cuidado que se inscribe en su universo como una ética. Por lo tanto, “lo que define el perfil del cuidado no es el lugar físico donde se realiza sino el territorio existencial en el cual el trabajador se inscribe como sujeto ético-político, y que anda con él, donde él opere su proceso de trabajo” (p.14). Este aspecto resulta de particular interés para abordar la enseñanza del cuidado como construcción de un territorio existencial, una ética.

### **3. Terapia Ocupacional en Salud Mental Comunitaria**

En este punto retomo algunas producciones y discusiones del campo de la Terapia Ocupacional actuales que se encuentran en relación al tema de estudio y que reconozco como antecedentes por la perspectiva epistemológica, ética y política que plantean y su relación con la enseñanza del cuidado.

En el ámbito local ubico el trabajo mencionado anteriormente del equipo nucleado en el proyecto CAI+D: "Prácticas de cuidado en salud y participación comunitaria" de la Escuela Superior de Sanidad "Ramón Carrillo" de la Universidad Nacional del Litoral, al cual pertenezco y que se encuentra conformado en su mayoría por profesionales docentes investigadoras del campo de la Terapia Ocupacional (Prósperi, R., Benassi, J.; Fraile, E.; D'Angelo, M; Allevi, M.; Aguirre, L. y Yujnovsky, N.). Se trata de un estudio en curso que parte de identificar un desplazamiento en el enfoque de salud-enfermedad-atención hacia uno de salud-enfermedad-cuidados que plantea una orientación de las prácticas sociosanitarias hacia el desarrollo integral de sujetos y comunidades, desde una perspectiva de derechos. El cuidado se reconoce como una categoría que excede aquello circunscripto desde el modelo médico hegemónico como "la enfermedad" para poder pensar en los procesos de reproducción y sostenimiento de la vida en común. En el marco del proyecto se vienen indagando y revisando los principales planteos teóricos contemporáneos acerca de la noción y las prácticas de cuidado, las concepciones epistemológicas y ético políticas en las que se sustentan, reconociendo su potencial transformador en diversas experiencias de participación comunitaria. El equipo se organiza en torno a cuatro líneas de trabajo, a saber: Agencia, autocuidado y participación comunitaria; Experiencias de cuidado en infancias y juventudes en situación de extrema vulnerabilidad; Cuidados y participación ciudadana: los procesos participativos de las infancias en escenarios de vida cotidiana; y la enseñanza del cuidado en la universidad (línea en la que me inscribo). La construcción de este equipo de investigación y la delimitación de la temática es fruto de varios años de trabajo compartido en la formación, extensión e investigación en Terapia Ocupacional, proceso en el que se fue configurando la cuestión del cuidado como una noción transversal y presente en diálogos, reflexiones y prácticas. Experiencias con estudiantes en espacios públicos, construcción de redes de actores desde propuestas de extensión, sistematización e intercambio de estas experiencias y diversas actividades intercátedras, fueron el marco desde el que se gestó este proceso, por lo que la elección de la temática del cuidado como eje de investigación en Terapia Ocupacional en nuestra universidad es efecto de trayectos académico-comunitarios compartidos.

El campo de la Terapia Ocupacional en nuestro país y en Latinoamérica ha tenido en los últimos años un incremento notable en la producción y circulación de publicaciones (Nabergoi, 2021). Esta realidad indica la consolidación creciente de una profesión a la que la producción de conocimiento y su escritura, al igual que ocurre a otras profesiones feminizadas y de cuidado, no le ha sido fácil. Si bien aún los espacios formativos universitarios tardan en incorporarlas, es cada vez mayor su volumen y van haciéndose lugar en función de la proliferación de plataformas y espacios de transmisión. Dentro del cuerpo de conocimientos emergente en la región tienen asimismo cada vez más lugar perspectivas que cuestionan los modelos anglosajones fundantes para proponer otras miradas que resultan de las prácticas situadas, del encuentro con las poblaciones y las consecuencias en el lazo social de la desigualdad en el acceso al ejercicio de derechos en nuestras sociedades. Para algunos autores del campo se trata de un

movimiento epistemológico, ético y político, y es en ese contexto que la cuestión del cuidado y su enseñanza en TO se posiciona. A continuación, se comentan algunas de las más actuales.

Daniela Testa (2023) en la presentación que hizo recientemente en el último Congreso Argentino de TO, propone un alegato para abandonar los mandatos positivistas reconociendo una razón poética feminista como ética y como resistencia en los modos de ejercer la terapia ocupacional y reflexionar sobre sus saberes. La reconoce como una perspectiva metodológica que involucra cierta forma narrativa, que recurre a las metáforas y que configura y resulta a la vez, un modo particular de intervención. La autora recupera el valor de la intuición, la imaginación y las emociones como una parte sustantiva de los saberes técnicos de las profesiones que se ocupan del cuidado de la vida. Este aspecto fue anteriormente abordado por la autora (Testa, 2015) en el marco de una conferencia en la que señaló a la TO como una profesión de cuidados que, como tal, ha tenido un lugar histórico devaluado en cuanto a prestigio social, económico y simbólico en relación a otras actividades y por ser considerada parte de un mundo esencializado como femenino. En su artículo acerca de la razón poética feminista retoma estos planteos en diálogo con autores de los campos de la crítica literaria, la antropología, los activismos en discapacidad y los feminismos para sostener la necesidad de reconocer el lugar de lo afectivo en la construcción de conocimiento y en las prácticas de las profesiones sociosanitarias y referenciando las ontologías que reconocen la vulnerabilidad como condición humana esencial y la interdependencia como claves para sostener la vida. Citando a otras autoras del campo (Paganizzi et al 2007, Destuet, 1999) afirma que el conocimiento profesional no se agota en la adquisición de un conjunto de habilidades instrumentales, sino que involucra una comprensión del poder transformador del hacer humano en lo cotidiano. La autora examina las críticas feministas a la ciencia y señala cómo el llamado giro afectivo contribuye a desarticular dicotomías entre mente y cuerpo, objetivo y subjetivo.

En el año 2022 Mariela Nabergoi publicó el libro “Memorias de una profesión feminizada. Terapia Ocupacional y Salud Mental en Argentina 1957-1976” que recupera su trabajo de tesis de Doctorado en Salud Mental Comunitaria del año 2013. El trabajo se inscribe en el marco de un proceso de reforma que va del modelo de atención psiquiátrica tradicional hacia un criterio de cuidados en salud mental, indagando y caracterizando allí la participación de Terapia Ocupacional en su construcción y desarrollo. Este material permite vislumbrar desde una perspectiva histórica, cómo en los orígenes de la formación y el ejercicio profesional ha estado presente y a la vez invisibilizada la ética del cuidado. En los relatos de las primeras experiencias de prácticas pre-profesionales en hospitales psiquiátricos es posible reconocer modos de enseñanza ligados a la transmisión de saberes prácticos y a la presencia en instituciones y en contacto directo con las poblaciones destinatarias de asistencia, y la figura de las docentes a la par en lo cotidiano de las experiencias, aspecto de especial interés para este estudio. La autora relata cómo se fue dando la participación de Terapistas

Ocupacionales en experiencias hoy vistas como pioneras e impulsoras de cambios en los modos de atención. De este modo, permite comprender cómo la profesión estuvo comprometida con la construcción de un proceso de transformación que se vio interrumpida en los años 1970 en el contexto previo y de inicio de la dictadura militar. Para la autora, a cuatro décadas es posible reconocer muchos de los saberes y prácticas que allí se gestaron y se enlazan con actuales experiencias de terapia ocupacional en salud mental que los retoman y recrean.

También en el año 2022 se publicó el libro “De amuletos y artificios. Reflexiones situadas en clave feminista desde terapia ocupacional” compilado por Andrea Monzón, Ma. Rosa Aussiere, Sandra Spampinato y Daniela Testa, que reúne producciones de 24 autoras del campo de la TO de Argentina, Uruguay, Brasil, y España. Es una producción gestada en el contexto de la pandemia por covid-19, que reconoce en las teorías críticas feministas y los estudios de género un desafío para las prácticas socio-sanitarias y una presencia que está transformando las prácticas y reflexiones al interior de la terapia ocupacional. Los capítulos que conforman el volumen recorren una diversidad de campos temáticos tales como: la ancestralidad, el trabajo en el sistema penitenciario, la violencia en el ámbito laboral, la educación sexual, las masculinidades, las migraciones, las prácticas alimentarias, la ecología, la economía solidaria, las maternidades y los ejercicios narrativos en relación con la Terapia Ocupacional. Es de destacar que en todos ellos se encuentra presente la perspectiva del cuidado, apareciendo con una fuerza novedosa respecto de otras publicaciones del campo de la TO.

En 2021 la Universidad Nacional de Colombia publica la investigación de Lida Pérez Acevedo “Ocupación Humana: de la matriz colonial moderna hacia la construcción de saberes sociales del Sur” que rastrea comprensiones y prácticas coloniales/modernas en la Terapia Ocupacional y sus efectos. Propone una Terapia Ocupacional andina que, “en su condición de localizada y regional, dinamiza legados vinculados a la solidaridad, la complementariedad y la compasión, de modo que privilegia la capacidad de lo propio-subalterno para enfrentar tendencias hacia la individualidad, la racionalidad y la productividad” (p 12). Construye un relato autobiográfico en el que recupera su experiencia en la formación de grado, afirmando que “partir de un contexto vital es una fascinante experiencia para reconocer que la ideas no nacen en el vacío, sino en relación con las experiencias de vida” (p. 41). A partir de este relato visibiliza el predominio en la formación de una perspectiva que privilegiaba la planificación y el control de los espacios evaluativos y de intervención por sobre la experiencia, pretendiendo la objetividad, lo que se expresaba en la distancia afectiva y un mínimo protagonismo de los sujetos y colectivos en el proceso, aspecto ligado a un escaso lugar para la intuición, lo significativo, el sentido. Sin embargo, indica que paulatinamente la formación fue transformándose a partir de dar lugar a otro modo de comprensión de la ocupación, entendiéndola como resultado de una dinámica de intercambios y transformaciones de los sujetos colectivos, parte y constructora de una inmensa red viva de interacciones, encarnada en las historias de los sujetos sociales inseparables de sus ambientes.

Desde un enfoque histórico hermenéutico y una perspectiva crítica la autora analiza la matriz colonial moderna en la profesión a partir de examinar los planes de estudio publicados en las páginas electrónicas de 37 universidades distribuidos de la siguiente manera: 3 en Venezuela, 9 en Colombia, Perú y Ecuador con 2 cada uno, 1 en Bolivia y Argentina y Chile con 10 cada uno. Observa en ellos una predominancia de categorías que dan cuenta de una concepción reduccionista de la salud (fragmentación del cuerpo y sus patologías) y la frecuente aparición de la adjetivación “social” que, considera, expresa la búsqueda de incorporar nociones más amplias y complejas. Cabe señalar que la noción de cuidado no aparece entre las que la autora registra en los planes de estudio.

Afirma que las experiencias formativas deben aproximarse a los espacios habituales de vida de los sujetos y colectivos, siendo de este modo situadas y decoloniales. Menciona la importancia de la calidad de los sitios de prácticas de estudiantes y los acompañamientos docentes, el contacto con la complejidad de las poblaciones, el acercamiento de posturas teóricas críticas y emancipadoras, el reconocimiento político de la profesión, y las formas horizontales en la comunicación e interacción.

En un capítulo titulado “Otridad como desafío y oportunidad” hace referencia a la noción de cuidado y recupera diversos autores y pensadores que se han dedicado a analizar la construcción del otro y los vínculos sociales, fundamentalmente del otro como alteridad y del otro oprimido (Fals Borda, Dussel, Teles, Maturana, Mendez y Farneda, Derrida). Le preocupa comprender cómo se construye al otro de la intervención en TO y cómo se enseña en la formación afirmando que existe una tendencia en las universidades a privilegiar el conocimiento instrumental y eficiente en detrimento del relacionado con las humanidades, con la moralidad y con la ética. Concluye que la otridad es tanto forma de conocimiento y reflexión como realidad social y que requiere atravesar “una suerte de frontera que debe ser transmutada a puente y que en su diferencia me abre el espacio para el otro” (p. 181).

Realiza una mención especial respecto del legado inka en tanto cosmovisión que supera la distinción mismo/otro al configurar una praxis colectiva, que se organiza en la igualación por la solidaridad, la disponibilidad con el otro y la reciprocidad.

El contexto de pandemia dio lugar a producciones en el campo de TO que, desde el cuidado y “los etcétera del cuidado” (Testa, 2021), analizan algunas de las implicancias para las prácticas durante el covid 19. Uno de ellos es el artículo de María Rita Martínez Antón (2021) referido a la cotidianeidad en la pandemia en el que, situando el incremento de la exigencia de las actividades de cuidado en aquel momento, subraya la predominancia de las mujeres en llevarlas a cabo, tanto de forma remunerada desde encuadres profesionales o laborales como en el ámbito doméstico. Ubica a la Terapia Ocupacional como una de las profesiones del cuidado, señalando la particularidad de la atención que presta a cómo se arma la cotidianeidad de sujetos y colectivos, precisamente aquello que se afectó radicalmente cuando comenzó la emergencia sanitaria. Aborda el concepto de cotidiano reconociéndolo como uno de los que ha ganado fuerza en las Terapias Ocupacionales críticas “desde el sur” y se sitúa en la

tradición social reconociendo allí un posicionamiento comprometido con “la escucha, el diálogo, la articulación social para la construcción de proyectos terapéuticos y de vida con quienes necesitan o reclaman cuidado, apoyo, una vida digna, participación social y acceso a derechos” (p. 13). Hubo en ese contexto otras producciones del campo de la terapia ocupacional que invitan a imaginar nuevos horizontes (Cella, 2021), tomar esta realidad como una posibilidad de superarnos y transformar el ejercicio profesional (Araujo; Bressan; Nicodemo, 2021), interpelar el lugar de la universidad en la reconstrucción del tejido social (Abregu, 2021) y reconocer el camino que señala la adversidad (Frare, 2021).

El equipo que conforman las autoras Mariela Nabergoi, Luisa Rossi, Andrea Albino, María Soledad Ortega, Yanina Venturini, Florencia Itovich, Luciana Medina, Macarena López y Juliana Presa, publicó en 2019 un artículo referido a la investigación que desarrollaron en relación a la configuración actual del objeto de estudio e intervención de TO en la formación universitaria Argentina. Proponen un mapa de discursos y prácticas de las tradiciones en Terapia Ocupacional, reconociendo los cambios conceptuales que provocó la incorporación de la perspectiva de derechos en la producción de conocimiento y el ejercicio profesional a nivel regional. Se refieren a tres tradiciones a las que denominan reduccionista, ocupacional y social. Para las autoras este mapa permite y obliga a examinar también la formación profesional como espacio privilegiado de reproducción de lógicas y saberes necesarios para dar respuesta a las demandas sociales actuales. Reconocen un predominio de la tradición reduccionista y funcional en la formación y apuestan a una mayor incorporación de la tradición social que se vincula con la posibilidad de valorar y visibilizar las producciones locales y dialogar en campos interdisciplinarios que amplían y enriquecen el propio. Identifican que en la tradición social en Terapia Ocupacional se incluyen las perspectivas que reconocen como horizonte la autonomía y los derechos de ciudadanía de personas y colectivos, siendo a su vez un marco que permite retomar y revalorizar conocimientos y prácticas de las otras tradiciones. La perspectiva del cuidado se inscribe claramente en la tradición social.

En el año 2019 Sandra Westman retoma a la filósofa Hanna Arendt en el título de la conferencia “Derecho a tener derechos” que ofrece en el X Congreso Argentino de Terapia Ocupacional, donde ubica la pregunta por la intervención de Terapia Ocupacional en Salud Mental y la formación en carreras de grado. Define tanto a la Salud Mental como a la T.O. como campos dinámicos en permanente construcción y reconfiguración, que se desarrollan desde la lógica de la complejidad. Señala que los actuales escenarios críticos de desigualdad en el acceso a derechos obligan a repensar los campos de conocimiento y las intervenciones profesionales caracterizando al momento actual del campo de la salud como uno de “ruptura epistemológica” que conlleva a la necesidad de construcción de nuevas categorías de análisis y conceptos y también de otra ética social en términos de jerarquías de valores. Hace referencia a los cambios que ya han tenido lugar en Latinoamérica respecto del campo de la salud

mental, identificando la centralidad del enfoque de derechos que plantean las legislaciones de los países de la región y la necesidad de un enfoque interdisciplinario, intersectorial y multireferencial. Propone un corrimiento de la idea de enfermedad, acercando la categoría de sufrimiento como eje para construir la intervención profesional y retoma cuatro relatos en los que la experiencia de sufrimiento aparece definida por la pérdida de un lugar en el mundo, dada por la restricción en la posibilidad de participación en las actividades cotidianas.

Esta conferencia se suma a otras presentaciones que, en ese mismo Congreso y referenciadas con un pensamiento crítico, pusieron en cuestión las perspectivas eurocéntricas y coloniales en la Terapia Ocupacional, producciones recientemente publicadas (Guajardo, A. (2023); Palacios Tolvett, M. (2023); Silva, C. (2023); Pineda Lozano y García Toro (2023)). Son reflexiones desde posiciones que se inscriben en las llamadas Terapias Ocupacionales del Sur o desde el Sur, que comparten la ponderación de una racionalidad ético-política por sobre una técnico-instrumental y abogan por la valorización de las prácticas de TO latinoamericanas diversas y situadas. Cabe mencionar la invitación que formula Alejandro Guajardo de Chile a

asumir una TO Otra, una TO militante, basada en una ética de las otredades excluidas, una ética de la liberación, expresada en la idea de buenos vivires, de ideas de justicia culturalmente situadas y encarnadas, desde una pluralidad jurídica descolonial, promoviendo los derechos humanos desde una lectura que permita la construcción permanente de condiciones interculturalmente aceptadas, que lleven a lxs sujetxs a plantearse y producir, desde sus posiciones históricas situadas, encarnadas, la posibilidad de formular y construir mundos que recojan desde la reciprocidad sus diferentes horizontes y contextos (p. 126)

La referente en Terapia Ocupacional en Salud Mental Comunitaria en nuestro país, Liliana Paganizzi, publica allí sus “Notas sobre Salud Mental y Comunidad” en las que sitúa al término comunidad como un vocablo polisémico, aspecto que aborda también en publicaciones anteriores (Paganizzi, 2017). Señala que ya desde los años ‘90, en las prácticas de TO hay un reconocimiento de que la situación de una persona con sufrimiento mental involucra las características que le son propias al padecimiento junto con los efectos de los tratamientos recibidos y la permeabilidad social y familiar que la aloja. Referenciada en la Ley Nacional de Salud Mental N°26657 subraya que “las personas con sufrimiento psíquico deben ser tratadas con la alternativa terapéutica más conveniente, que menos restrinja sus derechos y libertades, promoviendo la integración familiar, laboral y comunitaria en el marco del trabajo Interdisciplinario e Intersectorial” (p.196). Reconoce que en los desarrollos de la llamada Terapia Ocupacional Social se proponen fundamentos para complejizar las formas de intervenir en nuestras prácticas, incluyendo el saber técnico y ampliando a su vez la mirada hacia el reconocimiento de los derechos y la forma de materializarlos.

En esta reciente publicación que compila las ponencias del Congreso de TO de 2019 (Santoro, M. comp., 2023) se incluye otro trabajo de Daniela Testa referido a la feminización y la terapia ocupacional en el que, desde una perspectiva histórica, ubica que a cien años de su surgimiento en Estados Unidos y a sesenta años de los comienzos en Latinoamérica y, siendo aproximadamente 114 las universidades privadas y públicas que dictan la carrera de terapia ocupacional en países de la región, hay una característica que se mantiene desde los inicios hasta nuestros días, la de ser una profesión casi exclusivamente femenina (Testa, D. 2023). Señala que en nuestro país “la feminización no fue una consecuencia exclusiva y “natural” de las prácticas tradicionales y de los valores de la época, sino que fue parte de estrategias simbólicas utilizadas para legitimar políticas asistenciales modernizadoras, en un marco de ideas liberales/conservadoras” (p. 206). Retoma publicaciones referidas a los procesos de feminización en profesiones socio-sanitarias, en los que se destacan los lazos de subordinación, autonomía y resistencia. Desde allí propone y desarrolla algunas metáforas presentes en las narrativas historiográficas que aportan a la comprensión de la feminización de la terapia ocupacional, aspecto complejo y paradójico en tanto “es y ha sido el piso y el techo, la debilidad y la potencia, la transformación y la permanencia” (p.216). Para Testa es necesario revisar las condiciones de producción de conocimiento en TO, lo que implica situar quién es el sujeto de la enunciación, quién es el sujeto colectivo, proponiendo que el “nosotros” de la TO no sea meramente identitario sino político, que corra los contornos hacia una mayor diversidad (p.1361). En diálogo con las epistemologías feministas que reconocen otros modos de decir, pone en valor la conversación, el relato que resulta de la vivencia y la poética. Afirma que

leer realidades complejas entre márgenes y fronteras requiere de la expresión de lo subjetivo y de lo emotivo, de lo transitorio y de lo efímero; requiere aferrarnos de aquello inasible y único que nos hace humanos. En definitiva, hacernos seres capaces de imaginar y producir un mundo digno de ser vivido (p. 1363)

Interesa mencionar el estudio que desarrolló Valentina Vinzón (2019) acerca de las prácticas de TO a nivel comunitario desde una perspectiva socio-crítica identificada con las terapias ocupacionales del sur. Allí describe y analiza procesos y experiencias en relación con los cambios que éstas generan en el cotidiano y en los proyectos de vida de los participantes de tres experiencias de Santa Fe y Paraná vinculadas al campo de la salud mental comunitaria. En este trabajo identifica que las mismas posibilitan la construcción de condiciones para la autonomía socio-económica y habilitan la esperanza de un mañana. Destaca el lugar de soporte que configura el vínculo usuario-terapeuta ocupacional, en el que hay compañía, apoyo, y trato “humano” e igualitario. Es un vínculo que habilita la palabra, la escucha y el interés por el otro y que, los mismos usuarios reconocen, se diferencia de otras prácticas medicalizantes centradas en “empastillar” el sufrimiento.

Configuran parte de los antecedentes tres publicaciones en las que participé relacionadas con la cuestión del cuidado. Dos de ellas vinculadas al trabajo en dispositivos de inclusión sociolaboral en Salud Mental Comunitaria, ámbito de desarrollo de la propia trayectoria profesional en articulación con la función docente. La primera es un artículo construido con estudiantes acerca de su trabajo final de grado sobre la producción de cuidado en dispositivos de inclusión sociolaboral (Yujnovsky, N.; Bartoli, L.; Baccon, M.; Falico, S; Imoberdoff, S.; 2022); la segunda, el libro “Inclusiones y cooperación social en salud mental. Relatos en primeras personas del plural” (Burin, D y Yujnovsky, N. coord.; 2023) Ambas sistematizan experiencias y producen reflexiones en las que la dimensión del cuidado aparece de múltiples modos y enlazada a las prácticas de Terapia Ocupacional en el campo de la Salud mental comunitaria y los procesos formativos de grado en las prácticas pre-profesionales. Por último, en el año 2023 publiqué en la Revista Argentina de Terapia Ocupacional el texto de la presentación con la que participé en la mesa “Salud Mental Comunitaria: interdisciplina, experiencias y formación”, a la que fui invitada en el marco del XI Congreso Argentino de Terapia Ocupacional. En el artículo, al que titulé “Nidos y bolsas. Figuras para una comprensión situada de los dispositivos de Terapia Ocupacional en Salud Mental”, reflexiono respecto del cuidado en las prácticas de Terapia Ocupacional en Salud Mental Comunitaria a partir de dos figuras: los nidos y las bolsas. Recuperando la fascinante práctica de las aves de hacer nidos propongo pensar los dispositivos de salud mental como nidos, en tanto espacios contenedores, abiertos y suaves, hechos con lo que hay en el entorno y para la reproducción de la vida. Por otro lado, inspirada en el ensayo de Ursula K. Le Guin “La teoría de la bolsa de la ficción” (1986), traigo la figura de las bolsas como artefacto para recoger aquellas pequeñas cosas que permiten la continuidad y dan lugar a cierto tipo de relato: los relatos de la vida, los relatos del cuidado, inscribiendo allí a nuestras narrativas de las prácticas de TO en Salud Mental.

Por último, me interesa mencionar el estudio desarrollado por Verónica Heinrich (2023) para su tesis en esta misma maestría por el enfoque respecto de la evaluación y las voces que tienen lugar en la misma. La autora estudia la participación de los actores sociales en los procesos de evaluación de proyectos de extensión de educación experiencial desarrollados en el marco de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL. Subrayando el valor de las metodologías participativas que permitan el intercambio de saberes y sentires, propone orientaciones entre las que se destacan la importancia de construir conjuntamente el sentido de la evaluación, considerando tanto las acciones logradas como las no logradas, la construcción de confianza y la retroalimentación en la formación a partir de la incorporación de temáticas emergentes. Afirma también que los actores sociales no universitarios participantes de este tipo de experiencias reconocen que la TO ha operado como nexo para el trabajo con otros actores sociales, ha permitido repensar estrategias y enriquecer los procesos institucionales.

### Perspectiva metodológica del estudio

Este trabajo es ante todo una investigación educativa en tanto, no sólo busca generar conocimientos para enriquecer un campo disciplinar específico, sino que, prioritariamente se orienta a la producción de conocimiento para mejorar las prácticas educativas, y lo hace desde las voces y perspectivas de los sujetos que constituyen estas prácticas (Baraldi y Bernik, 2003).

Se trata de un diseño flexible que, como propone Nora Mendizábal (2006), esté abierto a advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan incluso replantear preguntas de investigación, propósitos y recursos.

El enfoque metodológico recupera aportes de la etnografía educativa (Rockwell, 1993), la investigación indisciplinada (Haber, 2011), el conocimiento desde dentro (Ingold, 2012), la autoetnografía (Blanco, 2012), la etnografía afectiva y el pulso autoetnográfico (Calixto Rojas, 2021 - 2022), el conocimiento situado (Haraway, 1991; Fleisner, 2023) y la investigación feminista decolonial (Guerra Pérez, 2018).

Las etnografías en la investigación educativa son entendidas por Elsie Rockwell (1993) como ejercicio de análisis detallado de los registros de la interacción que se da en eventos educativos de cualquier tipo. La autora integra la teoría gramsciana a la etnografía educativa para proponer determinados criterios metodológicos:

- Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. No son estudios de caso sino **en** caso.
- Se tiene siempre presente la dimensión histórica, no como anexo sino como inevitable componente de todo proceso actual. Se construye un presente histórico en el que se reconocen las huellas y las contradicciones de los procesos
- Se toma a la educación como institución y, por lo tanto, rebasa el espacio físico y temporal de las actividades, su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales. Esto implica definir diversos sitios y eventos en los cuales buscar elementos y relaciones significativas para estudiar los procesos educativos e implica evitar la dicotomía escuela-comunidad.
- Las categorías, los conocimientos y las acciones de los sujetos no tienen necesariamente el grado de coherencia y de efectividad que les atribuye frecuentemente la teoría. La concepción de mundo y la práctica generalmente son incoherentes y contradictorios; coexisten sentidos divergentes en ellas, cuyas razones se encuentran sólo en el rastreo de su historia.
- Los objetos de estudio son los procesos sociales. Al reconstruir estos procesos, lo que importa es conocer su contenido histórico y social, y no solamente su configuración formal o estructural.

Para Elsie Rockwell (1993) la investigación etnográfica constituye un método óptimo para vincular la investigación empírica al proceso de construcción teórica, aclarando que esto no significa que los conceptos teóricos "surgen" de los datos empíricos, sino que el proceso de conocer una realidad concreta obliga a la elaboración conceptual y a la precisión de la relación entre los conceptos generales y los fenómenos observables, lo cual permite el avance teórico. Por esto, la etnografía como procedimiento de investigación no requiere la definición inicial de un modelo teórico acabado que funcione como "marco", es decir que delimite el proceso de observación, como sí lo requieren, por ejemplo, las investigaciones cuantitativas y experimentales en las cuales la definición precisa de variables es necesaria. Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, las categorías teóricas de diferentes niveles se van construyendo en el proceso de la investigación etnográfica. Asimismo, señala que hacer una etnografía supone observar e interpretar paralelamente; seleccionar lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que se realiza al mismo tiempo. Generar hipótesis, realizar múltiples análisis, reinterpretar, formular nuevas hipótesis. Implica enfrentarse al aparente "caos" de la realidad suspendiendo momentáneamente el juicio de modo de acotar el impulso selectivo que tiende a eliminar lo que se supone irrelevante y procurando ampliar la mirada, ver cada vez más. Esto se logra, sostiene, mediante la apertura a los "detalles" que no encajan o a las señales o pistas que indican nuevas relaciones significativas. Para la autora el análisis, es ese trabajo continuo entre la observación y la conceptualización que permite así una mayor elaboración teórica. Es un proceso que lleva a que los esquemas teóricos y el sentido común de quien investiga se abran, maticen y hasta contradigan. Supone una práctica que no sólo busca describir y explicar sino, fundamentalmente transformar a partir de integrar nuevamente el producto de la investigación a la práctica real que fue su referente.

Mercedes Blanco (2012) propone una revisión histórica de los estudios etnográficos señalando que la autoetnografía es para algunos autores, una rama relativamente reciente de la etnografía y para otros una modalidad nueva y diferente de la investigación cualitativa. Plantea que las controversias existentes en relación a estos enfoques se vinculan a una dimensión epistemológica, cómo se genera el conocimiento. El término comienza a emplearse a finales de los años 1970 y la autoetnografía se aplicaba al estudio de un grupo social que el investigador consideraba como propio; ya fuera por su ubicación socioeconómica, la ocupación laboral o el desempeño de alguna actividad específica. Reconoce como pioneros a Carolyn Ellis y Arthur Bochner (1996). Cita también a Norman Denzin y su apuesta por la diversidad paradigmática y metodológica. Para este autor la autoetnografía es tanto una perspectiva de indagación como de una herramienta de autoconocimiento. Además de observar, reconocer, examinar y registrar, el investigador social con disposición etnográfica ha de meditar, reflexionar, teorizar y, en definitiva, "perderse reflexivamente en las sutilezas para poder dotar de densidad a sus descripciones" (Silva Rios y Burgos Davila, 2011). Descripción densa no significa oscuro o confuso, sino que se vincula con la construcción y organización de estructuras de sentido.

También se toman en cuenta las reflexiones del arqueólogo argentino Alejandro Haber (2011) para quien investigar “no es tan sólo conocer el mundo, sino ser agenciado por este, por la inmediatez de las cosas que están aquí y las que no-están, los positivos y los negativos, las presencias y las ausencias”. Desde su perspectiva conocer es algo que “nos acontece en el cuerpo cuando nos relacionamos con las cosas y con su espectro” (p. 3). Cuestiona la investigación moderna colonial afirmando que “hemos inventado un mundo lejos de nosotros y a nosotros lejos del mundo, y hemos establecido que la relación entre ese objeto mundo y este sujeto conocedor es una relación asimétrica de conocimiento: los conocedores conocemos a los objetos, los objetos son conocidos por nosotros” (p. 8). De este modo el autor aboga por una “investigación indisciplinada” (p. 10), aquella que

hace de un problema de investigación una situación, una excusa para pensarnos y revelarnos a nosotros habitando el mundo y objetivando, no para que ese ‘nosotros’ sea nuestro nuevo objeto, sino para que en todo caso reconozcamos las relaciones en las que somos ya sujetos. Y nos ayudemos, o nos dejemos ayudar, por esas relaciones, para subjetivarnos desde otros lugares que no sean los que institucionalmente nos llevan a construir nuestro privilegio epistémico. Esos otros lugares son de reconocimiento, de aprendizaje, y de solidaridad. (p10)

El autor invita a “reconocer el domicilio de la investigación”, esto implica comprender dónde vive nuestra escritura, de qué manera me ha instrumentalizado mi instrumento (disciplina). Propone una investigación basada en conversaciones y solidaridades que permitan cartografiar los antagonismos que constituyen nuestras prácticas y nos constituyen. La conversación necesariamente va a producir “mudanzas” o cambios de domicilios. Sostiene que

en el transcurso de la investigación suceden cosas sorprendentes que, si les prestamos atención, nos llevan a situaciones imprevistas y novedosas. Sobre todo, nos sorprenden las cosas si logramos prestarle conversación. También, en la investigación suceden cosas en los márgenes de nuestra mirada, a las cuales sólo podríamos prestar atención si desviamos nuestra atención hacia lugares distintos de los previstos. (p. 25)

Agrega que la conversación parte de la escritura y la escritura es parte de la conversación y lo que escribimos es la mudanza, entonces “la escritura no es algo que hagamos acerca de esa conversación, sino como parte de ella. No la representa, sino que *participa* de ella” (p. 27).

Este estudio suscribe a lo que Tim Ingold (2012) define “como conocer desde dentro” (p.220), y desde allí disponerse a abrir y seguir a donde esa apertura lleve. Para el autor este arte de la indagación “se mueve hacia adelante en tiempo real, junto con las vidas de aquellos que son tocados por él y con el mundo al que tanto él como ellos pertenecen” (p. 227). Expresa que esto es adoptar lo que el antropólogo Hirokazu Miyazaki llama el *método de la esperanza*, aquel que más que describir el mundo busca

abrir nuestra percepción para desde allí responder, porque, desde su mirada, no necesitamos acumular más y más información *sobre* el mundo, sino corresponder mejor con él.

La antropóloga mexicana Aitza Miroslava Calixto Rojas (2022) toma la noción de “pulso autoetnográfico” como una ética de investigación transversal que va más allá de la autoetnografía como producto y que posibilita una política de cuidados específica. El pulso autoetnográfico supone ubicarse afectivamente durante un proceso de investigación, lo que implica reconocer los aspectos de la propia historia, cuerpo y corporalidades que se ven comprometidos en esa experiencia y en correspondencia hacer el mismo ejercicio para quienes formarán parte del proceso. El afecto es entendido no sólo como dimensión emocional sino, desde la perspectiva spinoziana, como la capacidad de un cuerpo de afectar y ser afectado, lo que implica un descentramiento de la idea de sujeto individual para atender a los procesos y devenires colectivos. Sostiene asimismo que el latido autoetnográfico resulta “una invocación de vida en tiempos de crueldad y necropolíticas múltiples” (p. 62) en los que escribir se asume entonces como un acto corporal de implicaciones epistémicas y políticas concretas. La autora sostiene que reconocer el pulso de lo propio y colocar este proceso como una praxis de investigación reflexiva permite responsabilizarnos y tejer una conciencia histórica y de especie que nos ancle a nuestro tiempo y espacio, tratándose por lo tanto de un proceso decolonial. La pregunta es entonces por cómo hacer escrituras situadas en el sur y entre fronteras que partan de una polifonía de voces reconociendo que todas son valiosas, incluida la propia. En estas “metodologías afectivas” están activos y se integran todos los sentidos y hay una atención al autocuidado y al cuidado de las personas con quienes se trabaja. Se construyen colectivamente y articulan las teorías con las experiencias de la vida cotidiana.

El estudio se inscribe así mismo en la perspectiva de Donna Haraway acerca del conocimiento situado (1991). Esta autora propone una ontología relacional y una objetividad encarnada capaz de producir conocimientos que siempre serán asumidos desde algún punto de vista, desde la particularidad y especificidad y no desde la trascendencia y el desdoblamiento jerárquico entre sujetos y objetos (Fleisner et al., 2023). Sus reflexiones en el campo de la filosofía feminista se ligan a la pregunta acerca de cómo investigar las condiciones materiales que nos llevaron a las mujeres, en tanto políticamente minorizadas, a tener que justificar desde dónde hablamos: “se nos prohíbe no tener un cuerpo o un punto de vista o un prejuicio” (Haraway, 1991 p. 299 como citado en Fleisner et al., 2023). La autora reivindica una objetividad diferente, afirmando que no es preciso estar “fuera” del mundo para conocerlo, sino todo lo contrario. La objetividad tiene que ver con ser responsable de aquello de lo que formamos parte, y esto requiere una metodología atenta y sensible. En palabras de Fleisner et al.:

Este modo de hacer pensamiento preocupado por las prácticas, por su configuración y por las configuraciones que ellas abren, este modo de pensar y

hacer pensar, es un punto de partida que redistribuye la escena institucional de maneras que todavía quedan por explorar. Sólo con el gesto de poner en discusión las prácticas mismas que dan lugar al pensamiento, opera una disrupción que disloca prácticas patriarcales autoritarias fuertemente arraigadas en las universidades. Tratar bien, ser amable con los objetos de conocimiento, con los problemas, con las prácticas de pensamiento, atender a la materialidad del pensamiento, abre un recorrido incierto y unas experimentaciones que potencian el deseo de ensayar y que conjuran con alegría las prácticas desvitalizantes que atraviesan la academia. (p. 85)

Estas autoras sostienen que en un sistema de producción de conocimiento desigual e injusto es urgente preguntarnos una y otra vez cómo, por qué y para qué investigamos y proponen que una teoría situada de la objetividad puede permitir abordar estas preguntas con responsabilidad (Haraway, [2016] 2019c, p. 33), lo cual es una necesidad insoslayable de nuestra posición geopolíticamente subalterna en las universidades latinoamericanas, en las que la revisión de las prácticas requiere inventiva, coraje y deseo de establecer otras relaciones con el conocimiento.

Por último, y en consonancia, interesa mencionar los aportes de la investigación feminista decolonial que también sostiene preguntas por quién/quienes escriben, desde qué lugar corpo-geo-político y de qué modo las elecciones de lo que se estudia están vinculadas a la propia experiencia (Guerra Pérez, 2018).

Este posicionamiento cuestiona la idea hegemónica respecto de una producción de conocimiento universal y objetiva en la que el observador no forma parte de lo observado, para reconocer que quienes investigan son sujetos históricos, con intereses propios y con un punto de vista particular, por lo tanto, quien lleva a cabo la investigación se encuentra involucrado/a en ella. Esta metodología propone que la recuperación del punto(s) de vista(s) de las mujeres es clave debido a que el androcentrismo de las ciencias y disciplinas lo ha excluido. Las narraciones de experiencias generan conocimientos y las categorías no son una descripción, sino que son realidades vividas. Cuando las mujeres nos convertimos en enunciadoras y no somos enunciadas por otros, abandonamos el lugar de objeto para constituirnos en sujetos interpretantes que actúan y participan en la generación del conocimiento. Las experiencias de las mujeres y sus ejercicios de escritura en los procesos de investigación llevan a la discusión pública preocupaciones y preguntas excluidas en las ideologías dominantes. Las mujeres tenemos experiencias diferentes y necesitamos otras formas de enunciar, otros juegos del lenguaje. En términos de la autora se trata de una “subversión semiótica” (p. 97) en tanto las mujeres hemos sido y aún somos objetos del discurso falocentrado.

El período tomado para el estudio es el año académico 2023, pero se construyen articulaciones y referencias con otros momentos históricos en función de mi propio recorrido y pertenencia al ámbito en que se sitúa el estudio. La unidad de análisis es mi

propia tarea docente en los procesos de Prácticas Pre-profesionales de Terapia Ocupacional en Salud Mental de los dos cuatrimestres del año 2023.

La información se recupera de diversas fuentes:

- Para caracterizar el enfoque del espacio curricular, se toman documentos de la cátedra, comunicaciones en el ambiente virtual, comunicaciones internas entre docentes, perfil de Instagram y un relato autobiográfico acerca de mi propia experiencia como estudiante.

- Para identificar y describir los modos en que las y los estudiantes significan y son parte de acciones de cuidado en sus experiencias de prácticas se toman los cuadernos de campo de estudiantes y la elaboración de una memoria propia del año de tarea docente.

- Para identificar y describir las condiciones que posibilitan la enseñanza del cuidado se toman los documentos elaborados a partir de la lectura de los registros de estudiantes y de la propia tarea en articulación con autores revisados.



## **CAPÍTULO 2**

## **Relato autobiográfico. Cuando fui estudiante en donde hoy soy docente**

*“Partir de un contexto vital es una fascinante experiencia para reconocer que las ideas no nacen en el vacío sino en relación con las experiencias de vida”*  
(Lida Otilia Pérez Acevedo, 2021)

En agosto de 1994 estudiaba Terapia Ocupacional y empezaba a cursar la Práctica Clínica II en psiquiatría. Elegí hacerla en el hospital psiquiátrico de mi ciudad, Paraná, que en aquel entonces se llamaba Hospital “A. Roballos” y hoy es el Hospital Escuela de Salud Mental. Unas amigas que también estudiaban la carrera me recomendaron elegir esa institución donde poco tiempo antes habían hecho sus prácticas. En ese trayecto formativo me acompañó como docente Griselda Von Arnstedt de Acharta. Hoy, veintiocho años después soy yo quien acompaña cada cuatrimestre a las estudiantes que cursan sus prácticas en esa misma institución (entre otras).

Trabajo como docente en un espacio curricular que inauguró Griselda, ella lo pensó en los años ´80 cuando se abrió la carrera de Terapia Ocupacional en la UNL. Diseñó una propuesta de la que aún hoy se mantienen algunas características a pesar de que, desde fines de los años ´90, dejó de formar parte del equipo de cátedra. Elegí como tema de tesis de la Maestría en Docencia Universitaria la enseñanza del cuidado en el espacio de Prácticas Pre-profesionales de Terapia Ocupacional en Salud Mental, tarea en el que me embarco sabiendo que implicará una revisión de mi recorrido de muchos años en la universidad. Ubicarme frente a ella me confronta con un hecho que por naturalizado no lograba ver y valorar: soy docente en el espacio curricular que más marcó mi trayectoria como estudiante en la formación de grado, el que más me interesó y el que abrió las puertas a lo que después sería el ámbito de ejercicio profesional, de docencia y de investigación al que me he dedicado.

Nunca tuve demasiada conciencia de cuánto y cómo Griselda me enseñó a ser y hacer TO, a ser docente, a acompañar a otros, en definitiva, hasta qué punto el haberme cruzado con ella estaba en estrecha relación con mi tarea cotidiana y con el tema de mi tesis. Hasta que pasó algo: estábamos cerrando un cuatrimestre muy particular, el segundo de 2021, habiendo atravesado enormes desafíos para poder hacer las prácticas en un formato híbrido virtual-presencial en contexto de pandemia. Las estudiantes agradecieron enfáticamente cómo las habíamos acompañado y me salió responder que lo que hemos hecho con ellas no es más que lo que alguien hizo con nosotras cuando cursamos esta misma asignatura muchos años atrás. Nos emocionamos con mi compañera docente en el recuerdo de Griselda y su modo particular de acompañar. Verbalizar eso me permitió dimensionar la potencia de la transmisión que hizo conmigo y como por arte de magia empecé a ver uno por uno los criterios y gestos en los que dábamos continuidad a aquella propuesta fundacional que ella construyó. Me propongo ahora, ante la tarea de estudiar la enseñanza del cuidado, recuperarlos y mirarlos de cerca. La intención es hacer un ejercicio de memoria autobiográfica apoyada en un

cuaderno que conservo con anotaciones que hice entre agosto y diciembre de 1994, casi como un viaje en el tiempo que me permita revisar elementos para el desarrollo del trabajo de tesis. Y como los viajes en el tiempo sólo existen en el mundo de la ficción será un relato que navegará por allí también. Alexander Ruiz Silva (2014) afirma que el relato autobiográfico permite vislumbrar hacia atrás y hacia adelante entreverando recuerdos con imaginación por lo que lo sucedido acontece dos veces: en el momento de su ocurrencia y en el momento de su evocación. Valga este relato entonces para volver sobre aquella experiencia y recuperarla como punto de partida.

### **Mi profesora de la práctica en salud mental**

Griselda era una profesora formal que vestía de modo elegante y sobrio: azul, blanco y negro eran sus colores. Seria y simpática al mismo tiempo, presentaba consignas y propuestas de modo claro y con firmeza, lo que no le impedía ser flexible y abierta. Sabía escuchar muy bien y se concentraba enulándose un mechón de pelo y encendiendo un Parliament que apagaba por la mitad mientras estábamos en las reuniones. Tenía muy ordenados los apuntes e informes en una carpeta linda que llevaba siempre con ella. En un brazo la carpeta y en otro la cartera, la recuerdo moviéndose de modo ágil, sin demorarse más de lo necesario. Nos llamaba por nuestros nombres y se interesaba por saber cómo estábamos, hablaba un poco rápido y desplegaba un humor sutil e inteligente. Tenía una sonrisa cortita que combinaba con la chispa de sus ojos. Inquieta y curiosa estimulaba a sus estudiantes a que aprovechen cualquier oportunidad que se presentara en el ámbito hospitalario, y más allá también, para conocer referentes o autores del campo de la salud mental y la terapia ocupacional. Teníamos el teléfono de su casa (mi relato es pre-celular) y la suficiente confianza como para llamarla y hacerle alguna consulta. Tiempo después de finalizar la práctica seguí yendo a esa casa cálida y decorada con buen gusto, a reuniones con colegas, momentos que recuerdo con agrado.

### **La práctica**

Cursar la Práctica Clínica II implicaba asistir diariamente al Hospital y cumplir con algunas tareas. Abro el cuaderno que conservo de entonces y lo primero que encuentro es un cronograma con días, horarios y el detalle de las actividades, no sólo las mías sino también las de mis compañeras Betina, Marita y Eloísa. A continuación, anotadas las correcciones del primer informe en el que presentábamos la institución de práctica. Me interesa detenerme en esas correcciones: una dice que debemos ampliar el relato de la historia del hospital porque se corta cuando viene lo más importante: la experiencia de comunidad terapéutica; otra que situemos la nueva legislación en materia de salud mental en la provincia ya que tiene que ver con las políticas públicas; además nos indica ampliar la descripción de la modalidad de trabajo y no sólo las características edilicias del hospital; también nos señala que indiquemos que la población que se atiende es en su mayoría indigente; ubicar los “ejes teóricos” y por último que faltó el aspecto gremial. Los señalamientos tienen que ver claramente con las dimensiones histórica, social y política, escasamente presentes en nuestra formación que ponderaba lo técnico-

instrumental. Habíamos dejado por fuera del informe aquello que no veíamos y estos señalamientos nos invitaban a reorientar la mirada. Observo así que desde el inicio de esta experiencia se nos estaba diciendo que el ejercicio profesional ocurre en determinado contexto que tiene una historia, bajo ciertas condiciones y en una trama compleja de actores y perspectivas.

El lugar donde hacíamos “base” en la práctica era el Servicio de Terapia Ocupacional del hospital, allí cada una tenía que desarrollar un abordaje individual y uno de pequeño grupo con pacientes internados. También formábamos parte de los llamados “dispositivos alternativos” que recientemente habían empezado a funcionar, como el equipo de externación o el hospital de día, y participábamos en grupos de estudio, ateneos, reuniones de equipo y supervisiones. Este detalle estaba plasmado en el cronograma que iba de las 8,30 a las 12 hs de lunes a viernes.

### **La supervisión**

Además de los encuentros plenarios que teníamos en la facultad, una vez a la semana Griselda venía al hospital y nos reuníamos las cinco en una sala del Servicio de Terapia Ocupacional para hacer la supervisión de la práctica. En estos encuentros cada una tomaba la palabra y relatava cómo iba su trabajo, qué dificultades se le presentaban y qué dudas aparecían. Griselda escuchaba atentamente, tomaba nota y proponía orientaciones y lecturas, planteaba preguntas y explicaba conceptos. La recuerdo con birome y papel graficando, por ejemplo, la propuesta conceptual de Liliana Paganizzi acerca de la relación TO-paciente-actividad (Paganizzi, 1991), mapa que me acompañó de allí en más y me permitió comprender que la clínica en TO se trata siempre de un encuentro. En las supervisiones también nos devolvía las crónicas y los informes que había leído y corregido, aprendíamos a partir de la propia experiencia y también de las compañeras. Me había sido asignada para el abordaje individual Marina, una mujer que casi no salía de su habitación, que no aceptaba ninguna propuesta de actividad y apenas me respondía cuando iba a verla dos veces a la semana. Aquella acción sostenida durante tres meses podría haber sido una experiencia absolutamente frustrante, pero, sin embargo y gracias a las supervisiones, resultó una de las que más me permitió aprender. Griselda señalaba el valor de la presencia y la espera en el trabajo con el sufrimiento mental, no dejar de ir, no dejar de invitar, estar.

### **Otra perspectiva, otra posición**

Griselda se había formado en Buenos Aires con el equipo de terapeutas ocupacionales británicas de la primera escuela de Terapia Ocupacional que se funda en el año 1959 en el contexto de la epidemia de poliomielitis. A su regreso a Santa Fe, ciudad en la que vivía, se incorpora a trabajar en 1968 en el entonces Hospital Roballos de Paraná, viajando en su gordini amarillo y cruzando el río Paraná en balsa ya que aún no se había inaugurado el túnel subfluvial. Allí pudo ser parte de un colectivo que sostuvo una experiencia potente de comunidad terapéutica que se inscribía a su vez en un proceso más amplio de transformación de las prácticas en el campo de la salud mental, proceso

que fue interrumpido en el período de la dictadura militar. La pertenencia a este grupo y este movimiento le permitió nutrirse de autores y perspectivas teóricas ligadas al psicoanálisis que, si bien aparecían en los primeros diseños curriculares, no ocupaban un lugar significativo en las corrientes predominantes de la profesión. El plan de estudios de nuestra carrera en UNL tenía más bien una orientación positivista, referenciada en autores norteamericanos y británicos, por lo que la perspectiva que Griselda nos proponía resultaba novedosa y hasta disruptiva. Nuestra formación jerarquizaba el diagnóstico médico y la instrumentación de actividades que podían prescribirse, casi al modo de un fármaco, para tratar las patologías. Prácticamente no circulaban producciones teóricas argentinas o latinoamericanas lo que contrastaba con la propuesta de este espacio curricular de práctica en el que las producciones que se nos ofrecían tenían un arraigo local. Aprendimos que nuestro trabajo es con un sujeto que tiene una historia, intereses, gustos y al que es preciso escuchar y conocer. Que las actividades forman parte de una escena en la que el eje es el encuentro, los vínculos, la expresión y para eso hay que aprender a esperar, poner presencia. Es importante conocer e interpretar un diagnóstico, pero eso no determina lo que ocurrirá en un proceso terapéutico. Nuestro lugar como TO se construye en una trama institucional, junto a otras profesiones y en equipo por lo que no hay un rol definido de antemano ni, por lo tanto, manuales que digan lo que hay que hacer. En definitiva, en esta asignatura se nos presentó una perspectiva divergente de la que predominaba en la carrera.

### **Aprender juntas**

Griselda participaba junto a sus alumnas de práctica de grupos de estudio y supervisiones que organizaba el equipo del Hospital de Día. En esas situaciones se posicionaba como una entusiasta aprendiz, leía los textos con anticipación, hacía preguntas interesantes, generaba intercambios. Era muy respetada por los equipos de profesionales con quienes tenía una relación cordial y descontracturada. Verla en esa posición nos enseñaba sobre cómo relacionarnos con el saber. De modo risueño nos alentaba a ser “preguntonas”. Creo que, aunque parecía espontáneo, decidía a qué espacios llevarnos, nos proponía recorridos y nos presentaba referentes y prácticas. Su curiosidad la hacía estar atenta a charlas o presentaciones interesantes que hubiese en la zona a las que nos invitaba. Así fue que, por ejemplo, escuchamos a Armando Bauleo, importante referente de nuestro país y autor de un texto sobre “Los efectos de la institucionalización en el individuo” que habíamos leído al comenzar a ir al hospital.

Mientras hacía la práctica participé en un encuentro de carreras de Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional de Mar del Plata donde tomé contacto con un libro de una autora brasilera que proponía diferentes “modelos del proceso de terapia ocupacional” (Francisco, 1986) que resultaban de las diversas concepciones de hombre, mundo, sociedad y salud. En lo que llevaba de cursado de la carrera no lograba sentirme a gusto con la orientación predominante que tenía la formación que, además, era presentada como única. Encontrarme con el libro de Berenice Francisco me produjo tanto entusiasmo que cuando volví llamé por teléfono a Griselda para contarle y ella no sólo

se interesó por leer el material, sino que celebró que existiese esta propuesta conceptual crítica y novedosa. A la distancia pienso en la naturaleza de aquel vínculo que hizo posible que como estudiante quiera y pueda compartir mi hallazgo-tesoro con una docente que, no sólo lo celebra, sino que además avala mis búsquedas.

### **Una forma de hacer**

Reconozco en lo cotidiano de nuestras prácticas de enseñanza las marcas de la forma de hacer de Griselda:

- Procuramos en los encuentros con estudiantes ejercitar la presencia y la escucha atenta, buscamos que tomen la palabra y promovemos el intercambio.
- Damos valor al registro escrito de la experiencia (crónicas) y a la presentación de autores y conceptos en función de los momentos del proceso de práctica.
- Entendemos el cursado de la práctica pre-profesional como una invitación a ser parte de un campo de saber más amplio y procuramos ofrecer oportunidades de conocer autores y referentes o participar en eventos.
- Estimulamos la búsqueda activa de recursos para el propio proceso y el respeto por la producción de cada quien,
- Nos preocupamos por la propia formación como parte del trabajo docente, así como también por la revisión de nuestros modos de enseñar, volviendo sobre las propuestas y haciendo ajustes en cada cuatrimestre.
- Construimos un tipo de vínculo docente-estudiante que es próximo sin negar los lugares diferenciados.

Quizás esta enumeración suene a autoelogio, por lo que no está de más señalar que cada uno de los puntos va de la mano de tensiones y contradicciones. Existen los tropiezos, los momentos de desgano y desorientación. Perdemos la paciencia cuando los estudiantes no toman la palabra, nos agota leer tantos relatos, les damos lecturas imposibles de terminar en una semana y nos quejamos de la falta de curiosidad e interés.

Podrá notarse que a lo largo de este relato no he mencionado la palabra cuidado. Una de las ideas que pretendo explorar es la del cuidado como un contenido discreto que, aunque no aparezca explicitado en lo formal, se hace presente en los gestos que a su vez expresan una concepción de lo que es enseñar. El cuidado entonces puede entreverse en este relato en la apertura a conocer diversas perspectivas sin pretender presentar una única como verdadera, en la presencia, la escucha, la habilitación para decir y hacer, el acompañamiento, el respeto, la colaboración y el reconocimiento. La narración de la propia experiencia es un punto de partida para explorar la idea de que el cuidado se enseña más allá y más acá de los contenidos que se puedan acreditar y calificar y resulta posible en un vínculo comprometido con el afecto que es lo que en definitiva me permitió evocar lo que aquí presento y es por ese afecto que se produce la continuidad.

## **Caracterización del espacio curricular en tres actos: recibir, acompañar y despedir**

La Práctica Pre-profesional de Terapia Ocupacional en Salud Mental es una de las cinco prácticas pre-profesionales que forman parte del plan de estudios de la Licenciatura en Terapia Ocupacional en la UNL. Es una asignatura cuatrimestral que se encuentra ubicada en el segundo ciclo de la carrera, en el 4º año, con una carga horaria de 12 horas semanales y un total de 200 horas cuatrimestrales. La tarea docente en este espacio se centra en el acompañamiento y la supervisión de procesos que constituyen los primeros acercamientos de estudiantes a escenarios institucionales en comunidades y territorios. Son también sus primeras experiencias de participación en el abordaje de problemáticas psicosociales complejas y/o en acciones de prevención y acompañamiento de personas y grupos en situación de vulnerabilidad psicosocial. Es una propuesta que se inscribe en lo que Camilloni (2013) define como educación experiencial, en tanto proceso educativo destinado a relacionar el aprendizaje académico con la vida real, proponiendo a cada estudiante realizar actividades que “ponen a prueba, en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución” (p. 5) Es un momento desafiante en el tránsito de la formación, que moviliza emociones, despierta interrogantes, ofrece descubrimientos y en ocasiones hasta replantea la elección de la carrera.

En este apartado se desarrollan las particularidades del trabajo docente en este espacio considerando, como sostiene Fenstermacher (1996), que la enseñanza involucra todas aquellas acciones que quien enseña despliega con la intencionalidad de una transmisión e implica la generación de condiciones para que haya un estudiante. Asimismo, desde la idea de que el cuidado se enseña en acto y a partir de gestos (Elena de la Aldea, 2021) se desarrollarán los tres actos, que son y contienen numerosos gestos, considerados fundamentales en el despliegue de las prácticas de enseñanza en este espacio curricular. Cada uno de ellos involucra una serie de acciones y se corresponde con tres momentos que estructuran el proceso. Estos son:

recibir – acompañar – despedir

entrada – tránsito – salida

### **1. Recibir – Entrada**

#### ***a) Construir una oferta de lugares de práctica***

La apertura de cada cuatrimestre requiere la puesta a disposición del grupo de estudiantes que cursarán la materia de una oferta de lugares en instituciones de la zona. Cada lugar que se presenta es elegido por el equipo docente en función de experiencias previas o consideraciones respecto de problemáticas emergentes o por la inquietud de

diversificar los escenarios de formación. Es decir, cada inicio de cuatrimestre requiere la deliberación de las docentes, la revisión de acuerdos con los equipos de cada institución o la construcción de nuevos acuerdos si se trata de un espacio a incorporar. La selección de los espacios que conforman esta oferta responde a criterios que podrían agruparse en: geográficos, político-institucionales y pedagógicos.

- a. En cuanto a lo geográfico, dado que la carrera se dicta en Santa Fe, la mayoría de los lugares de práctica se encuentran en el radio de la ciudad. Sin embargo, también se incluyen espacios en localidades cercanas como Paraná, Recreo, San José del Rincón o Santo Tomé. Se contempla la posibilidad de que algunos estudiantes realicen las prácticas en sus ciudades de origen si así lo demandan, para lo cual se investiga sobre los espacios posibles que hay en esa localidad y se articula con referentes que puedan acompañar esos procesos. Si bien esta opción siempre estuvo disponible, fue una modalidad que se incrementó en el contexto de la pandemia y facilitó la realización de las prácticas a estudiantes que habían vuelto a sus localidades. Algo particular ocurre con la ciudad de Paraná, desde donde viaja un número significativo de estudiantes de para cursar la carrera en la UNL. En este caso, se procura garantizar y priorizar la asignación de los lugares disponibles allí a estudiantes de dicha localidad.
- b. Respecto de los criterios político-institucionales, se priorizan en la selección aquellas instituciones que tienen experiencias con cierto grado de consolidación en el desarrollo de prácticas de salud mental comunitaria, que referencian sus acciones en la Ley Nacional de Salud Mental N°26657, es decir, que trabajan en el horizonte de la desmanicomialización, lo que implica a su vez la ampliación de derechos, la inclusión social y el trabajo en equipos interdisciplinarios. Se reconoce que no existen lugares de práctica ideales, que todo espacio institucional está atravesado por tensiones, antagonismos, alianzas, disputas y que estas condiciones no son estables, sino que van cambiando en función de los movimientos en los equipos, los momentos institucionales y las condiciones sociales de cada época. Aprender a leer y reconocer estas condiciones es fundamental para decidir qué espacios incluir, ya que de ellas dependerán en gran medida las experiencias que habrán de tener las y los estudiantes.
- c. Y en cuanto a criterios pedagógicos, resulta central la disposición y posibilidad de las instituciones para recibir y acompañar estudiantes de práctica, teniendo en cuenta no sólo el interés de profesionales o equipos, sino que la transmisión de experiencias y formación de nuevas generaciones sea considerada parte de la política institucional, aspecto que no siempre ni en todas las instituciones se da. En este sentido, se priorizan aquellos espacios que demandan la presencia de estudiantes. Se solicita a cada uno la designación de un tutor/a o referente que oriente al grupo y se mantenga en comunicación con las docentes. Si bien el reglamento de prácticas prevé que esta figura sea ocupada por una profesional TO, desde el equipo docente se prioriza por sobre el título profesional, el deseo

de enseñar de quien asume esta función. El vínculo de confianza entre docentes y referentes institucionales es fundamental para decidir la incorporación o la continuidad de las prácticas.

Dada la importancia del vínculo con los centros de práctica se plantean a continuación algunas consideraciones al respecto. En primer lugar, señalar que cada una de las dos docentes se ocupa de la relación con determinados espacios de práctica que se acuerdan en función de los intereses, recorridos, relaciones y redes de trabajo de cada una. Hay espacios institucionales y equipos con los que se articula desde hace muchos años, con algunos de ellos hay un vínculo de confianza y colaboración consolidado. De este modo, las prácticas pre-profesionales se han ido entramando con las historias y los procesos institucionales, formando parte de su dinámica cotidiana. La llegada y la despedida de grupos de estudiantes, va marcando temporalidades que se acoplan a procesos clínicos e institucionales. Asimismo, el inicio de cada período implica el contacto con referentes respecto de la posibilidad de recibir estudiantes lo que va de la mano de una conversación acerca de las vicisitudes del momento institucional, que nunca son ajenas a momentos histórico-político-sociales más amplios. En estos intercambios se define el número de estudiantes que irán al lugar, los espacios en los que podrían participar y a veces también surgen ideas respecto de nuevas modalidades de inclusión para ese período. En ocasiones también, puede acordarse la interrupción de las prácticas por un tiempo. Interesa subrayar aquí cómo este vínculo va generando movimientos en un lugar y en otro, las prácticas marcan de algún modo la agenda de las instituciones y viceversa, las problemáticas o temas emergentes en las instituciones llevan a tomar decisiones a las docentes respecto de temas y bibliografía a incorporar y nutren las discusiones en el aula. Si bien hay espacios afianzados como lugares de práctica, esta oferta va variando en función de posibles interrupciones en algunos lugares y en determinados períodos o por la incorporación de nuevos. Esto puede darse a partir de la demanda que alguna institución hace llegar a la coordinación de la carrera o al equipo docente o por el acercamiento de las docentes en función del interés por sumar experiencias en determinados escenarios o con ciertas problemáticas. Para hacerlo se dan instancias de diálogo previo y de coordinación con los equipos, y los lugares se ofrecen a partir de contar con la firma de un Acta Acuerdo, documento que formaliza los compromisos tanto de la facultad como de la institución para el desarrollo de las prácticas y tiene vigencia hasta tanto alguna de las partes decida interrumpir el acuerdo.

#### ***b) Diseñar un cronograma de actividades***

Previo al inicio del período, y mientras se va construyendo la oferta de plazas disponibles, se diseña un cronograma en el que se detallan los días y horarios de las actividades de cada semana en la facultad. Figuran allí los datos del espacio curricular y las docentes; las fechas de distribución de lugares, de los encuentros de supervisión, de los encuentros plenarios y de cierre. Asimismo, se consignan las producciones escritas a entregar en cada momento y los temas a desarrollar en los encuentros plenarios, considerando dejar algunos “en blanco” para poder tomar temas emergentes del

período y el grupo. En algunas etapas se ha incluido en el cronograma la bibliografía recomendada para cada momento de práctica. La modalidad de trabajo en supervisiones y espacios plenarios será desarrollada más adelante. En este punto interesa señalar que el cronograma es un instrumento que ordena la tarea de enseñanza y aprendizaje, pero es sobre todo y al mismo tiempo, un modo de alojar a las y los estudiantes en tanto permite desde el inicio contar con una perspectiva del recorrido a transitar en adelante. Hay un gesto de anticipación que dice a cada estudiante cómo está siendo esperada/o. Construirlo supone para las docentes disponerse a un encuentro, el cronograma es una hoja de ruta en común.

### ***c) Presentar el espacio y distribuir los lugares***

Cada período de práctica se inicia con el llamado “día de distribución”. Este es el primer encuentro de las docentes con el grupo de estudiantes que aspiran a realizar la práctica. Es un día cargado de ansiedad y tensiones ya que, a lo nuevo y desconocido por venir, se suma el hecho de que el número de estudiantes que se inscribe a la práctica a veces excede las plazas disponibles y se generan listas de espera para quienes no ingresan, lo que implica un retraso en la carrera. Durante muchos años la forma de asignación de lugares estuvo organizada en función del promedio de notas de la historia académica de cada estudiante. Esta modalidad implicaba presentar las plazas disponibles y a continuación ir nombrando a cada estudiante conforme dicho orden de mérito para que elija un lugar de práctica. Con el tiempo se fue generando una suerte de “ranking de mejores instituciones” que eran rápidamente tomadas por una “élite” de estudiantes con mejores promedios y su opuesto, instituciones vistas como de menor prestigio quedaban para las y los estudiantes de promedios más bajos y quienes tenían promedios más bajos aún pasaban a integrar una lista de espera para hacer la práctica en el siguiente cuatrimestre. Esta dinámica venía interpelando al equipo docente por las situaciones de inequidad que provocaba y la lógica meritocrática y competitiva que promovía, pero se seguía sosteniendo porque estaba estipulada en el reglamento de prácticas<sup>2</sup>. Desde hace dos años se decidió implementar otro modo de distribución. Luego de un primer intento algo caótico, que pretendió combinar las variables elección del lugar, distancia geográfica y sorteo, se implementó la modalidad del sorteo. Asimismo, desde hace dos años, el cupo de lugares viene siendo acorde al número de estudiantes inscriptos, por lo que se logró quitar la lista de espera. Este es un hecho no menor y que responde a una decisión de las docentes de incorporar lugares suficientes para garantizar el derecho al cursado de la asignatura a quienes están en condiciones de hacerlo, aún a costa de una sobrecarga de tareas. Llegado el día de distribución, esto es lo primero que se comunica en la apertura: todas tendrán posibilidad de hacer las

---

<sup>2</sup> El reglamento de prácticas vigente corresponde al plan de estudios anterior (aprobado en 1997). Desde que se aprobó la reforma del plan de estudios actual (2014) dicho reglamento está en revisión. Con este propósito, la comisión de seguimiento curricular convocó en el año 2019 a algunas reuniones de los equipos docentes de las prácticas Pre-profesionales. Se avanzó en un borrador pero aún no hay un documento actualizado en vigencia.

prácticas. Luego se presenta al equipo docente y la propuesta del espacio curricular con una breve historización y contextualización y, a continuación, se comenta cuáles son los lugares disponibles, presentando una breve referencia de cada uno. Una vez dados estos pasos se realiza el sorteo con una modalidad lúdica que ha sido diseñada conjuntamente con un estudiante que realizó un trayecto de formación extracurricular en docencia (pasantía). Desde la idea de la práctica como un “viaje mágico” se genera un momento distendido y alegre en el que cada estudiante va pasando a retirar de un cofre el lugar que le toca por azar. En el pizarrón se va registrando quién queda en cada lugar y, al mismo tiempo, se solicita que cada estudiante ingrese a un archivo en línea en el que hay una grilla con el nombre de cada institución, localización, referente o tutor/a y horario de la primera visita, allí deben completar sus datos personales. Los detalles de estas experiencias de distribución serán desarrollados más adelante. En este primer encuentro también se indica la matriculación en el aula virtual, se comenta cómo está organizada, invitando a las estudiantes a recorrerla y familiarizarse con los materiales disponibles allí. En el aula virtual queda a disposición el cronograma de la práctica para ese período. Asimismo, se invita a seguir el perfil de Instagram de la práctica.

#### ***d) Acompañar en la llegada a la institución***

En la medida de lo posible el equipo docente acompaña a las y los estudiantes en el primer día de llegada a la institución y participa de la instancia en la que los equipos o referentes presentan el espacio, historizan sus prácticas y comentan cuestiones del momento actual. Ese primer día suele ser para las y los estudiantes un momento de incertidumbre que a veces se acompaña de tensión y ansiedad por lo que la presencia de las docentes es valorada y agradecida. A su vez, para las docentes concurrir a las instituciones es un modo de contar con información clave para acompañar los procesos de exxs estudiantes, información que proviene de la experiencia de estar con el cuerpo en esos espacios, prestar atención a cómo se sienten las y los estudiantes, cómo son recibidos, conversar cara a cara con trabajadores y usuarios, recorrer, percibir y vivenciar el lugar. Los recorridos compartidos en el ingreso a instituciones de pasillos largos, caminando al lado, suelen ser momentos de conversación y observación compartida de escenas, carteles, detalles del espacio que muchas veces son retomados en los encuentros posteriores en el aula para situar reflexiones o consideraciones respecto de los ejes conceptuales con los que se trabaja. Docentes y equipos dialogando y acordando enseñan sobre la construcción de intersectorialidad y de condiciones para alojar procesos. Es frecuente que en estas primeras visitas las y los estudiantes se muestren expectantes, a veces con temor y con los ojos bien abiertos, y que al finalizar expresen que es mucha la información recibida o “no haber entendido nada”. Para los equipos cada llegada de practicantes supone un momento de detención en el que, al presentar e historizar el espacio, se hace posible desnaturalizar la rutina y aparecen nuevas preguntas o la posibilidad de poner en valor algunos hechos que quizás pasan inadvertidos hasta ese momento.

En síntesis, la apertura de un período de prácticas implica la organización de una oferta de lugares previa coordinación con referentes institucionales, el diseño de un cronograma de actividades, el encuentro con el grupo de estudiantes con la presentación del espacio y la asignación de lugares y el acompañamiento en la llegada a las instituciones. De este modo se produce la entrada a la práctica y a partir de allí viene un segundo movimiento: acompañar los tránsitos.

## **2. Acompañar – Tránsitos**

### ***a) Supervisión***

A partir de la primera semana de práctica comienzan los encuentros de supervisión en la facultad con una frecuencia semanal y durante todo el período de cursado. Se conforman grupos reducidos, de entre diez y quince estudiantes de diversas instituciones coordinados por una docente y con una duración aproximada de dos horas. Las docentes proponen la disposición en círculo en el aula e invitan a que cada estudiante tome la palabra y comparta un relato de su experiencia en la semana transcurrida. En cada inicio de ciclo se presenta al grupo la propuesta del espacio, subrayando el requisito de la escucha atenta y respetuosa de cada relato y la confidencialidad de la información que allí se comparte, situando desde el comienzo la prioridad de construir un vínculo de confianza. Este relato espontáneo y voluntario suele ser en los comienzos inhibido o algo caótico y con el transcurso del tiempo y en función de los momentos de intercambio y reflexión, se presenta con mayor elaboración. En la voz de cada estudiante aparecen también las voces de diferentes actores que pueblan el aula y entran en diálogo con el grupo. A partir de cada relato quienes están en la rueda pueden participar preguntando, aportando, explicando, ampliando, relacionando, tanto estudiantes como docente. En ocasiones hay dificultad para referir la experiencia que se sintetiza en un “todo bien” o “todo tranquilo” pero que, paulatinamente y a partir de ubicar fragmentos o escenas, va dando lugar a la construcción de una situación. Lo que se supervisa y reflexiona colectivamente es entonces la situación, que se convierte en el material de trabajo del grupo, que será observado y analizado desde distintos lugares, en detalle, de lejos, de más cerca o en sus múltiples dimensiones y elementos que la componen. En el espacio se trabaja para construir preguntas a la situación y para identificar aquellas que la situación plantea. De este modo se trasciende la dimensión personal, no se trata de juzgar la práctica individual de cada quien, ni de los actores institucionales, sino de pensar colectivamente las acciones y vicisitudes del día a día en términos de situaciones. Se plantea de este modo una dinámica en la que se analiza lo que sucede en la experiencia cotidiana y se lo relaciona con conocimientos del campo de la TO y con debates y producciones del campo de la salud mental y afines a cada escenario de práctica. Esto implica para las docentes contar con diferentes recursos para poner a disposición, que pueden ser conceptos, textos, registros de experiencias, relatos o testimonios personales del propio recorrido profesional. Estos recursos pueden ser en parte anticipados y formar parte de las propuestas de los encuentros plenarios, pero

hay muchos otros que serán necesarios en función de la singularidad de cada experiencia y que no pueden preverse, aspecto desafiante que requiere apertura y disposición para realizar esas búsquedas y ofrecerlas a cada estudiante. Al tratarse de grupos reducidos se logra un clima de intimidad que contribuye a la construcción de vínculos de confianza. Es un espacio en el que se expresan las emociones, con frecuencia aparecen tanto la risa como el llanto, las referencias a las propias historias de vida e incluso experiencias de sufrimiento personales o familiares que resuenan con las situaciones con las que se encuentran en la práctica. En el comienzo es necesario que la docente dinamice la circulación de la palabra, plantee algunas preguntas o disparadores y con el tiempo este intercambio se va haciendo más fluido y espontáneo. Las y los estudiantes logran habilitarse a hablar y, como van conociendo la experiencia de cada compañera/o, también van retomando y preguntando respecto de los procesos en los que está cada una/o. Esto hace que cada experiencia singular se nutra de las demás. Cada relato interpela y provoca resonancias con la propia experiencia de práctica, por lo que se genera una red que sostiene el proceso colectivamente. También surgen en este marco posibilidades de acciones conjuntas interinstitucionales.

#### ***b) Encuentros plenarios: clases y conversatorios***

Los encuentros plenarios son los momentos del cursado en que se reúne el grupo completo de practicantes y el equipo docente. Generalmente se plantean con una frecuencia quincenal, aunque a veces al comienzo se realizan semanales. La modalidad de este plenario históricamente (en este espacio curricular) estuvo vinculada a la posibilidad de conversación en torno a algún eje temático y en relación con las diversas experiencias que están en desarrollo. El diseño del plan de estudios está planteado de manera tal que quienes ingresan a la práctica ya han cursado y aprobado dos asignaturas teóricas directamente relacionadas, que son Salud Mental y Terapia Ocupacional en Salud Mental. De este modo la idea de que las y los estudiantes ingresan con los contenidos necesarios hizo que durante mucho tiempo se excluya el dictado de clases teóricas del espacio curricular de prácticas. Sin embargo, y en función de evaluar la necesidad de presentar algunos contenidos puntuales, recientemente se optó por comenzar los encuentros plenarios con clases en las que las docentes desarrollan temas. Los últimos períodos se iniciaron con una primera clase introductoria acerca del campo de la salud mental y los marcos normativos, una segunda sobre la noción de sufrimiento psíquico y vida cotidiana y una tercera clase en la que se aborda la idea de lazo social y cuidados. A partir de allí los encuentros plenarios quincenales se plantean con el formato de conversatorios, en los que, a partir de un eje temático y la propuesta de lecturas previas se propone un diálogo en el aula. Esta modalidad suele ser difícil porque generalmente las y los estudiantes no llegan con los textos leídos y es escaso el intercambio que se produce de modo espontáneo. En ocasiones, buscando facilitar el encuentro con los materiales bibliográficos y la discusión posterior, se proponen guías de lectura con alguna consigna que oriente lo que se habrá de compartir en el encuentro. La modalidad del conversatorio es versátil y flexible, algunos se han realizado

a partir de recibir invitados que comparten alguna experiencia o presentan alguna temática, en este caso suelen ser abiertos a toda la comunidad educativa y tutores de prácticas. En 2023 se propuso una consigna relacionada con el lugar de la actividad en los procesos de Terapia Ocupacional a partir de la cual cada estudiante compartió un ejercicio narrativo breve, experiencia que resultó particularmente rica y que orienta respecto de cuáles son las formas de intercambio que activan otros modos de tomar la palabra y compartir. Esta experiencia será retomada más adelante.

### ***c) Mantener la comunicación con referentes institucionales***

Más allá de los momentos de apertura y cierre de prácticas en que el equipo docente se encuentra con los referentes institucionales, se mantiene un contacto frecuente durante el cursado. Habitualmente es mediante mensajes de whatsapp o llamadas telefónicas y en la medida de lo posible, o si resulta necesario, se realizan visitas a los centros de práctica. Como se mencionó anteriormente, con algunos referentes y espacios hay un vínculo consolidado que facilita este intercambio. En los espacios nuevos se hace necesaria una mayor presencia o una comunicación más frecuente, que es importante y necesaria porque quienes se desempeñan como tutores también están sosteniendo una tarea de enseñanza. En este sentido, la función docente se complementa con la función de tutoría. Hay aspectos del proceso de cada estudiante a los que las docentes no tienen acceso porque ocurren en otro tiempo y lugar y que resultan importantes de conocer para adecuar las formas de acompañar. Y viceversa, los referentes institucionales pueden realizar ajustes en función de lo que las docentes observan en los espacios de trabajo en el aula. Se trata de un intercambio que va permitiendo regular el acompañamiento. De todos modos, es interesante señalar que en este diálogo que tiene como eje el proceso formativo de un estudiante, se van intercambiando también otro tipo de informaciones, afectos y experiencias que hacen que la tarea docente esté particularmente entramada con las personas y realidades de las organizaciones territoriales. Pueden aparecer aquí tensiones ligadas a diferencias de criterios que, si no son reconocidas y abordadas de alguna manera, provocan malestares importantes, sobre todo en las y los estudiantes, afectando el desarrollo de las experiencias. No se trata de excluir la posibilidad de que haya diferencias entre docentes y referentes institucionales, sino de abordarlas y explicitarlas con conciencia de los efectos que tiene en las y los estudiantes la negación de estas tensiones. Asimismo, resulta un desafío propiciar en las y los estudiantes la construcción de una mirada crítica hacia los procesos institucionales, que permita distinguir las contradicciones y los nudos problemáticos en las prácticas de sus actores, sin que ello implique un juicio moral sobre personas y su ejercicio profesional. Es importante advertir que cada estudiante que ingresa a un dispositivo institucional implica para el mismo un movimiento, modifica su dinámica y, sobre todo, hace preguntas que obligan a desnaturalizar lo cotidiano y que pueden poner en evidencia o visibilizar cuestiones novedosas, agradables o no. Según la disposición y el momento de los actores y las instituciones, en el mejor de los casos este movimiento puede ser ocasión de revisar las propias prácticas promoviendo cambios

que enriquecen y potencian los procesos institucionales. Sin embargo, puede suceder también que la presencia de estudiantes resulte amenazante y active resistencias que se expresan en rechazo, indiferencia y hasta malos tratos. Estas situaciones son verdaderamente desafiantes para las docentes que tendrán que analizar lo que ocurre junto a las y los estudiantes y decidir cómo actuar procurando acompañar sin victimizar ni matenar, pero tampoco minimizando o negando los malestares. Se trata de reconocer que las y los estudiantes están en una situación de asimetría en el vínculo y que esto puede suponer un lugar de desventaja que, sin embargo, no implica que no puedan posicionarse respecto de un conflicto o un malentendido que, por otra parte, formará parte de su futuro ejercicio profesional.

#### ***d) Leer los cuadernos de campo y corregir los informes***

El cursado de la práctica plantea la realización de dos tipos de producciones escritas: el cuaderno de campo y los informes. El día de inicio se comunica al grupo de estudiantes de qué se tratarán estas producciones que se reunirán y presentarán en la carpeta final de la práctica junto con una planilla que registra las horas cumplidas tanto en la institución como en la facultad.

El cuaderno de campo es un relato que cada estudiante escribe luego del día de práctica. Se propone como un registro narrativo de la experiencia que permite ordenarla, formularse preguntas y advertir detalles. Es un ejercicio de escritura libre y espontáneo, se invita a que cada estudiante presente una descripción de las acciones realizadas y lo que observa, incorporando impresiones, sensaciones, preguntas, reflexiones y relaciones con conceptos y bibliografía. Cada grupo acuerda con su docente supervisora la periodicidad de la entrega, que generalmente es semanal y se envía por correo electrónico. El cuaderno de campo no es un material sobre el que se hagan correcciones, y su escritura colabora con la posterior redacción de informes, así como también con la habilidad para presentar de manera verbal las situaciones en el espacio de supervisión.

Los informes son tres: inicial, parcial y final. El informe inicial se corresponde con el momento de entrada en la práctica, presenta al espacio institucional, lo caracteriza, propone una primera lectura valorativa del mismo y se entrega transcurrido el primer mes de práctica. El informe parcial da cuenta de las líneas de acción en las que cada estudiante se compromete, la propuesta que formula en función de esa primera valoración y se entrega a mitad de proceso. Por último, el informe final es una síntesis del tránsito realizado, que incluye conclusiones y sugerencias para el equipo o para estudiantes que continúen en el período siguiente. Los informes son corregidos por las docentes ya que se considera que forma parte de la formación en el ejercicio profesional la habilidad para redactar informes que den cuenta de la experiencia con claridad y precisión.

El acto de la lectura de las producciones de cada estudiante es un modo particular de acompañar el proceso de práctica. El encuentro con el cuaderno de campo permite a las docentes una aproximación a los modos en que cada estudiante comunica por escrito lo

que hace, con qué recursos cuenta, qué lenguaje emplea, qué es lo que observa, a quiénes nombra en sus relatos, qué preguntas se hace, cómo son sus interacciones, qué afectos y emociones provoca la práctica, qué aspectos de la dinámica institucional le llaman la atención, de qué modo se vincula con profesionales y usuarios de las instituciones. En la lectura de ese material las docentes vamos construyendo una proximidad con cada estudiante y cada proceso que permite casi un tránsito a la par, desde allí podemos retomar escenas y acontecimientos en la supervisión, sugerir bibliografía o tomar nota de cuestiones para conversar con tutores. Esta proximidad se pone en evidencia cuando en ocasiones el cuaderno de campo toma un formato narrativo que funciona casi al modo de una carta en la que las estudiantes “le cuentan a la profe” sus experiencias.

Respecto de los informes, las correcciones se realizan sobre el documento digitalizado, colocando comentarios que interrogan, sugieren o proponen revisiones. También si es necesario se interviene sobre el texto con otro color. Es un proceso que implica a veces más de un ida y vuelta hasta considerar aprobado el informe. Si bien desde el primer día se pone a disposición un documento que detalla el contenido de cada uno, se hace necesario volver una y otra vez sobre la explicación de cómo hacerlo y qué colocar. La dificultad para la producción escrita insiste desde hace varios años y es siempre algo que interroga al equipo docente, por lo que se han realizado algunas instancias de taller de escritura a fin de ofrecer recursos que faciliten esta experiencia. Cada comentario, cada devolución, cada respuesta a un correo electrónico puede ser un gesto de cuidado. La tarea de lectura y corrección que por momentos se torna monótona, se resignifica cuando las y los estudiantes logran producir textos en los que aparece plasmada la singularidad y la potencia de cada proceso.

### **3. Despedir – Salida**

#### ***a) Despedirse en cada institución***

Cuando se aproxima el final de cada período el equipo docente coordina un encuentro de cierre en cada institución de práctica. En esta instancia, con la presencia de estudiantes, tutores y docentes, se propone una valoración colectiva del proceso que permite identificar y compartir tanto logros como dificultades. Se busca que puedan cruzarse las miradas respecto de la experiencia transitada, reconociendo que no sólo se evalúa a las y los estudiantes sino también a quienes han estado en posición de acompañar (tutorxs y docentes). Generalmente estas instancias dan pie a realizar ajustes y tomar decisiones para próximos periodos. Es muy interesante como, en aquellos espacios donde la práctica lleva varios años, también los usuarios se acercan a la docente para comentar particularidades del proceso y hasta proponer la nota que consideran mejor para las y los estudiantes. Dado el gran número de espacios de prácticas y la dificultad de coordinar encuentros con todos en el transcurso de una o dos semanas, en ocasiones estos cierres se realizan en formato virtual.

## ***b) Despedirse en la facultad***

Los cierres de prácticas en la facultad son tanto de los espacios de supervisión como de los espacios plenarios. El último encuentro de supervisión se destina a compartir acerca de cómo vienen concluyendo los procesos en cada institución y los acuerdos respecto de cuándo será el último día de práctica, algo a definir en función de los momentos de cada espacio. Se retoman cuestiones organizativas como la entrega de la carpeta final de práctica, el contenido del último informe, la construcción del video de cierre que se presenta en el último encuentro plenario y la inscripción a la mesa de exámenes. Luego se propone un momento para que cada quien pueda expresar libremente alguna conclusión del proceso, qué es lo que se lleva, lo que ha aprendido y también sugerencias o propuestas para la cátedra. Estos cierres del espacio de supervisión suelen ser emotivos y las estudiantes agradecen el acompañamiento tanto de sus pares como de las docentes.

El último encuentro plenario de cada período tiene por finalidad hacer un cierre a partir de la socialización de las diversas experiencias. Dado que las instancias de supervisión se realizan en grupos pequeños, es este el momento en que la totalidad del grupo puede conocer lo sucedido en cada una de las instituciones. Este encuentro de socialización se hace a partir de un video que prepara cada espacio de práctica con la consigna de presentar en tres minutos la experiencia del cuatrimestre. Se solicita incluir en la presentación, además de los datos institucionales, del período y autores, algunas referencias conceptuales que se reconozcan significativas y se advierte respecto de los recaudos a tener en cuenta en cuanto a la información y la imagen de las personas que son usuarias de los servicios. Es un trabajo que demanda y posibilita el despliegue de la creatividad utilizando el lenguaje audiovisual y que permite, además, en la combinación de voz, imagen, música y texto, que esa transmisión impacte de otro modo en quien la recibe. En otras palabras, hay algo de la experiencia que no se logra contar con palabras y que encuentra mayores posibilidades apelando a otros sentidos y a través de una experiencia estética.

En el cierre del año 2023 se convocó a participar de este momento a las tutoras de las prácticas, experiencia que resultó muy rica y permitió dimensionar la amplitud y variedad de espacios con los que se trabaja desde la cátedra y la potencia de este vínculo recíproco entre la universidad y los actores territoriales que funciona como una red.

Luego de este encuentro sólo queda pendiente la entrega de la carpeta final que las y los estudiantes envían por correo electrónico una semana antes de la mesa de examen en la que se confecciona el acta y se coloca la nota final dando por concluido el proceso. La instancia de examen reviste un carácter de formalidad ya que la evaluación se va haciendo durante todo el proceso y de modo permanente. En este sentido es importante señalar que ha habido ocasiones en que se han interrumpido procesos de práctica, generalmente a mitad del período. Otras en que se ha decidido prolongar un tiempo la concurrencia a la institución para aprobar o, excepcionalmente, se han

reprobado prácticas en la instancia final de cierre y en función de lo evaluado conjuntamente con tutores, con quienes se acuerda la definición de la nota final.

### **Currículum de la Licenciatura en Terapia Ocupacional en la UNL. Contextualización histórica y lugar del cuidado en tanto profesión feminizada.**

Según Alicia de Alba (1991) el currículum es una síntesis de elementos culturales como conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos, que conforman una propuesta político-educativa. En ella están en juego intereses diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse, por lo que lograr esta síntesis implica mecanismos de negociación e imposición social. La autora sostiene que lo curricular está conformado por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, es decir, no todo lo que se enseña está explicitado en las propuestas formales ni todo lo que se hace responde a ellas. Estudiar la enseñanza del cuidado en las prácticas Pre-profesionales de Terapia Ocupacional en Salud Mental requiere contextualizar los comienzos de la formación considerando el lugar del cuidado en el currículum y la relación con su carácter de profesión ligada a lo médico, de origen anglosajón y feminizada.

### **Contextualización histórica de la carrera. Los orígenes de la formación en Terapia Ocupacional en Argentina**

Los procesos que dieron origen a la formación en Terapia Ocupacional en Argentina se sitúan en los años 1950 en el contexto de la epidemia de poliomielitis y frente a la necesidad de contar con profesionales capaces de dar respuesta a las poblaciones afectadas por esta enfermedad. La Comisión Nacional de Rehabilitación del Lisiado convocó a tal fin a profesionales de Estados Unidos primero y de Inglaterra luego para la realización de cursos, creándose en 1959 la primera Escuela Nacional de Terapia Ocupacional a cargo de un equipo de terapeutas ocupacionales inglesas (Nabergoi, 2022). Si bien este contexto hizo prevalecer un enfoque rehabilitador, desde el comienzo estuvo presente la formación en salud mental. El primer plan de estudios diseñado por Evelyn Mary Macdonald, del equipo de la Escuela Dorset House de Oxford planteaba asignaturas referidas al trabajo en psiquiatría, que fueron asumidas por las jóvenes inglesas Anne Rickett y Gillian Hartley, quienes habían participado en su país de experiencias innovadoras en salud mental (Testa, 2013; Nabergoi, 2022). Los contenidos de la formación estaban fundamentalmente reunidos en apuntes de clases de las docentes inglesas traducidos al castellano, muchos de ellos fueron la base para el libro que Macdonald publicó en 1960 y que fue hasta los años 1980 uno de los principales textos de referencia en la formación en TO en el país.

### **La carrera de Terapia Ocupacional en Santa Fe**

En los años 1950 una joven santafesina es becada por ALPI<sup>3</sup> para realizar uno de los primeros cursos de Terapia Ocupacional en Buenos Aires, promocionados en el diario local (Westman, 2011). Cuando al poco tiempo se funda la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional son tres las jóvenes que acceden a la formación y al graduarse, en el año 1961, se radican en la ciudad y comienzan a trabajar en instituciones. Dos de ellas, las terapeutas ocupacionales Beatriz Arriola de Mines y Marta Suter, en el año 1981 inician las tratativas para la creación de la carrera en la ciudad de Santa Fe, para lo que mantienen una entrevista con el Rector Interventor de aquel momento en la Universidad Nacional del Litoral, contando con el apoyo de numerosas organizaciones públicas y privadas. Por diversos motivos ese primer intento quedó suspendido hasta que en el año 1983 y en el contexto de retorno de la democracia, se retoman las gestiones. En septiembre de 1985 es aprobada la creación de la Carrera de Terapia Ocupacional por Resolución del Consejo Superior N° 154 y el 11 de agosto de 1986 comienzan las clases en la sede de la Escuela Superior de Sanidad “Ramón Carrillo” en calle Salvador Caputto 3353. Aún con escasa difusión el primer grupo de estudiantes superó los 120 (Westman, 2011). Estuvo compuesto en su mayoría por mujeres y con un plantel de docentes ad-honorem ya que fue una carrera aprobada sin presupuesto. En el año 1997 en el marco de la Ley de Educación Superior se presenta y aprueba el plan de la Licenciatura en Terapia Ocupacional (RCS N°391/97), que vuelve a tener otra modificación en el año 2014.

### **La Escuela Superior de Sanidad “Ramón Carrillo”**

El ámbito institucional que acoge y desarrolla la formación en Terapia Ocupacional en la UNL lleva el nombre de un pionero de la medicina social latinoamericana y primer ministro de salud de nuestro país. La gran mayoría de quienes formamos parte de su comunidad educativa desconocemos acerca de los orígenes de nuestra institución, dato que señala lo silenciada que está su historia y que en el marco de este estudio interesa recuperar. Los orígenes de la Escuela de Sanidad se vinculan con los comienzos del sistema de salud pública argentino. El documento elaborado por la Asociación de Docentes de la Escuela de Sanidad (ADES), sitúa como antecedente un primer proyecto del año 1945 que reconocía la urgente necesidad de formar profesionales en medicina preventiva en el ámbito de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNL, y en el contexto de una provincia que era pionera en este sentido, siendo la primera en tener un ministerio de salud, aún antes de que el mismo se creara a nivel nacional (Westman, 2021). En el año 1946 se funda una primera Escuela de Salubridad en cuyos fundamentos se expresa que es competencia de la Universidad la investigación científica y la formación profesional para “la solución de aquellos problemas que más honda y gravemente repercuten en la vida de la población, tales como los que se relacionan con la salud colectiva” (ADES). Un año después esta institución se convierte en la primera y única Facultad de Higiene y Medicina Preventiva de nuestro país, a solicitud del entonces

---

<sup>3</sup> Asociación de Lucha contra la Parálisis Infantil

Ministro de Salud y Trabajo de la Provincia de Santa Fe, Dr. Lambruschini (Westman, 2021). El proyecto es aprobado en la Cámara de Diputados en el marco del Primer Plan Quinquenal del gobierno peronista y es fruto de “una profunda revisión de los valores tradicionales en relación con la medicina individualista y un claro planteo de las necesidades populares” (p. 30). Esta Facultad se vuelve un lugar de referencia a nivel nacional e internacional en la formación de médicos sanitaristas y otras especialidades de salud pública, con un cuerpo docente decidido a “derribar el colonialismo científico del aula” (Westman, 2021, p. 31) y producir conocimiento a partir de las realidades locales y en función de la salud de las comunidades. Este proceso se interrumpe a partir del golpe de estado del año 1955 que va desmantelando progresivamente la institución quitándosele en 1958 el rango de Facultad. Continuará funcionando como un espacio más reducido, la Escuela para técnicos de la Sanidad, que años después, en 1974, recibirá el nombre de “Dr. Ramón Carrillo”.

Recuperar la tradición vinculada a la salud comunitaria de los orígenes de la Escuela de Sanidad y retomar el pensamiento de Ramón Carrillo, es clave para nutrir las prácticas de enseñanza actuales en nuestra institución y, en particular, para el tema de este trabajo.

### **La formación en Salud Mental y las prácticas de pre-grado**

El ingreso de la Terapia Ocupacional al campo de la Salud Mental en nuestro país se inaugura con las primeras experiencias de prácticas clínicas de pre-grado de estudiantes en hospitales psiquiátricos y sucede en paralelo a la configuración del campo de la Salud Mental en Argentina (Nabergoi, 2013). El modelo inglés que da origen a la formación planteaba el cumplimiento de una importante carga horaria en servicios hospitalarios de internación psiquiátrica estando las primeras experiencias muy ligadas a la situación de reclusión de personas con padecimientos mentales. Fue a partir de 1959 que se dieron las primeras experiencias de estudiantes junto a docentes en el Hospital Borda de Buenos Aires. Se destacan en los relatos de aquellos primeros pasos los esfuerzos por reacondicionar espacios generalmente oscuros y abandonados para volverlos dignos para trabajar, una presencia de muchas horas en la institución, la soledad en la tarea, la escasa valoración de los demás profesionales, la disposición para recibir y trabajar con aquellos pacientes catalogados de “crónicos” o “difíciles” y la creatividad en la gestión de recursos en la comunidad (Nabergoi, 2022).

La Universidad Nacional del Litoral abre las primeras prácticas en psiquiatría en el Hospital “Emilio Mira y López” de Santa Fe, incorporando luego el Hospital Psiquiátrico “Antonio Roballos” de la ciudad de Paraná. La primera denominación de Práctica Clínica en Psiquiatría presente en el primer plan de estudios fue luego reemplazada por la de Práctica Pre-profesional de Terapia Ocupacional en Salud Mental, un cambio que supone una comprensión diferente de los problemas, los actores, las finalidades y las modalidades de las prácticas, implicando un compromiso con la transformación de los modos de atención manicomiales y el impulso de prácticas comunitarias y

descentralizadas. Progresivamente, y en el marco de la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental N°26657 en 2010, se fueron diversificando los escenarios de prácticas pre-profesionales, que dejaron de ser exclusivamente servicios de internación en hospitales psiquiátricos para incorporar otros efectores de salud junto a espacios institucionales y comunitarios ligados a la protección y promoción de derechos, el desarrollo social, la educación, la cultura, el trabajo cooperativo, la participación social y la recreación. De este modo las experiencias de formación en escenarios diversos fueron de la mano de la interpelación al paradigma psiquiátrico tradicional, dando lugar a la construcción de experiencias en una perspectiva de salud mental comunitaria, referenciadas con los derechos humanos y la inclusión social. Esta perspectiva implica un develamiento de las desigualdades sociales y un posicionamiento en tensión con las políticas neoliberales que las producen y acentúan.

En el presente las Prácticas Pre-profesionales de Terapia Ocupacional en Salud Mental pueden visualizarse como una red de actores en la que la Universidad, a través de estudiantes y docentes, participa en la construcción de prácticas interdisciplinarias e intersectoriales comprometidas con la transformación de lógicas segregatorias, la inclusión social de grupos vulnerabilizados y la ampliación de derechos. Cada experiencia de PPTOSM se encuentra con las tensiones vigentes en el campo de la Salud Mental, en vinculación con la conflictividad y el malestar social de cada momento, y docentes y estudiantes son parte de las discusiones que se dan en los equipos y en la construcción de nuevas configuraciones de prácticas socio-sanitarias.

### **La presencia del cuidado en la propuesta curricular**

Interesa destacar algunos aspectos en torno a la configuración inicial de la carrera por su vinculación con la temática del cuidado y porque el organigrama y plan de estudios diseñado por el equipo inglés, determinó el esquema inicial de formación en todas las carreras que posteriormente se abrieron en el país. Varias de sus características permanecieron durante muchos años y algunas de ellas incluso marcan la formación de terapeutas ocupacionales hasta la actualidad. (Nabergoi 2013, p. 68).

Se consideran tres aspectos: la concepción de la TO como profesión paramédica, la fuerte influencia de desarrollos conceptuales de EEUU e Inglaterra, y la conformación del plantel docente y estudiantil mayoritariamente por mujeres. De estos aspectos se derivan tres dimensiones de análisis: la jerarquía médica en el campo de la salud con el denominado modelo médico hegemónico; la epistemología colonial dominante; y el orden patriarcal y androcéntrico imperante en lo social y en lo científico. Giroux (1992) plantea que, así como es fundamental realizar un análisis de la reproducción de las relaciones de poder dominantes en la sociedad que se da en las instituciones educativas, “es igualmente importante hacer funcionar tal análisis con el interés de desarrollar prácticas pedagógicas alternativas (...)” (p. 91). La perspectiva del cuidado se inscribe en este campo de disputas, cuestionando estos aspectos presentes de la formación planteando la posibilidad de construcción de conocimientos y prácticas otras.

### ***a) Perspectiva de cuidado y modelo médico hegemónico***

La presencia del modelo médico hegemónico en lo curricular tanto en su nivel estructural-formal, como procesal-práctico, involucra la jerarquización de determinados saberes y valores por sobre otros. Los principales rasgos estructurales de este modelo, definidos por Eduardo Menéndez (1988), son: “biologismo, individualismo, ahistoricidad, asociabilidad, mercantilismo, eficacia pragmática, asimetría, autoritarismo, participación subordinada y pasiva del paciente, exclusión del conocimiento del consumidor, legitimación jurídica, profesionalización formalizada, identificación con la racionalidad científica, tendencias inductivas al consumo médico” (p. 2).

Una perspectiva de cuidados supone valores divergentes y en antagonismo con el modelo médico hegemónico, en tanto dialoga con una comprensión compleja de los fenómenos, priorizando lo colectivo por sobre lo individual. Es situada e histórica y se opone a las lógicas mercantiles que se imponen por sobre los derechos. En las prácticas de cuidado la asimetría no está en función de subordinación del otro, sino que se trata de una disimetría (Cornu, 2017) necesaria que promueve en el otro procesos de autonomía y crecimiento, por lo que no hay imposición de un saber sino co-construcción de saberes que reconocen diversas racionalidades y diversas formas de conocer.

A lo largo de la formación en TO ambas miradas han estado presentes y en tensión, y aún lo hacen en la actualidad. Si bien en los comienzos de la carrera y en nuestros tránsitos como estudiantes fue más explícita la dominancia del modelo médico hegemónico en la formación, en los últimos años es posible identificar tendencias afines a una perspectiva de cuidado que aparecen más ligadas a lo procesal-práctico que a lo formal-estructural del currículum.

### ***b) Perspectiva de cuidado y conocimientos colonizados***

Varios años atrás Alicia de Alba (1988) enfatizaba en la necesidad de construir una experiencia universitaria que responda a nuestra condición latinoamericana, afirmando que los procesos de determinación curricular deben resultar de la articulación de los intereses de los universitarios con los diversos sectores sociales. En consonancia y en la actualidad, Violeta Guyot (2016) define a lo curricular como práctica de conocimiento cuestionando la disociación teoría-práctica y proponiendo como uno de los ejes de análisis desde los cuales apreciar la complejidad de estas prácticas a la situacionalidad histórica en la realidad latinoamericana. La autora afirma que los conocimientos deben ser analizados en función de su pertinencia en el orden de lo global y lo local para pensar la propia situación latinoamericana, lo que supone

... una inversión de la función de los sujetos de conocimiento que, en vez de estar preocupados solamente por los criterios que hacen a la coherencia lógica, a la objetividad científica y a una verdad pretendidamente universal, podrían

subvertir el sentido de la reflexión acerca de esos conocimientos y su relación con la realidad en la que hoy se debaten los pueblos latinoamericanos. (p.3)

En el caso del curriculum de TO es posible identificar que ha habido una valoración de las producciones teóricas que provienen de Estados Unidos, Canadá y Europa por sobre las producciones argentinas y latinoamericanas que, si bien siempre han estado, continúan siendo minoritarias dentro del ámbito académico. La presencia/ausencia de producciones teóricas, pensamientos y debates latinoamericanos en la formación de grado no es un simple dato formal, sino que da cuenta de concepciones más amplias y profundas que aquí interesa vincular a una ética del cuidado. La formación de profesionales que se comprometan en la atención de personas y grupos con problemáticas diversas y en situación de fragilidad no puede o no debería nutrirse únicamente de producciones construidas en territorios y sociedades completamente diferentes a las propias. En otras palabras, la presencia en la formación de producciones argentinas y latinoamericanas es necesaria para la comprensión y apropiación de las realidades en las que actúan y actuarán los sujetos del conocimiento y entender a estos sujetos como constructores de alternativas en “los sistemas de organización de las vidas de sus pueblos” (Guyot, 2016).

### ***c) Perspectiva de cuidado y estudios de género***

La noción de género fue propuesta por el feminismo académico anglosajón en los años setenta como categoría que permitió explicar que los roles sociales asignados y ejercidos por mujeres y varones no eran producto de diferencias biológicas naturales sino resultado de construcciones sociales, culturales e históricas (Batthyány, 2021). Karina Ramacciotti y Marcela Zangaro (2019) señalan que históricamente ha habido un proceso de desvalorización y menosprecio social de las tareas de cuidado que se debe precisamente a esta condición de “generizadas” (p. 9). Para estas autoras los términos dicotómicos y esencialistas con los que el capitalismo moderno organiza la división del trabajo ubican en un polo superior y jerarquizado a lo masculino y en un polo inferior y subestimado a lo femenino, lo que implica a su vez que el ámbito público será el espacio de los varones y el privado de las mujeres. Agregan que “explicar esta realidad social desde la perspectiva del género revela que no se trata de un destino, sino de una construcción”. (p. 9)

Terapia Ocupacional se configuró desde sus orígenes como profesión feminizada (Testa, 2012) lo que supone una doble subordinación inicial ligada a la desigualdad de género y a la condición de profesión paramédica. Daniela Testa (2012) señala que este aspecto puede ser comprendido, además, en el marco de un contrato sexual silenciado o reprimido que determina la subordinación como una forma de relación velada en un contrato social más amplio que avala un orden social patriarcal. La autora retoma la definición de los comienzos de la Terapia Ocupacional como “arte y ciencia”, ubicando en el campo del arte a “la intuición y el conocimiento del otro/otra” que jugaban un importante papel en los procesos de rehabilitación en los cuales era necesario “una

cuota de creatividad y empatía para aplicar los conocimientos considerados como científicos enraizados en el corpus de la medicina” (Testa, 2012 p. 81).

Desde estos orígenes, la relación con el saber médico ha sido en esa tensión entre la subordinación y las posibilidades de reconocimiento y autonomía disciplinar. Testa (2012) agrega que si bien las cualidades amorosas y la intuición eran valoradas como elementos valiosos en las prácticas de rehabilitación que desafiaban la rigurosidad de las técnicas y los procedimientos preestablecidos, al quedar esencializados como atributos femeninos establecían una tensión entre la sujeción a esos valores y la posibilidad de que lo emotivo y lo subjetivo fueran reconocidos cabalmente en su valor epistémico y transformador (p. 81).

Los movimientos feministas y la perspectiva de género actualmente aportan a desnaturalizar el lugar subalterno de la disciplina y el predominio de la mirada androcentrista en las ciencias, intentando generar autoridad epistémica e identitaria construida desde nuevos paradigmas. Asimismo, la perspectiva de cuidados contribuye a visibilizar el valor y la importancia de prácticas y atributos feminizados, subvirtiendo relaciones de poder y jerarquías.

### **Precisando la presencia-ausencia del cuidado en el currículum hoy**

Una revisión del plan de estudios vigente, aprobado en el año 2012, permite observar que la palabra cuidado aparece una sola vez y lo hace en el marco de la fundamentación, formando parte de una definición de terapia ocupacional y desde el término “autocuidado”, ubicado como una de las actividades u ocupaciones (junto con sueño y descanso, juego, ocio, trabajo, educación y participación social) que podrá utilizar (perspectiva instrumental) el futuro profesional para intervenir con las poblaciones que aborde. No aparece como contenido mínimo de ninguna asignatura ni en ningún aspecto de la fundamentación del plan ni del perfil del egresado. ¿Cómo analizar esta ausencia en lo formal del currículum?, que esté enunciado en lo formal, ¿garantiza su presencia en lo procesal-práctico?, en otras palabras ¿hasta qué punto la enunciación del cuidado como contenido podría indicar su presencia en las prácticas educativas?, y su ausencia ¿podría significar que estamos frente a un caso de currículum nulo?

Flinders (1986) retoma esta noción de Eisner, quien define el currículum nulo como lo que las escuelas no enseñan: “..las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizás nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual (1985, pág.107)” (p. 2), y siguiendo con el análisis sostiene que “podría muy bien ser, entonces, que el afecto sea la dimensión primaria y la más importante del currículum nulo” (p. 3). Si el afecto forma parte del currículum nulo, ¿qué lugar podría tener el cuidado? Efectivamente el afecto se ubica más bien del lado de “lo que no se enseña”, sin embargo, no puede negarse su existencia en lo cotidiano de las prácticas docentes y en las redes que se construyen entre estudiantes. Porque, como plantea Alicia Camilloni (2016), hay un currículum prescripto y un currículum en acción, y el plan de estudios es

“una definición en el papel” sobre la que siempre estarán las decisiones y acciones de los actores de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad que construyen interpretaciones de ese plan en ejercicio de la libertad académica. En este sentido se puede asumir que, aunque el cuidado no esté explicitado en lo formal sí está presente en lo procesal-práctico.

En otras palabras, es posible que el cuidado forme parte de lo que Flinder (1986) recuperando a Eisner define como currículo implícito, en tanto aquel que “incluye valores, expectativas, que por lo general no forman parte del currículum formal pero que los alumnos aprenden de cualquier manera como parte de su experiencia” (p.2)

### **El cuidado en el currículum transforma las prácticas educativas**

La perspectiva de cuidados en la formación en la Licenciatura en Terapia Ocupacional, conlleva la revisión y transformación de muchas de las dimensiones ocultas del currículum y la modificación de relaciones, valores y creencias, porque se trata de una lógica que reconoce la centralidad de vínculos basados en la confianza y construidos en situación, habitando la experiencia educativa (Najmanovich, 2019). Se trata entonces de un corrimiento de una mirada de la práctica educativa dominada por criterios prescriptivos y de aprobación en función de objetivos prefijados y en procesos individuales, a una en la que prima lo procesual, aquello que va aconteciendo y se va construyendo colectivamente, en el trayecto junto al otrx y en los vínculos estudiantes-docentes y estudiantes-estudiantes.

Cabe afirmar que un currículum que incluye el cuidado es aquel que promueve la “potenciación de los sujetos”. Baraldi y Morzán (2013) recuperan la propuesta de Zemelman y desde allí sostienen que se trata de promover un

sujeto constructor que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como de una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente a través de una creciente complejidad de sus relaciones con sus propias circunstancias, abriéndose a lo inédito y desconocido a través de prácticas individuales y colectivas (p. 3).

Un “sujeto potenciado” como “aquel que, desde los espacios y tiempos de los que se apropia decide, interviene, transforma los procesos curriculares micropolíticos”. (Baraldi y Monserrat, 2014, p.86)

Ya en el año 1981 Henry Giroux planteaba que los procesos sociales en las aulas atentan contra la posibilidad de desarrollar en los estudiantes un sentido de comunidad, afirmando que la competencia y el esfuerzo individual están en el corazón de los sistemas educativos. Para este autor el *ethos* del capitalismo construido sobre la fragmentación de las conciencias y las relaciones sociales, un *ethos* del egoísmo y la privatización, permea y se manifiesta en todos los currículum formales y ocultos y se ve amenazado por otro *ethos* que es el de la colectividad y la solidaridad social (Giroux-Penna, 1982 citado en De Alba 1991). En diálogo con Giroux podemos comprender que

la inclusión del cuidado en un currículum va a contrapelo de una lógica consolidada y que, lejos de tratarse de un contenido a incorporar en asignaturas o planes de estudio, se presenta como un cuestionamiento profundo de los principios en que se sostienen las prácticas educativas. Desde lo procesal-práctico, teniendo en cuenta que como docentes somos “sujetos de la estructuración y desarrollo curricular” (Baraldi y Morzan, 2013, p. 111), tenemos la posibilidad cotidiana de redefinir y resignificar el currículum a partir de nuestros “saberes docentes” (Baraldi y Morzan, 2013, p. 112), intentando hacer presente el cuidado.

## CAPÍTULO 3



## **Un año de enseñanza en las prácticas pre-profesionales de Terapia Ocupacional en Salud Mental**

En este apartado presento una reconstrucción del año 2023 en mi trabajo como profesora de prácticas, en el que recibimos a un total de 102 estudiantes que se incluyeron en 18 instituciones; 59 en el primer cuatrimestre y 43 en el segundo. De ese total acompañé de modo directo desde el espacio de supervisión a 43 estudiantes incluidas en 7 instituciones diferentes a saber: Asociación Civil “Rumbos”; Vaivén Jóvenes; Centro Ocupacional San José; Empresa Social “Emilianas” y Taller de Cerámica “Como el sol que brilla” (estos dos últimos en el Hospital Mira y López), de la ciudad de Santa Fe; Hospital Escuela de Salud Mental (Hospital de Día en articulación con Área Laboral, Radio La Bisagra, Dispositivo de Atención Psicosocial y Área deportiva recreativa y kinesiológica) de la ciudad de Paraná; Cooperativa Sembrando Sueños de la localidad de Recreo Sur.

Este escrito es una reelaboración del registro que construí tomando la modalidad que pedimos a las estudiantes durante el cursado: un relato en primera persona, espontáneo, que describa lo hecho y, en esa descripción permita hacer asociaciones, integrar reflexiones, preguntas y afectaciones. Para hacer esta reelaboración necesité tomar otro punto de vista y pasar de la primera a la tercera persona, ubicándome como testigo próxima de la escena.

La novelista polaca Olga Tocarczuck (2019) dice que sueña con un tipo de narrador que pueda tener una visión amplia y al mismo tiempo mirar de cerca cada cosa y persona con la mayor solemnidad. Ver todo, aclara, significa reconocer que las cosas existen mutuamente conectadas y agrega que verlo todo “también significa un tipo de responsabilidad completamente diferente para el mundo, porque resulta obvio que cada gesto «aquí» está conectado a un gesto «allá»... y entonces esa diferenciación entre «lo mío» y «lo tuyo» comienza a ser discutible”. Propone la figura del “narrador tierno”, sosteniendo que es la ternura la que permite mirar de cerca y con cuidado y encontrar las conexiones, y es una forma de mirar que muestra al mundo como vivo. Procuero entonces acercarme a esta forma de narrar volviendo sobre mis propios registros y, como propone Tocarczuck, confiando en la capacidad de los fragmentos de crear constelaciones que puedan describir más, y de una manera más compleja y multidimensional.

### **Abrir con lluvia es buen augurio**

Es una mañana lluviosa que alivia el calor de febrero. Las docentes se encuentran y, como todos los años, repasan cuántas carpetas de prácticas hay para la primera mesa de exámenes y cómo viene el panorama con los lugares y la cantidad de estudiantes para el cursado del primer cuatrimestre. Quizás como esta vez el encuentro es presencial y en una casa, la conversación, mate de por medio, da lugar a otras cosas, desde cómo fueron las vacaciones, a cómo se presenta el contexto social y político con complejidades que repercuten en las instituciones que aún están metabolizando las consecuencias de

la pandemia. Como en cada inicio, repasan los lugares de práctica posibles y se organizan para retomar contacto. Vuelven sobre algunas de las experiencias del año anterior y comparten comentarios que quedaron pendientes o situaciones que, con la distancia del receso de verano, aparecen con otros matices. El punteo de ideas que van armando como planificación del primer cuatrimestre queda cargado en un archivo del drive en común y no sólo inaugura el año académico, sino también un nuevo ciclo de tarea compartida en la docencia universitaria.

En 2022 se incorporaron dos estudiantes como pasantes al espacio curricular. Uno de ellos al finalizar su práctica se acercó muy decidido con una propuesta escrita: poner en marcha un perfil de instagram de la cátedra. Sumar estudiantes en actividades de formación extracurricular en docencia reconfigura el equipo y revitaliza el espacio, sobre todo cuando se trata de hacer lugar a lo que el mismo trayecto formativo motiva e inspira. Es un movimiento de apertura que permite la renovación y al mismo tiempo la continuidad.

Avanzado marzo, junto con la información del día y hora del primer encuentro, desde el instagram de la práctica, que ya está en pleno funcionamiento, se invita a la presentación de dos libros de autoras del campo de la terapia ocupacional argentinas. El 17-3 se presenta “Memorias de una profesión feminizada” de Mariela Nabergoi de manera virtual porque la presentación es en la Universidad de Lanus en Buenos Aires; y el 22-3 en el aula magna de la facultad se presenta “De Amuletos y Artificios. Reflexiones situadas en clave feminista desde Terapia Ocupacional”, que editan Daniela Testa, Sandra Spampinato, Andrea Monzón y María Rosa Aussiere. Dos autoras de capítulos son egresadas de la casa y ex-alumnas de la práctica: Anabel Arias y Valentina Vinzón, que esta vez se acercan al lugar donde se formaron desde otro rol, como autoras. Es un inicio de año inédito, con dos publicaciones celebradas porque recuperan procesos históricos y actuales y lo hacen considerando los cuidados y la perspectiva de género en relación al campo disciplinar.

### **Un lugar quedará vacío**

Un hecho trágico marca este comienzo de año lectivo. Una estudiante inscripta para hacer la práctica se suicida pocos días antes del primer encuentro en el aula. La conmoción por la noticia obliga a las profesoras a pensar de qué modo abordar esta situación con el grupo cuando se encuentren. Son 61 lugares de práctica y 61 estudiantes se han anotado. Un lugar quedará vacío. Inscribir las presencias y las ausencias, hacer lugar al dolor, al enigma y a lo insoportable de esta muerte es ineludible en un espacio que se plantea una formación en salud mental. Sin embargo, no es fácil encontrar las palabras para abrir ese encuentro con el grupo hablando de esto. Su amiga más cercana llora, muchos ojos se empañan, el aula toda hace silencio y acoge ese pesar. ¿Qué representa ese lugar vacante? ¿cómo resuena esa ausencia en cada quién? ¿cómo seguimos ahora? Es necesario dejar pasar un tiempo para continuar y presentar, como

se hace siempre, la propuesta del espacio, informar cómo será la dinámica de trabajo y acordar un próximo día para la distribución de lugares.

La distribución de lugares como comienzo de un viaje mágico

Una semana después docentes y pasantes han planeado un juego para hacer la distribución apelando a la imaginación y la magia. Llegan temprano para preparar el espacio, construir una escena. El universo Harry Potter está en un aula de la Escuela de Sanidad. Las y los estudiantes entran y se asombran al ver una ronda amplia de sillas, en el centro hay una valija antigua por la que van pasando de a una para retirar de los cofres que hay dentro, una tarjeta con el nombre del lugar de práctica y otra con un augurio para el viaje mágico que empieza hoy. Para hacerlo tienen que colocarse el sombrero seleccionador, tomar la varita mágica y tocar cada cofre diciendo sus palabras mágicas. En las caras se dibujan sonrisas y miradas cómplices, un momento que siempre ha sido tenso, esta vez resulta divertido, lo que no invalida la seriedad con que van dando cada paso del juego, es que hoy comienza algo importante.

### **La llegada a las instituciones**

La llegada al primer día en las instituciones ha sido acordada con cada equipo y las docentes procuran estar presentes en el lugar porque conocen de la trascendencia de este primer contacto y las emociones que allí se juegan. Hay lugares más abrumadores que otros, esos son los que priorizan para acompañar. Dar los primeros pasos juntos es importante para quienes inician sus prácticas, pero también vital para la tarea docente. Mirar la institución con ojos de estudiante las hace descubrir siempre algo distinto y registrar información para retomar en los encuentros de supervisión que comienzan en los próximos días.

Es abril y para las y los estudiantes que se incorporan a dispositivos sociolaborales el inicio del proceso coincide con la realización de un encuentro de la Red de Cooperativas Sociales. Integrantes de dispositivos de inclusión sociolaboral de diversas localidades del país se han convocado durante dos días para compartir sus experiencias y fortalecer lazos de colaboración. Las estudiantes forman parte de asambleas con casi cien personas, en las que en un intercambio atento y alegre este colectivo reconstruye una historia común y proyecta su continuidad. Participan de momentos de juegos cooperativos que son también oportunidad de estrechar lazos y elaborar pérdidas. Estas escenas llenas de color y vitalidad forman parte de los primeros registros que algunas estudiantes hacen en sus cuadernos de campo y que seguramente son un aporte sustancial para comprender de qué se trata la salud mental comunitaria. Han visto el modo en que usuarios y equipos se prepararon para el evento y se han sumado a colaborar en los últimos pasos de la organización.

El perfil de Instagram estrena un logo, la imagen de una figura circular y colorida resume la construcción colectiva que resulta de varias consultas y la votación del grupo y expresa la idea de lazos en y con la comunidad. Con la consigna “un día en la práctica de salud

mental” cada grupo comparte en días pautados, algo de su experiencia cotidiana. Así este espacio digital se fortalece como un soporte más para la experiencia desde contenidos producidos por los mismos estudiantes y se abre al intercambio con la comunidad. Las docentes se van animando a explorar formas de hacer publicaciones divertidas y el pasante se siente satisfecho porque las ha capacitado.

### **Los encuentros de todo el grupo: las clases y los conversatorios**

La división, por cierto, poco problematizada, entre asignaturas teóricas y prácticas en el plan de estudios ha hecho que en los espacios de prácticas no esté contemplado el dictado de clases en sentido tradicional, esto es, una docente desarrolla un tema, presentando conceptos, autores y reflexiones. Quizás por esto se vive como una innovación plantear una primera clase para abordar las nociones de sufrimiento y vida cotidiana y una segunda para trabajar un recorrido por autoras del campo de la TO argentina y la perspectiva de cuidados. La decisión se vino construyendo de la mano de la permanente revisión que el equipo hace del formato de los espacios de encuentro en la facultad y de la identificación de ciertos contenidos prioritarios y transversales para el recorrido de las prácticas. Esa prioridad es, a su vez, resultado de la inserción que el espacio curricular tiene en las realidades y problemas concretos de personas, equipos e instituciones del territorio.

Después de estas dos clases introductorias la totalidad del grupo se sigue encontrando quincenalmente en los conversatorios. La adopción de esta palabra de moda enfatiza una intención: generar conversación y es que la realidad es que no resulta sencillo que las y los estudiantes tomen la palabra. Las docentes proponen lecturas para hacer previas al encuentro en relación a un tema puntual y apelando a que esta lectura facilite el intercambio. Sin embargo, la conversación cuesta, son las siete de la tarde y en el aula hay bostezos, caras de cansancio y por momentos se vuelve tedioso. ¿Cómo destrabar? ¿cómo hacer para poner en diálogo las experiencias con los textos en este espacio colectivo?

Que los estudiantes no leen o leen poco no es una novedad, hace años que esta queja circula entre docentes. Aunque al inicio de cada período subrayan que la lectura es un requisito indispensable para la práctica, parece no encontrar lugar en sus rutinas cargadas de actividades. Al cursado de la práctica se le suma el de otras asignaturas, el trabajo que la mayoría tiene para poder sostener sus estudios y los tiempos que demanda organizar con autonomía la vida cotidiana, aspecto no menor para algunos jóvenes están viviendo por primera vez lejos de sus hogares y sus ciudades de origen. La pregunta no tarda en aparecer, ¿en qué momento van a leer esas 50 páginas?

Es importante ponernos en su lugar, y un ejercicio interesante hacer primero la prueba de aquello que se le pide a los estudiantes que hagan, porque permite dimensionar el esfuerzo que conlleva, las dificultades que se pueden presentar y lo que puede activar en términos de afectaciones. Esto lo comprenden mejor las docentes cuando trabajan a partir de una consigna en relación al lugar de las actividades en terapia ocupacional, que

es también una estrategia pensada para que pase otra cosa en esos “conversatorios sin conversación”. Y aquí es necesario abrir una deriva para contextualizar esta experiencia que surge de algo que venía interpelando la práctica docente y que se vincula con lo que constituye la especificidad del campo disciplinar de terapia ocupacional.

### **El lugar de la actividad en la formación y los procesos de TO en Salud Mental**

En los últimos años los relatos de las y los practicantes, dejan ver que la mayoría desconoce o conoce poco acerca de las actividades que se desarrollan en los talleres de los lugares de práctica, incluso hay quienes toman contacto allí por primera vez con determinados materiales y técnicas. Viene siendo recurrente escuchar la sorpresa al descubrir que las personas usuarias de los dispositivos “saben hacer bien” tal o cual cosa y además “¡les enseñan!” desde el nombre de materiales o herramientas, hasta determinados procedimientos. Esta situación plantea una interpelación en dos sentidos. Por un lado, en relación a una expectativa respecto de las personas con las que se encuentran en las instituciones, ¿acaso la formación prepara para ir al encuentro de sujetos que no pueden y necesitan de nuestra ayuda para hacer?, ¿la formación orienta la mirada hacia el déficit?, ¿qué pasa cuando el saber está del otro lado del esperado? Asimismo, la situación hace ver el sentido de que alguien que se está formando como TO no sólo conozca materiales, técnicas y procedimientos, sino que tenga la posibilidad de pasar por el cuerpo ese proceso, lo que provee un saber que no se obtiene con una clase teórica ni mirando un tutorial. La formación ha ido perdiendo progresivamente los espacios de talleres y con ellos la oportunidad de la vivencia de y en las actividades.

Las y los estudiantes escuchan atentamente el relato de su docente que evoca y les cuenta que cuando hizo la carrera en los años 1990 cursó unas materias que se llamaban “Actividades terapéuticas” dictadas por profesores con formación en artes y oficios específicos que enseñaban procedimientos a partir de las cuales construían objetos, algunos de los cuales aún conserva con cariño. Quienes estudiaban entonces aprendían técnicas ligadas al mundo textil: telar, tejido en nudos, tejido en dos agujas, crochet, corte y confección. Asistían a los talleres de carpintería de la Escuela Industrial Superior donde construían con madera, por ejemplo, un bastidor en el que luego montar una urdimbre y tejer en telar. Aprendieron cestería, marroquinería, cerámica, dibujo y pintura, huerta y jardinería y recreación y deportes con el inolvidable Profesor Etchart. Este ejercicio de recordar y transmitir a sus alumnas reconecta a la docente con su experiencia como estudiante y le hace traer a la memoria objetos y escenas de ese tiempo: el pantalón y la remera que hizo en corte y confección y usó durante un buen tiempo; los viajes en colectivo hasta el centro de formación donde les enseñaban cestería metiendo las manos en unas bateas grandes con agua en las que se mojaba el material. ¿Qué pasó con esas asignaturas llamadas “actividades terapéuticas”? Ya entonces cuestionaban ese nombre por tener implícita la idea de que una actividad “per se” puede ser terapéutica. Fueron aprendiendo, de la mano de las maestras de la TO argentina (Liliana Paganizzi, Silvia Destuet, Liliana Sbriller, entre otras colegas que publicaron en los COLTOA de los años '90) que lo terapéutico es relativo a quién hace,

cómo hace, por qué hace, para qué, en otras palabras, depende de las condiciones de ese hacer. Comprenderlo tuvo que ver en gran medida con haber hecho la experiencia con el cuerpo, haber tocado el barro, enhebrado el telar, acariciado la tela, serruchado la madera, desenredado los hilos y grabado el cuero con un pirograbador. Sin embargo, había algo raro en ir a hacer un taller en la facultad, estudiantes que circulaban con telares, cestos o cueros era una escena que no parecía encajar en la de la formación universitaria y no eran pocas las miradas desvalorizantes respecto de estas “manualidades” que se enseñaban en la casa de altos estudios. Es un asunto que amerita un análisis profundo que incluya lo que ocurre con la división y jerarquización de lo intelectual por sobre lo manual propia de las lógicas predominantes en el mundo académico, y tenga en cuenta a su vez la subestimación de lo manual asociado a lo femenino. Quedará para otra ocasión.

Cuando la Escuela Superior de Sanidad se trasladó a la ciudad universitaria, promediando los años 1990, contaba con espacios amplios y luminosos destinados a los talleres que, con el paso de los años, se transformaron en aulas o laboratorios. Luego vinieron dos cambios de planes de estudio que buscaron resignificar estos espacios curriculares de “actividades terapéuticas”, llamándolos primero “ocupaciones instrumentales” (Plan 1996) y luego “seminarios de ocupación” (Plan 2014). La realidad es que en el transcurso de 20 años se perdió en la formación de grado en Terapia Ocupacional la posibilidad de que las y los estudiantes aprendan artes y oficios haciendo, manipulando materiales y herramientas.

La ausencia de experiencias vivenciales de procesos del hacer en la formación de grado es un asunto que interpela a las docentes de prácticas en salud mental. No es condición excluyente conocer y manejar materiales y técnicas para participar de un taller en un dispositivo de salud mental, pero llegar sin haber tenido nunca una experiencia relacionada con lo que allí se hace tiene consecuencias respecto del modo de estar y de leer los procesos. Quien se suma a un taller contando con experiencias previas relacionadas, dispone de elementos que le permiten involucrarse de otro modo en ese proceso. ¿Cómo valorar lo que implica la presencia constante en una actividad de cultivo de plantas si nunca hicimos esa experiencia?, ¿cómo dimensionar las consecuencias de terminar un tejido y regalarlo cuando nunca lo viví?, ¿de qué modo acompañar a alguien en la construcción de una pieza de barro, en la confección de un objeto textil, o el diseño de un fanzine si son procesos a los que nunca se ha tenido un acercamiento? Las docentes contemplan la posibilidad de tomar el espacio de conversatorios para proponer un encuentro con formato taller, presentando en el aula opciones de materiales que permitan hacer actividades. Comprenden rápidamente que esta idea implica recursos y tiempos que superan lo posible de organizar, y surge entonces como propuesta alternativa abordar el proceso del hacer a partir de un relato personal de una actividad: elegirla, presentar el procedimiento, dar cuenta de cómo surge, cómo se va haciendo, cuál es el destino y, en esta descripción integrar sensaciones, afectos, evocaciones. Construyen la consigna y la hacen primero al interior del equipo de

cátedra, ¡se dan cuenta que no es fácil! Cada quien escribe en su casa y con sus tiempos de una semana a otra, para compartir en el próximo conversatorio. Ese día quienes primero leen son las docentes y el pasante. Para su sorpresa no es difícil esta vez que las y los estudiantes tomen la palabra y compartan sus relatos. Hay un clima de confianza y respeto, una presencia comprometida, y es que en cada narración hay momentos sensibles. La propuesta, que se replica en el segundo cuatrimestre, da lugar a un trabajo reflexivo que permite dimensionar la complejidad propia de cada proceso del hacer, la diversidad de elementos que se entranan y se actualizan en cada uno y esta comprensión es posible gracias a un ejercicio de escritura íntimo y comprometido. Asombra la diversidad de elecciones, hay quien narra cómo se maquilla para una actuación de baile, la confección de una blusa, un proyecto de pintura decorativa, la elaboración de una comida o la búsqueda de un perro extraviado y, en cada uno, junto con lo procedimental, todas las conexiones que ese hacer plantea en términos vinculares y vitales. Es tanto el entusiasmo que imaginan un proyecto editorial, hacer un libro recuperando estos relatos.

### **Los momentos de cierre y la evaluación de dificultades**

El año también trajo momentos difíciles, las tensiones y dificultades siempre se presentan y obligan a las docentes a revisar decisiones, formas de acompañar y acuerdos con los equipos. Las instancias de cierre de prácticas son momentos oportunos para esto, allí se propone una valoración colectiva del proceso que, por tratarse de uno en el que convergen docentes, estudiantes y actores institucionales, requiere de estas tres voces para ser revisado y valorado. Las opiniones pueden ser más o menos discordantes y derivar en ajustes a hacer para próximos períodos o hasta considerar la interrupción de las prácticas. Por tratarse también de una despedida es un momento en el que, particularmente para las y los estudiantes, está presente la emoción, el balance de lo aprendido, lo que cada quien se lleva y la expectativa respecto de cómo será evaluado su proceso por parte de docentes y tutoras. No siempre los malestares encuentran posibilidad de expresión en estas instancias y para las docentes es un desafío cada vez valorar hasta dónde transmitir los sinsabores de algunas experiencias sin invadir el derecho y la posibilidad de que las y los estudiantes tomen la palabra. Aunque el clima sea cordial hay cierres de procesos en los que sabemos que algo se calla.

### **Tomar la palabra siendo estudiante de práctica**

Hace al aprendizaje del rol profesional que las y los estudiantes se autoricen a hablar, plantear lo que necesitan, hacerse escuchar y defender sus perspectivas, y corresponde a las docentes confiar en que pueden hacerlo. A veces es preciso que las docentes intervengan explicitando algunas dificultades con los equipos. En qué ocasiones es mejor hacerlo no siempre es claro y fácil de decidir. Por su parte los equipos también tienen autonomía para plantear sus propios criterios respecto de cómo acompañar los procesos, aun cuando no sean los que las y los estudiantes o las docentes prefieren. No se pueden descuidar los atravesamientos de poder involucrados en una relación que es

disimétrica<sup>4</sup>. Las y los estudiantes dependen de la valoración del equipo y las docentes para aprobar la materia y, en ocasiones, deciden resignar su punto de vista para complacer a quien luego los va a calificar. En definitiva, de lo que se trata es de trascender las idealizaciones y aceptar que, como en todo encuentro humano, puede haber mayor o menor afinidad, situaciones de aceptación plena y otras de malestar y desencuentro. Advertir también que la presencia de las prácticas en las instituciones tiene efectos que a veces no logramos dimensionar. Puede ser que para algunos equipos en determinados momentos la llegada de estudiantes represente una demanda que resulta excesiva o ponga en evidencia fragilidades o nudos críticos y quizás de modo inconsciente la resistencia se expresa en gestos de desatención o hasta de rechazo.

Confiar en lo que un estudiante dice, en sus percepciones y vivencias es esencial para sostener un vínculo educativo. Esta posición se diferencia de aquellas que desconfían de las intenciones de las y los estudiantes e interpretan como manipulación sus intentos naturales de convencer a sus docentes de que han hecho las cosas bien. No se trata de negar que puede haber engaño, más bien de pensar de qué modo construir vínculos en los que haya posibilidad de escucha, confianza y sobre todo, diferencia. Es una responsabilidad de los docentes hacer saber a los estudiantes que tienen derecho a construir su propio criterio, su propio pensamiento, y que, por lo tanto, puede ser diferente.

### **Sigue el viaje, apertura del segundo cuatrimestre**

Llega agosto y comienza el segundo cuatrimestre. El juego para la distribución de lugares continúa con la metáfora de la práctica como “viaje mágico”. Esta vez a cada estudiante lo espera un piloto de avión que le entregará su pasaje impreso y un formulario de declaración de equipaje que debe completar antes de retirarlo. En ese formulario registran qué es lo que traen, con qué llegan a la práctica a partir de un listado donde ir tildando: temores, expectativas, interés, cansancio, anhelos, entre otras cosas. Al abordar, cada estudiante retira de un cofre un papel con el nombre de la institución en la que hará su práctica. ¡Todo sale muy bien! Es un logro de este año el cambio en el modo de distribución que, además, está en sintonía con las lógicas de las prácticas de Salud Mental Comunitaria: nadie queda sin lugar, está presente lo lúdico y lo colaborativo.

La figura de la práctica como viaje lleva implícita la expectativa de algo nuevo por venir, dispone al encuentro con lo inesperado y la apelación a la magia y la fantasía en la forma de organizar las distribuciones ayuda a construir sentido en torno a aquello que es azaroso, imprevisible, no decidible como es el lugar que a cada quien le toca. Los augurios y el formulario de equipaje, se conservan hasta el final y aparecen

---

<sup>4</sup> Laurence Cornu toma la expresión “disimetría” para referirse a la diferencia de lugares en la igualdad. Más que una jerarquía, la disimetría expresa la diferencia de responsabilidades. (Cornu, 2017)

acompañando los registros en las carpetas finales de práctica. Volver sobre ellos permite pensar un antes y un después, ¿se cumplió el augurio?, ¿cambió mi equipaje?

### **Abrir con invitadas: los vínculos con otras universidades**

Para la apertura del segundo cuatrimestre se realiza el conversatorio “Salud Mental y Economía Social y Solidaria: la construcción colectiva de oportunidades de inclusión sociolaboral. Nuevos desafíos para la Terapia Ocupacional” en el que participan dos prestigiosas colegas de Brasil y Uruguay que han viajado para el encuentro del comité PROCOAS de AUGM<sup>5</sup>, Isabela Lussi y Dulcinea Cardozo. Se planteó en el marco de la Cátedra Abierta Ramón Carrillo, un espacio institucional de la Escuela Superior de Sanidad, invitando a los equipos de las instituciones, a la comunidad educativa y a quienes estuviesen interesados en la temática. Con la participación de un público numeroso y entusiasta, conformado por los estudiantes de práctica, estudiantes y docentes de otras asignaturas y referentes de las instituciones de práctica y territoriales, puso en evidencia el interés por una temática poco abordada en la carrera y dejó planteada la posibilidad de generar un espacio para trabajar estos temas de aquí en más.

### **De visita al taller de cerámica**

En línea con lo planteado respecto de la necesidad de acercar a las y los estudiantes experiencias con materiales y técnicas, se organizó en el segundo cuatrimestre una Jornada de Experimentación Cerámica en el Taller “Como el sol que brilla” del Hospital Mira y López. Es un dispositivo de salud mental que desde el 2022 recibe a practicantes. La iniciativa surge en los encuentros de supervisión y es tomada con entusiasmo por la profesional que coordina el taller con quien se construye una propuesta que se presenta como oportunidad de enriquecimiento recíproco. Para el espacio curricular significa un modo de acercar a un grupo de estudiantes universitarixs a un dispositivo de salud mental para hacer una experiencia en relación a los materiales y técnicas del oficio y, al mismo tiempo conocer una forma de trabajo en consonancia con la perspectiva de la cátedra. A su vez, para el taller recibir visitas es ocasión de organizarse y disponerse a ofrecer algo a quienes llegan, es una oportunidad para compartir y transmitir, lo que devuelve a quienes reciben el sentido y el valor de lo que allí se hace. Planificar la propuesta implica pensar qué hacer, ponerle un nombre, definir un cupo de participantes y una vez hecho se impulsa y se abre la inscripción con una publicación en instagram. El evento fue un éxito y dejó planteada la posibilidad de replicar este tipo de experiencias con y en otros dispositivos.

### **El cierre del año: recibir a quienes nos reciben**

El último encuentro de cada cuatrimestre está destinado a la socialización de experiencias. Cada grupo por institución comparte con el resto de sus compañeros lo

---

<sup>5</sup> Comité PROCOAS: procesos colaborativos y asociativos. AUGM: asociación de universidades del grupo Montevideo.

que fue su proceso. En la pandemia, y gracias a la virtualidad, se incorporó la propuesta de que sea a través de un video de tres minutos de duración que luego queda como material disponible para otros grupos. La presentación audiovisual es un modo dinámico y creativo de plantear la transmisión, que demanda para su construcción un ejercicio de recuperación de la totalidad del proceso, de selección, recorte y síntesis. La combinación de imagen, voz, música y texto permite contar de otra manera, promueve una experiencia estética que genera un clima particular en estos encuentros de cierre. Los equipos también esperan ver los videos. Al acercarse el final de 2023 una de las tutoras de prácticas de un dispositivo preguntó si podía participar de este espacio lo que dio pie a que se transforme en un evento con invitados especiales: las y los referentes institucionales. Su presencia permitió dimensionar la potencia y la riqueza de la red que conforman todos los espacios de prácticas y la incidencia de la universidad en la construcción del campo de la salud mental comunitaria en su territorio. Concluye entonces el año con la idea de dar continuidad a este formato de cierres de prácticas. Habitualmente el movimiento es desde la universidad hacia las instituciones y en este caso se invierte. Para quienes están cotidianamente en dispositivos que trabajan con el sufrimiento y la vulnerabilidad asistir a una actividad en la facultad es una ocasión para encontrarse con otros actores sociales que están sosteniendo prácticas afines, conocer o reconocer cómo son esas prácticas tomar cierta distancia de las propias, verlas en perspectiva y en relación. Para la cátedra es un modo de recibir en la propia casa a quienes generosamente abren las puertas de las suyas cada cuatrimestre.

### **Cerrar el espacio de supervisión**

Durante todo el año, semana a semana, las docentes se encuentran con grupos reducidos de estudiantes en esa ronda de conversación que da forma a los encuentros de supervisión. Quizás sea este el corazón del trabajo de enseñanza y fundamentalmente de enseñanza del cuidado. Intentar buscar un espacio acogedor, disponer las sillas en forma de rueda, son algunas de las estrategias para favorecer un intercambio fluido. Cada período comienza dedicando un tiempo a presentar el espacio, invitando a que sea una construcción conjunta y a compartir los pormenores de la experiencia de práctica, inquietudes, dudas, preocupaciones, logros. Una condición está subrayada: para que este encuentro funcione es necesaria la escucha atenta y respetuosa. La otra, el compromiso de pensar y decidir qué contar, qué decir, procurando acotar el relato, trascendiendo el relato que desahoga en función de la necesidad personal, para intentar comunicar, compartir, sabiéndose parte de un proceso grupal. Se trata de un ejercicio y al principio cada una/o va tomando la palabra como puede, hay quienes cuentan de modo caótico, o quienes necesitan hacer una narración minuciosa para poder luego hacer un recorte y plantear alguna pregunta, hay quienes vienen con algo pensado respecto de lo que desean compartir y quienes evitan hablar o lo hacen por obligación. Tomar la palabra para dar cuenta de la propia práctica es un aprendizaje que se transita semana a semana. No es sencillo, supone un proceso de pensamiento y elaboración que implica seleccionar información, jerarquizar,

organizar, elegir las palabras, y esto se puede hacer sostenido en la escucha atenta y la trama afectiva del grupo. Por eso, decir que es una construcción colectiva no es una formalidad ni una expresión políticamente correcta, es efectivamente lo que sucede porque, además, los relatos que se despliegan en el espacio resuenan en la historia de cada una y en la propia experiencia de manera distinta y esto hace que la práctica sea compartida y transformadora.

Al cerrar los dos períodos del 2023 las estudiantes reconocen lo importante que es para ellas sentirse escuchadas, aprender de las experiencias de las compañeras y poder compartir la propia. Agradecen ser tratadas con respeto y hablan de los encuentros de supervisión como un espacio acogedor en el que también es posible reírse y llorar.

### **Qué es un año**

Un año es una medida de tiempo, una sucesión de 12 meses, 365 días. Es un espacio que contiene vivencias, una agenda cargada de anotaciones. Un año de trabajo es apenas un recorte y es también una de infinidad de momentos. En un año de trabajo están presentes todos los anteriores y los por venir. Seguramente en esta reconstrucción quedan sin contar muchas situaciones porque contiene apenas un punto de vista. A lo largo de este relato se puede ver cómo cada experiencia se conecta con otra pasada y siembra continuidades, lo que señala el carácter vital, abierto y creador de los procesos de trabajo.

## **Leer el cuidado. Recreación de relatos en conversación con los cuadernos de campo de estudiantes del año 2023**

Forma parte de mi rutina desde hace muchos años destinar algunas horas de la semana a leer los cuadernos de campo de estudiantes de prácticas. A su vez, las y los estudiantes durante el cuatrimestre destinan momentos de sus vidas a hacer un escrito en el que narran sus experiencias y que comparten conmigo porque es un modo más de acompañarlas. Cuando leo presto atención a qué cuentan, cómo lo cuentan, cuánto registran, qué les llama la atención. Hay escritos que me llevan a imaginarlas en situación y entonces entro con ellas a la experiencia, las encuentro allí y en ese momento confirmo el sentido de mi trabajo. Hago marcas, tomo notas, me río, me emociono, me aburro, me enojo, me preocupo, disfruto. Siento una responsabilidad por esto que he recibido y recibo. Soy testigo privilegiada de procesos que son personales y a la vez colectivos, porque en cada relato hay reflejos de una vida, de varias vidas, una época. Cada relato es una ventana a una organización social con sus atravesamientos históricos, éticos, políticos, epistémicos. Una versión, algún pliegue del campo de la salud mental se presenta ante mí desde la voz de jóvenes que se acercan por primera vez al encuentro con equipos y usuarios de dispositivos de salud mental, y conocen sobre el sufrimiento, el alivio, lo posible y lo imposible, las contradicciones, la violencia y el cuidado.

Desde que empecé a pensar en esta tesis sobre la enseñanza del cuidado tuve en mente trabajar con estos relatos de las y los estudiantes. Como quien encuentra un material valioso y lo va atesorando para algún día hacer algo con eso, así me siento con los cientos de registros que he leído, conservado y que tanto tienen que ver con mi modo de enseñar. Unos años atrás, en el marco de un proyecto CAID<sup>6</sup>, trabajamos con las crónicas de las prácticas para identificar supuestos y concepciones respecto del campo de la salud mental pensando a las y los estudiantes como actores de cambio. Allí de algún modo confirmé lo valiosos que son estos registros para la producción de conocimientos y desde entonces seguí con la intención de volver a ellos para hacer otro trabajo. Fue así que al plantear el plan de investigación para esta tesis me propuse tomarlos entendiendo que son documentos claves para abordar el tema de este estudio.

En la construcción del diseño metodológico me encuentro con el ejercicio de la escritura autoetnográfica como forma de producir conocimiento desde la propia experiencia. Confiando en la decisión de tomar esta perspectiva, sobre todo por tratarse de un estudio centrado en la enseñanza que, por lo tanto, implica mi propia práctica, me aventuro a intentarlo. Entonces, llegado el momento de abordar los cuadernos de

---

<sup>6</sup> CAI+D 2011 "Ocupación y Salud Mental: supuestos y concepciones de los integrantes de equipos de Salud Mental a partir de la implementación de ley provincial de Salud Mental N° 10772/91" Directora: Patricia Ingui. Compartí este trabajo de revisión y análisis de los cuadernos de campo de las prácticas con Valentina Vinzón y Florencia Micozi. Parte del mismo fue presentado y publicado en el IX Congreso Argentino de Terapia Ocupacional. (Micozzi, F., Vinzón V. y Yujnovsky N. (2017) Los estudiantes universitarios como actores de cambio en Salud Mental. Lecturas a partir de las prácticas de Terapia Ocupacional. En: En: Arrieta, L. y Yujnovsky, N. (comps). *El encuentro con el otro transforma escenarios* - 1a ed . Editorial Fundación La HENDIJA. <https://www.cotoer.com.ar/>)

campo de las estudiantes, que son sus propios registros autoetnográficos, aparece la pregunta respecto de cómo y por qué hacerlo. ¿Estoy usando lo que las estudiantes producen para algo que es mío?, ¿es suficiente con pedirles el consentimiento para incorporar este material?, ¿estaré exponiendo lo que me han confiado en el marco de un vínculo de trabajo, en un encuadre puntual para llevarlo a otro?, ¿tengo derecho a hacerlo?

En varias oportunidades durante el año pasado les comenté a mis alumnas acerca de este trabajo y el interés de tomar algunos recortes de sus registros, por lo que es algo de lo que están al tanto y hasta diría, gustosas de participar. Les dije que les mostraría antes lo que tomaría, en qué contexto y cómo quedaría el escrito que fuera a presentar. Aun así, hay algo que no me cierra. No cancelo estas preguntas y esta incomodidad y decido, mientras tanto, volver a leer algunos de los cuadernos de campo del 2023. Al hacerlo recupero el sentido y vuelvo sobre el objetivo de identificar y describir los modos en que las y los estudiantes significan y son parte de acciones de cuidado en sus experiencias de prácticas pre-profesionales. Así, leo con el propósito de captar escenas relacionadas con el cuidado en los espacios institucionales.

Una escena de cuidado es aquella en la que es posible identificar gestos, emociones y habilidades del cuidar (De la Aldea, 2021). Alguien presta atención a lo que otro necesita, le gusta, le conmueve y, a partir de allí y en resonancia con la propia subjetividad, hace algo. En la escena de cuidado hay miramiento, “mirar con amoroso interés” al otro y reconocerlo como sujeto (Ulloa, 1995) y también hay acción. Al tratarse de gestos que son mínimos, apenas perceptibles (De la Aldea, 2021) y de un saber hacer discreto, casi invisible (Molinier, 2022) encontrarlas supone un ejercicio minucioso que hago recordando los rostros y los momentos compartidos con cada una. Del total de cuadernos de campo de 2023 selecciono aquellos en los que hay mayor desarrollo de detalles y un compromiso con la narración.

Tomo recortes que considero que aportan al tema de estudio, asumiendo que la función de enseñar en las prácticas no se limita a la tarea a mi cargo, también en los espacios institucionales donde las estudiantes se incluyen hay enseñanza en tanto hay quienes deliberadamente hacen una transmisión de un modo de trabajo, de una perspectiva y de ciertos contenidos. Y aquí reconozco no sólo a tutores y profesionales de los equipos, sino también a las personas usuarias de los dispositivos y a las dinámicas de las actividades que allí se realizan que, por las razones que estos recortes dejan ver, también enseñan el cuidado. Entonces, desde esta relectura y en conversación, construyo microrelatos recreando y ficcionando algunas de esas escenas, procurando velar la identidad de cada estudiante y del lugar de práctica y, a la vez, respetar las palabras que ellas eligen y los sentidos que se plasman en esos escritos. Intento captar lo singular de cada experiencia viendo a cada estudiante como sujeto epistémico.

### **Violeta, el poder de lo sutil**

Violeta valora y registra los gestos con que el equipo las recibe, dice que le encanta ver cómo las coordinadoras siempre están atentas a los detalles, lo nombra como un “sentido” que anhela poder desarrollar. Se asombra del compromiso con que se trabaja en las reuniones de equipo, agradece poder presenciarlas, escucha atentamente y comprende cómo las historias de vida se juegan en el presente y cómo en un intercambio respetuoso el equipo toma decisiones que favorecen los lazos sociales de cada joven, pensando en que puedan vivir una vida digna, segura, en libertad. Siente que absorbe información importante.

Piensa, piensa, piensa y anota: sobre la responsabilidad del adulto, sobre la mirada atenta, el accionar cuidadoso, el doble filo de las palabras, las miradas y actitudes en una reacción. Se pregunta si estará preparada, si en algún momento alguien lo está, confía en que la experiencia hace al maestro, que en la práctica irá construyendo saber.

Participa en un taller literario en el que se construye un herbario particular: recolectan flores y hojas y cada flor u hoja seleccionada y colocada va acompañada de la descripción de un poder que el grupo, en un ejercicio lúdico y ficcional, imagina, presenta y explica cómo se activa. Al terminar el proceso caen en la cuenta, ¡han escrito un libro! Juli quiere llevarse una página a su casa porque el nombre de la flor es como el suyo, pero el libro es de todos, no se puede. Con Juli, todos entienden de qué se trata ser un grupo y haber hecho una producción colectiva.

### **Sonia, resonar con el dolor**

El compromiso con que Sonia escribe conmueve y es claro que así sea porque cuenta que a veces, mientras lo hace se le caen unas lágrimas pensando en el sufrimiento de las personas que está conociendo en su práctica.

Se siente interpelada, y sus preguntas, ineludibles, me interpelan, ¿cómo distinguir el dolor de esas personas del propio?, ¿cuál es el límite entre “lo profesional y lo humano” (pienso en qué momento la formación ayudó a que profesional y humano se enuncien separado), ¿podrá con esto hasta el fin del cuatrimestre o irá a llorar hasta diciembre?, ¿qué implicancias tiene conectar con el dolor de las demás personas?, ¿cómo ayudar en tres meses a alguien que lleva sufriendo toda una vida?, ¿podríamos generar algún impacto positivo?, ¿se sentirán abandonados cuando nos vayamos?, ¿tenemos que tomar distancia?, ¿cuánta distancia?

A medida que va conociendo a los integrantes del grupo se habilita a hacerles propuestas, porque se va dando cuenta de lo que a cada quien podría gustarle. Hacer sus propias piezas de cerámica le provoca entusiasmo y es desde ese entusiasmo y ese saber nuevo que incorpora que convoca a otros. La arcilla invita a usuarios y estudiante a compartir la espera de los tiempos de secado y el deseo de ver el producto terminado.

Cuenta que Juan da vueltas por el taller sin sumarse a la actividad, pero cuando la ve pintando se interesa y entonces aprovecha a contarle cómo son los pasos: antes de pintar hay que modelar la pieza, esperar a que se seque y hornearla. Ese mismo día Juan deja de deambular y se pone a trabajar, hace varias piezas parecidas a las de ella y cree que sería un gran logro motivarlo para hacer un proyecto hasta el final.

Promediando la práctica registra que está empezando a disfrutar la experiencia, que siente que puede reconocer y reconocerse en el dolor del otro, y al mismo tiempo, diferenciarlo. Descubre que ser conciente de las emociones la ayuda a construir respuestas, a vincularse. Expresa estar comprendiendo de qué modo el hacer individual y colectivo puede ser un lugar de construcción de vínculos y de cuidado. Piensa en los dispositivos de salud mental como pequeños lugares del mundo donde nos cuidamos, nos escuchamos y nos acompañamos, y desea ver eso multiplicado en toda la sociedad.

Llegando al final del proceso registra que pudo conocerse, reconocerse, situarse y autoregularse. Que se perdió y pidió ayuda, sintió frustración y vergüenza, pero eso nunca la llevó a pensar en abandonar el camino. Soportó la incertidumbre de llegar cada día sin saber lo que podía pasar, como se iría a sentir, como la recibirían y se asombra por la velocidad con que el tiempo pasó y cómo esos saludos cordiales de desconocidos se fueron transformando en alegría por el encuentro, el trabajo compartido y la compañía. Cuenta que fueron llegando los chistes, los momentos de confidencialidad, y la reciprocidad y que el lugar al que llegó para aprender a desenvolverse como profesional se convirtió para ella, en un lugar seguro.

### **Carla, la presencia generosa**

La experiencia reconfortante de ser recibida con calidez y notar el entusiasmo de un equipo es lo primero que aparece en los registros de Carla. La tutora de práctica propone una ronda de conversación, presenta la dinámica del lugar, responde preguntas y muestra su disposición a acompañar el proceso. Ella califica a este recibimiento como lindo y proveedor de confianza.

Atender un local comercial puede ser algo inesperado en un proceso de práctica. Las horas se hacen largas, y si bien las tareas se distribuyen, hay que estar atentas y presentes. Rosa anota los precios que Carla le dicta y José los va pegando con cinta y ubicando en las estanterías. En pocos días la tarea compartida con la charla y el mate se vuelve parte de su cotidianeidad. Se le ocurre poner la radio y se sorprende con todo lo que viene a partir de esta decisión: mandar saludos a un programa desemboca en una entrevista para dar a conocer la experiencia del grupo. Hay un equipo que habilita y da lugar a lo nuevo y a cambio se enriquece con la creatividad y la iniciativa de una estudiante.

La sorprende el regalo que Silvio le lleva el día de su cumpleaños, anota con negrita: **“me regaló un lapicero”**, pero lo que más la conmueve es que está hecho con sus propias manos y viene acompañado de una carta escrita de modo rudimentario por alguien que

apenas logra identificar y trazar algunas letras. Carla es de una localidad que está a varios kilómetros y este cumpleaños no pudo estar con su familia. Está llena de energía y se le ocurren varias cosas nuevas para trabajar este mes. Reconoce que esta sensación está vinculada al regalo de Silvio, que ese regalo resignificó su lugar como practicante, que ahora encuentra un propósito y siente que lo que está haciendo, así sea mínimo, es un aporte.

### **María, animarse a no saber**

María se conmueve porque en la institución escuchan a los jóvenes con discapacidad y los invitan a expresarse sobre lo que piensan y quieren. Respetan sus tiempos, les delegan responsabilidades y los invitan a tomar decisiones. Observa y valora las actividades que se hacen en la calle y que permiten trascender lo que pasa puertas adentro para moverse libremente en la ciudad e interactuar con la comunidad. Participa en un taller de música y la sorprende la experiencia de creación colectiva que resulta de la interrelación que genera el taller.

Vivencia una situación de crisis de un joven, intuye los comienzos estando sentada al lado, nota que él actúa de modo automático, como ausente. Se sorprende con la reacción rápida y respetuosa de las profesionales que lo invitan a cambiar de espacio y a hacer otra actividad. Nota cómo alejándose del grupo y tocando el barro el joven logra estar mejor. Cuenta que en el espacio de formación que tienen con el equipo se habla de esta situación y le dan algunas recomendaciones por si vuelve a suceder. Anota lo que sintió en ese momento, lo que pudo pensar después y se da cuenta de que permaneció tranquila porque sabía que estaban en un lugar seguro.

Tener un espacio de formación en la institución permite a María ir encontrando palabras para nombrar lo nuevo, herramientas para entender una forma de trabajar con problemáticas complejas. Escribe que comprende el sentido de las actividades como productoras de subjetividad. Que esto implica que los jóvenes puedan tomar decisiones, que puedan elegir y también enojarse, decir malas palabras, ser adolescentes y correrse de ese lugar aññado en el que muchas veces se los pone. Un trabajo que se hace en situaciones simples como ir a tomar un helado y elegir los gustos. En este espacio de formación se habla del cuidado, tanto del cuidado de otros y con otros, como del autocuidado y les explican que el cuidado no es unilateral, que el cuidado circula.

Las maderas con las que trabajan son maderas recicladas que, dice, están “sensibles”, palabra que coloca entre comillas porque no encuentra otra que describa lo que ocurre a ese material que se rompe en el proceso de trabajo porque estuvo a la intemperie. Qué pasa cuando algo se rompe, de qué modo la intemperie puede dañar un material e interrumpir un proceso, qué decisiones hay que tomar para seguir adelante, quién las toma, son preguntas que la práctica le va presentando y que configuran la especificidad del campo de la TO, porque dan cuenta de la reciprocidad entre quien hace y lo que hace y permiten comprender que el material también es algo vivo.

Avanza la práctica y María registra que se siente cansada pero feliz porque está pudiendo entrenar un poco el ojo para observar, que le llaman la atención situaciones a las que en otro momento no hubiese dado importancia. Se descubre cómoda con su papel de ignorancia en el manejo de algunas técnicas y actividades, lo valora no sólo porque aprende cosas nuevas, sino porque gracias a esto puede posicionarse desde otro lugar, uno que provoca que los jóvenes con discapacidad tengan que enseñarle y darle indicaciones.

### **Paula, ser sensible a la hostilidad**

Paula se siente mal por los chistes burlones hacia Pedro y piensa que no va a querer venir más. Aunque él se ría y de algún modo consienta, la situación la incomoda, le molesta que el grupo no tome en serio su palabra, que descalifiquen sus modos de hacer, que cuestionen si hace, si no hace, si habla poco, si habla mucho. Se pregunta hasta cuándo seguirá viniendo. Nota que Pedro no logra seguir los pasos para picar la cebolla, un compañero se lo explica dos veces, la última con mala gana insinuando que sería mejor que no lo haga y diciendo que cómo es posible con todos los años que lleva trabajando que no haya aprendido a hacerlo bien. Paula le pide al compañero un poco de paciencia, sugiere probar otra manera, piensa una que simplifique, que le sirva, y se la muestra. Pedro pica la cebolla a su ritmo, más lento, así lo logra y para Paula es reconfortante. Este tipo de situaciones se repiten una y otra vez. En el intento de atajar tanta hostilidad dirigida a Pedro, Paula y su compañera se convierten en destinatarias ellas también.

Estela está en crisis, transita una internación. Paula escucha las dificultades del equipo para acceder a información respecto de la situación actual de Estela, alguien que pertenece al dispositivo desde hace muchos años. Se pregunta con qué herramientas los servicios de urgencia abordan situaciones de crisis y toman decisiones, cómo es que quienes la atienden en la internación no se acercan a dialogar. Se siente muy triste por Estela, la ven desde una ventana en el edificio de internación, sola y sin poder acercarse a su grupo. Intenta ir a visitarla con algunos compañeros, pero le niegan el ingreso. Paula dimensiona entonces lo difícil que será estar internada y aislada de los seres queridos. Supo que salió del hospital y deambuló varios días, piensa en el peligro que pudo haber corrido, en cuáles habrán sido sus pensamientos esos días y se pregunta por dónde estaban las personas que tenían que cuidarla. Pasa el tiempo, dan el alta a Estela y vuelve a trabajar. Paula se alegra con su regreso y con verla contenta, riéndose. Piensa que para ella debe ser importante retomar el trabajo porque acá están todas las personas que la quieren y la acompañan.

### **Alba, la delicadeza del cultivo**

Dice que el campo de la Salud Mental le apasiona, pero quiere descentrarse de sus expectativas y concentrarse en mirar al otro, su padecer, su historia, su experiencia subjetiva, porque quiere acompañar y contribuir a su proyecto de vida y de un buen vivir. Lo que primero la sorprende es que en ese lugar todos son “compas”, lo que le

hace pensar que ahí pasa otra cosa con las jerarquías. Los días de asamblea se levanta con más ganas, descubre la potencia de esos encuentros en los que se puede tomar la palabra, se produce la escucha recíproca, se discute y se toman decisiones. Encuentra compromiso e implicación con la tarea, y aclara que no todo es “color de rosa”, algunos días son difíciles. Piensa en los antecedentes de prácticas de salud mental que encierran, silencian y objetivan y siente esperanzador el encuentro con un espacio en el que ve materializadas las transformaciones sobre las que ha leído.

Alba mira de cerca, está atenta a los gestos y las respuestas. Le preocupa que en la tarea cotidiana no se reproduzcan relaciones de dominación o sumisión y que cada quien sienta que merece buenos tratos. Construye una presencia discreta, dice que en algunas circunstancias prefiere “desaparecer” pero no en el sentido físico, sino dejar de lado sus formas de hacer para que aparezcan las de ellos, su creatividad, su toque personal. Anota que quizás no es del todo conciente de cuánto está aprendiendo. Se conmueve con un acto que podría pasar desapercibido: uno de los integrantes del grupo se apura a levantar algo pesado para que a ella no le haga mal. En este gesto comprende que el cuidado es recíproco y que es importante dejarse cuidar.

Promediando la práctica descubre que participar de la experiencia de un vivero hizo que le empiecen a gustar las plantas. Dice que antes no veía la maravilla que implica el proceso minucioso y laborioso del cultivo, y se da cuenta que es la mejor analogía para pensar en los cuidados. La planta necesita presencia, tiempo, regado, trasplantado, o hasta un tutor para sostenerse. Quiere aprender a acompañar sin asfixiar, a mirar su propia existencia con amor.

Las personas que conoce en su práctica tienen vidas signadas por la desigualdad, la discapacidad, la pobreza, el abandono y la exclusión. Alba se reconoce testigo y parte de una experiencia que se propone el buen vivir, en la que el dolor se reparte y la alegría se multiplica y eso le hace sentir que un mundo más humano no está tan lejos, que lo puede encontrar cada día en este pedacito de mundo.

### **Elena, alivianar el equipaje**

Para distribuir los lugares de práctica jugamos a que nos vamos de viaje, cada quien recibe un boleto y tiene que completar un formulario declarando su equipaje. Con esto abre el cuaderno de campo Elena, contando que entra a la práctica con un equipaje tan cargado que le recuerda a ese bolso por el que siente un especial apego y que, de tan lleno y pesado que lo lleva, le ha provocado tendinitis. Se queda pensando en que quizás es mejor empezar la práctica con un equipaje liviano, ¿qué tendría que sacar?

Elena descubre las huellas de la compañera que estuvo antes en la institución de práctica, le comentan de algunos cambios y decisiones que el equipo toma a partir de sus aportes. La emociona saber que una estudiante puede ayudar a que los profesionales se hagan preguntas y problematicen sus prácticas. Se sorprende con una tutora que para conocer cómo se sienten ella y su compañera las invita a caminar por el

parque mientras conversan. Esto le transmite una enorme confianza que le da pie a pedir ser parte de todas las reuniones de equipo que se pueda, tiene muchos deseos de aprender. Puedo ver su sonrisa entusiasta y sus ojos curiosos.

El trabajo con Jorge la desafía en muchos sentidos: comunicarse con alguien que apenas tiene lenguaje verbal, aprender a interpretar sus gestos, sus miradas, comprender de qué se trata esa rutina que repite exactamente igual cada día y que para ella no tiene ningún sentido. Elena no se pregunta qué tiene Jorge, en términos de un diagnóstico, se pregunta quién es, y en eso radica una diferencia fundamental respecto de cómo construyen un vínculo. Jorge le ayuda a sacar del equipaje unos cuantos prejuicios y algunos miedos.

### **Aldana, la confianza en la sonrisa**

Levanta la bolsa con botines, remeras y pelotas y, junto a las estudiantes de psicología, recorre los pasillos de las salas de internación de un hospital de salud mental para invitar a los internados a jugar al fútbol. Ella no lo escribe, pero sé que lo hace con una sonrisa. Ha estado algo nerviosa porque es la primera estudiante de Terapia Ocupacional que hace prácticas en este dispositivo, pero siente que el azar estuvo de su lado porque ella practica fútbol y el equipo la recibe muy bien. Además, participa de otras actividades recreativas, y de un taller de teatro en el que descubre que interpretar un personaje puede a veces movilizar dolores silenciados y permitir algunos movimientos. Valora que en este espacio las personas puedan ser libres y desahogarse, y que las actividades no sean un medio para otra cosa sino un fin en sí mismas, se juega para jugar, se actúa para actuar.

Cuenta que mientras camina por los pasillos del hospital los usuarios internados la saludan, le preguntan cómo está, cuando volverá, si irá al próximo taller o no. Le agrada que la reconozcan, saber que no es una cara más, y es entonces que piensa en lo difícil que será el día que la práctica termine, no quiere que ese día llegue.

Se festejan dos cumpleaños, el salón está decorado, se comparte algo y rico y cuando llega el momento del brindis aparecen los deseos: dejar de depender de los medicamentos, tener una nueva vida, recuperar la libertad. Alguien propone jugar a pasar un regalo imaginario y quien lo recibe cuenta qué es: casa de campo, viaje al Caribe, una cartera y hasta aprender a manejar. Aquí también se puede celebrar y soñar.

### **Mariana, los frutos de la presencia atenta**

Son pocos los cuadernos de campo en los que aparecen las actividades en el aula, uno de ellos es el de Mariana. Registra el conversatorio sobre Salud Mental y Economía Solidaria con que abrimos el cuatrimestre. Le interesa porque sabe que en la institución de práctica a la que se está incorporando, hay varios emprendimientos sociales, espacios que apuestan a otras formas de producir y vender y que trabajan desde una perspectiva antimanicomial, de salud mental comunitaria, tal como trabajaron las docentes invitadas.

A veces lleva tiempo entender cómo funciona un dispositivo, por qué las cosas se hacen de cierta manera y por qué es difícil hacer lugar a la novedad. A Mariana le costó el comienzo, pero nunca dejó de preguntar. No fue fácil incorporarse a un grupo con una larga historia y conformado por varones varios años mayores que ella. Quizás por eso anota lo feliz que se siente cuando uno de ellos la despide con un abrazo y, llamándola por su nombre, le dice que la espera el jueves.

Mientras riegan los plantines de la huerta conversan con Daniel, que le cuenta que hace varios años que viene, que también fueron varios los años que permaneció internado, que ahora vive en una pensión y que tiene una preocupación grande. Mariana se queda pensando cómo acompañarlo, qué tendría que hacer con lo que Daniel le comparte. Los vínculos que se van construyendo con los integrantes del grupo a veces trascienden el espacio institucional. Néstor le reclama por qué no siguió conversando cuando le mandó un mensaje por whatsapp, Mariana sólo respondió el saludo y no dio pie a la charla porque esas fueron las directivas del equipo.

Pasan dos meses de práctica y anota que ese es el mejor día: le han delegado la responsabilidad de acompañar al grupo en una actividad que es diferente a las de todos los días. Está feliz también porque se puede sumar a otro espacio que coordinan residentes de otras profesiones y tiene la posibilidad de participar en un par de paseos que hace el grupo en la ciudad. Se despide del proceso impulsando la elaboración de un pesticida orgánico que se incorpora a los productos que vende el emprendimiento. Registra en detalle el proceso de fabricación y lo que ese proceso trae de novedad al grupo. Reconoce los movimientos que su presencia ha provocado en este tiempo y la potencia que reside en lo simple y cotidiano.

### **Antonella, la dedicación serena**

Casi dos horas de viaje separan a Antonella de su lugar de práctica, pero esto no atenta contra el compromiso y la dedicación con que se zambulle en la experiencia. Le gusta no darse cuenta quién es profesional y quién es usuario del centro de día. Destaca la calidez y el entusiasmo con que la tutora recibe al grupo y anota dos frases que son claves para iniciar el proceso: “aunque no se use chaqueta puede haber una chaqueta interior”, y “el trabajo acá es para que las personas puedan irse”.

Una vez a la semana un grupo de usuarios coordinados por una terapeuta ocupacional se reúnen en ronda y conversan sobre las implicancias de sus diagnósticos para la vida cotidiana. Comparten vivencias concretas, experiencias dolorosas, como la de subir al colectivo y sentir la incomodidad y las miradas al tener que mostrar el carnet de discapacidad para tener el pase libre. A muchas personas esto las hace sentir discriminadas. La TO pregunta qué podemos hacer y alguien propone escribir una carta al sindicato de choferes haciendo llegar un reclamo y visibilizando la situación. Antonella registra que aquí las personas usuarias toman conciencia de su situación, de los efectos de una mirada social estigmatizante y actúan directamente sobre el cambio de paradigma.

Elsa viene todos los días desde el geriátrico en el que vive. Es quizás por vivir allí que siempre está pidiendo permiso, ¿puedo tomar agua?, ¿puedo descansar?, ¿puedo ir al baño? Antonella la observa tejer junto a otras mujeres, nota que el tejido queda con agujeros, desprolijo, y que Elsa insiste preguntando cuánto falta para irse. ¿Por qué se quiere ir? Quien coordina la actividad la hace destejer y volver a tejer una y otra vez para que quede bien, debe ser frustrante, piensa Antonella. Una compañera que había faltado es recibida por otras dos con un abrazo, le dicen que la extrañaron, que notaron su ausencia, lo que le hace ver que acá cada persona importa. Mientras tanto Julia está terminando de tejer un chaleco para su sobrina que nacerá pronto y le pregunta si sabe cómo esconder los hilos. Con una aguja grande, le muestra la técnica que utiliza su abuela.

Con esa misma paciencia y dedicación participa en actividades de cocina, en encuentros musicales, en paseos y escribe su cuaderno de campo. Son casi ciento veinte páginas en las que cuenta, con ilustraciones, colores y figuras, los pormenores de su experiencia de práctica, sin embargo, dice que no encuentra las palabras para expresar la emoción que siente en el momento de escuchar el mensaje de despedida que les dirige una usuaria en un evento cultural que es, a la vez, su último día de prácticas.

### **Clara, un lugar donde se escuche la voz**

Clara y su compañera llegan a la práctica el mismo día que la radio recibe los equipos que tramitó para mejorar las transmisiones en las radios abiertas que hacen en espacios públicos y que tienen pensado multiplicar recorriendo distintos barrios. No se imaginaba que una práctica de salud mental se podría hacer yendo a un centro cultural, ni que sería divertido compartir la tarea con un grupo de usuarios de salud mental haciendo radio. Es un grupo numeroso y le sorprende el compañerismo y la agilidad con que organizan el trabajo.

Una vez a la semana van a los estudios de la radio AM más importante de la ciudad para salir en vivo con su programa. Clara entiende mejor el sentido de este espacio el día que Adrián decide contar al aire su tristeza por el fallecimiento reciente de su abuelo. Piensa en lo importante que es que exista un espacio donde tomar la palabra y expresarse. A ella le cuesta hablar en público, y más frente a un micrófono.

Dice que le gusta el rol de la terapeuta ocupacional coordinadora, mira con atención lo que hace y cómo lo hace, percibe sutilezas. Anota que la TO no se olvida de preguntarle a ninguno lo que piensa sobre lo que están haciendo y le da espacio a los más tímidos, a los que a veces les cuesta más aportar. Observa que es estratégica cuando propone una actividad que permite trabajar la importancia de mirarse y escucharse para hacer radio en grupo, además de ejercitar los sentidos, la modulación y el manejo de voz. Cuando se reúnen les pide a ella y su compañera que estén atentas a quienes son los que siempre opinan, los que siempre hablan, los primeros en dar sus aportes. Las invita a un ejercicio de profundizar la mirada, prestar atención a aquellas personas que quedan más relegadas, reflexionar el por qué y pensar dinámicas que colaboren a que todos

estemos parados en el mismo lugar. Con el tiempo va comprendiendo que es mucho lo que se pone en juego en el hacer radio.

Es sincera y dice que a veces le cuesta ir, no es una práctica que estaba esperando porque ya tiene decidido a qué se quiere dedicar y sabe que no va a trabajar en salud mental. Lo bueno es que en este lugar se siente cómoda, acompañada, se divierte y, además, se anima a compartir su voz.

### **El consentimiento**

Compartí estos escritos con cada una de las estudiantes. Les conté que en el marco de la redacción de mi tesis de maestría sobre la enseñanza del cuidado, una parte del trabajo consistió en la revisión de sus cuadernos de campo y que a partir de algunos construí unos relatos breves que, en diálogo con sus registros, recrean sus experiencias en relación con el tema de mi estudio. Les expliqué que los hice velando la identidad de las personas y los lugares, pero respetando las palabras y sentidos que cada quien eligió poner en ellos. Les solicité que me digan si estaban de acuerdo, si se veían reflejadas y si me autorizaban a incorporarlos en mi trabajo.

Las respuestas me sorprendieron y conmovieron, fueron casi inmediatas. Todas manifestaron que lo que leyeron expresaba sus vivencias, varias de ellas mencionaron sentirse identificadas y emocionadas con los escritos y agradecieron ser tenidas en cuenta.



## **CAPÍTULO 4**

### **Recapitulando, la enseñanza del cuidado**

Los relatos contruidos a partir de los registros de mi propia práctica docente y en conversación con los cuadernos de campo de las y los estudiantes permiten identificar condiciones que posibilitan una enseñanza del cuidado. Pero antes de abordarlas es necesario volver sobre la idea central de este estudio y retomar las preguntas planteadas al inicio en diálogo con las y los autores que me acompañan en este recorrido.

¿Se puede enseñar el cuidado? ¿Qué implicancias tiene? ¿Cómo se hace? Enseñar el cuidado en un espacio curricular universitario puede resultar un enunciado problemático porque, siguiendo a Fenstermacher (1989), enseñar es una acción en la que alguien poseedor de un saber realiza un pasaje de ese saber a alguien que no lo posee, por el momento, y lo recibe. El problema es que el cuidado es un tipo de saber que todas las personas poseemos o, dicho en otras palabras, no existe alguien que no sepa sobre el cuidado. Sin embargo, el autor también señala que enseñar, más que transmitir o impartir un contenido es instruir al estudiante sobre cómo adquirirlo a partir de sí mismo, por lo que la tarea docente es ante todo hacer surgir a alguien que desee aprender, entonces enseñar el cuidado significa propiciar que haya estudiantes que quieran aprender sobre el cuidado y a cuidar algo que, por otra parte, no tendría un límite porque, por las características de este saber-hacer, siempre se puede seguir aprendiendo. El autor también sostiene que quienes educan deben tener un estilo acorde a aquello que están enseñando porque, en gran medida, el aprendizaje sucede copiando, imitando lo que quien enseña hace, por lo que enseñar el cuidado implicaría que las propias prácticas de enseñanza cuiden.

#### **El cuidado como un saber**

Pero, ¿qué particularidades tiene este saber?, ¿cuál es su naturaleza?, ¿qué enseñamos cuando enseñamos el cuidado? Elena de la Aldea (2021) sostiene que el cuidado no es un saber externo, es un conocimiento que se adquiere por experiencia y también por formación sobre cómo satisfacer las necesidades propias y de los otros. Por su parte Pascale Molinier (2014) considera al saber del cuidado como situacional, habla de un saber-hacer discreto, que requiere inteligencia y habilidades específicas, combinando competencias físicas, materiales, cognitivas, emocionales y relacionales que involucran toda la subjetividad. Sostiene que no existe una técnica del cuidado, se pueden adquirir competencias dice, pero no basta con eso, es necesaria otra cosa, algo que quienes trabajan cuidando nombran como “poner el corazón”. En esta expresión la autora encuentra la combinación de fuerza vital, afecto y coraje, es decir, el deseo, algo que no se puede adquirir. En este sentido, Emerson Merhy y Tulio Franco (2011) retoman la noción de “territorios existenciales” propuesta por Suely Rolnik (2006) para afirmar que lo que define el perfil del cuidado no es el lugar donde se realiza sino el territorio existencial en el que se inscribe quien sostiene una práctica de cuidado, algo que lleva en sí donde sea que desarrolle el trabajo. Un territorio existencial es, para estos autores,

un territorio subjetivo, no físico, es una forma de significar e interactuar con el mundo que tiene referencias ético-políticas que se expresan en un hacer. Y, ¿cómo se construye un territorio existencial?, ¿cómo se forman subjetividades capaces de cuidar?, ¿es la universidad un espacio acorde para ello? Tratándose de un conocimiento que se adquiere fundamentalmente en la experiencia, las prácticas pre-profesionales pueden serlo, en tanto posibilitan el acercamiento a realidades concretas, en nuestro caso del campo de la salud mental comunitaria que plantea coordenadas ético-políticas precisas que involucran el cuidado. La instancia de prácticas habilita oportunidades de cuidar y ser cuidada/o en situaciones reales que suceden entre equipos, usuarios, docentes y estudiantes.

### **El cuidado como un hacer**

Veamos entonces las particularidades de ese hacer que es el cuidado para continuar pensando la trama de su enseñanza. Pascale Molinier (2014) lo define como un hacer que requiere gentileza, una atención particularizada, adecuado a la situación y a la fragilidad del otro. Lo que, a su vez, supone sutileza, capacidad de anticipación y discreción, todas habilidades que se adquieren en y por la experiencia. Es un hacer que demanda no disociar lo técnico instrumental de lo afectivo emocional por lo que no puede ser bien realizado si no es por alguien pasible de ser afectado por lo que acontece en el marco de una relación particular. A su vez, se relaciona con una ética específica: la ética del cuidado que, en palabras de la autora, no es una ética de valores universales que estarían flotando por encima de las prácticas, sino una ética “encarnada”, que, lejos de ser “una moral de los buenos sentimientos” (p. 7) plantea un proyecto con implicancias políticas.

Volviendo a Elena de la Aldea (2021), ese hacer del cuidado tiene dos lados: de uno alguien requiere ser cuidado y del otro alguien está disponible para responder, ambos se integran en una corriente de dar y recibir que es recíproca y simultánea y que la autora compara con el movimiento de ida y vuelta de las olas del mar en la orilla. Para ella es un hacer que se pone en acto a partir de gestos y si lo dado no es recibido el gesto de cuidado no se completa, además, requiere algún tipo de reconocimiento por parte de quien lo recibe para que esa relación pueda regularse.

Ahora bien, plantear que el hacer del cuidado se materializa en gestos tiene algunas implicancias para plantear su enseñanza porque los gestos, dice De la Aldea, “son movimientos espontáneos que nos preceden y nos develan. Son lo que no entra en los programas institucionales...” (p. 27) y los gestos del cuidado en particular son, para la autora, residuos de lo que las instituciones no han podido domesticar. Por lo tanto, no se trata de algo que se pueda enseñar en el sentido estricto de transmisión de un conocimiento, en todo caso se podrán aproximar teorías, presentar conceptos y, fundamentalmente, proponer experiencias que permitan activarlos, hacerlos emerger. ¿Y cómo se hace? Para que emerjan los gestos de cuidado, dirá De la Aldea, es necesario vencer condicionamientos y normalizaciones, lo que, en consonancia con otras autoras,

implica recuperar y hacer lugar a la experiencia sensible (Rolnik, 2023, Espejo, 2023, Molinier, 2021, Kaplan, 2022) que es el tipo de información que el gesto moviliza y que entrama conexión y desconexión (De la Aldea, 2021). El gesto procede de la afectación, y la afectación requiere a su vez presencia atenta. Presencia, atención, afectación, gesto son una secuencia involucrada en el hacer del cuidado y en su enseñanza.

Esta autora ofrece una figura interesante para pensar en cómo recuperar o facilitar los gestos de cuidado, tomando una expresión que usaban los artistas medievales para nombrar dos modos de producir la obra, de arribar a una forma. El primero de ellos, «*per via de laboro*» implica poner, adicionar material para lograr la forma y el otro, «*per via de levare*», implica el movimiento contrario, retirar, sacar material para que aparezca la forma. Desde esta perspectiva la enseñanza del cuidado transcurrirá más por la segunda opción que por la primera, no se trata tanto de la incorporación de nuevos y más conocimientos sino de la posibilidad de ir retirando saberes que condicionan o incluso clausuran la posibilidad de encuentro con la propia afectación y la del otro. La enseñanza del cuidado estaría entonces vinculada a la posibilidad de acompañar a los estudiantes a desmontar prejuicios y condicionamientos y reconocer la propia fragilidad para construir una presencia atenta y dispuesta a la afectación en cada situación.

En diálogo con la figura del trabajo de escultura traigo otra figura que toma el antropólogo británico Tim Ingold (2015), quien en su obra propone reflexiones ricas para pensar las particularidades de la enseñanza del cuidado en el campo de la terapia ocupacional. El autor analiza las vinculaciones entre hacer y crecer, material y forma, proceso y producto. Toma el ejemplo de la alfarería para afirmar que la forma no se impone desde afuera sobre el material, sino que la vasija va creciendo en un campo de fuerzas que resulta de la relación del artesano con el material. Lo compara con la crianza y dice que, así como los padres humanos facilitan el paso del bebé desde su vida prenatal hacia su nueva vida en el mundo, el alfarero facilita el paso de la arcilla desde su vida en la tierra hacia su nueva vida como vasija y en ambos procesos está presente el cuidado, las manos humanas que acarician y sostienen. Lo mismo vale para el tejido, actividad que interesa especialmente al autor, donde hay un proceso por el cual la superficie se hace y al mismo tiempo crece. Ingold (2015) argumenta desde el relato de distintos oficios, que las formas de los objetos no son impuestas desde arriba, sino que crecen desde la participación mutua de la gente y los materiales en un ambiente, la forma emerge dentro de un campo de relaciones. Ese campo de relaciones o campo de fuerzas al que se refiere el autor es el foco que interesa a la terapia ocupacional.

La concepción de reciprocidad entre material y forma, hacedor y proceso, está presente desde siempre en las culturas amerindias. Elvira Espejo Ayca (2023) nombra esta relación de quien hace con los procesos del hacer, a los que llama cadenas operatorias, como una “crianza mutua de los cuidados máximos” (p. 10). Integra los cuidados en este concepto porque considera que los materiales y los objetos son algo vivo que nos cuida a la vez que los cuidamos. Por ejemplo, en las acciones mediante las cuales se procesa la lana, quien está hilando se relaciona con respeto con ese material, no lo domina, sino

que sus pensamientos se complementan con él y ambos son sujetos que unen sus fuerzas para lograr formar un ovillo que luego será una manta o un poncho, “no decimos que esa cosa es mía, como un objeto muerto, sino que es un sujeto que nos cuida y al que cuidamos” (p.13). La autora interpela el pensamiento predominante de occidente que separa, y jerarquiza, razón-sensibilidad, ciencia-arte, sujeto-objeto y sociedad-naturaleza. Es por esta división que perdemos la posibilidad de relacionarnos con las cosas como hechas por alguien, con la vida que ellas encarnan, y con ello la posibilidad de entender lo sensible presente en el hacer porque, sostiene la autora, “se rompió el hilo conductor de la praxis” (p. 39). Quizás la terapia ocupacional se ubica en el preciso lugar de reparar ese hilo y atender a las consecuencias de su ruptura, quizás allí radica la especificidad de su modo de producir cuidados y en torno a ello la posibilidad de su enseñanza.

En los relatos presentados he hecho referencia a que la enseñanza del cuidado en las prácticas pre-profesionales de TO en Salud Mental no es una tarea exclusiva del equipo docente. Por tratarse de experiencias en las que las y los estudiantes se incorporan a instituciones, también los actores presentes en ellas enseñan el cuidado, y en esto reconocemos tanto a referentes del equipo profesional como a usuarios. Lo que propongo, aquí en diálogo con Tim Ingold y Elvira Espejo, es que también los procesos del hacer enseñan el cuidado. Cuando una estudiante experimenta lo que ocurre con su pieza de cerámica terminada o reconoce la “sensibilidad” de un material y lo integra a sus decisiones, podemos apreciar que los haceres en los que se compromete junto a grupos de usuarios también le están enseñando el cuidado. Esa “materialidad más que humana” en palabras de Tania Pérez Bustos (2021), tiene entonces una participación que se vuelve fundamental para comprender lo particular de la enseñanza del cuidado en el campo de la terapia ocupacional.

### **La especificidad de la enseñanza del cuidado en TO**

Aunque puede haber similitudes y puntos de contacto, no es lo mismo enseñar el cuidado en la formación en Terapia Ocupacional que en otros campos, tampoco es lo mismo hacerlo en un espacio curricular de prácticas y en relación al campo de la salud mental comunitaria, que en otros ámbitos de acción de la profesión. En los últimos años los marcos normativos que regulan las prácticas de salud mental en nuestro país se transformaron con la incorporación formal a los mismos de la perspectiva comunitaria de atención y el enfoque de derechos humanos. Entre los cambios a los que conduce esta incorporación hay uno fundamental relacionado con que las personas destinatarias de nuestros servicios se constituyen como sujetos de derecho y no solamente objetos de conocimiento y práctica profesional, hecho que instiga al campo de la Terapia Ocupacional a revisar la comprensión de su objeto de estudio e intervención y la formación profesional (Rossi et al., 2019).

Cuando Victoria Baraldi (2022) analiza la relación entre didácticas generales y didácticas específicas plantea que existe un vínculo estrecho entre las particularidades del objeto

y las implicancias metodológicas para su enseñanza, afirmando que “contenido y método son dos caras de una misma moneda” (p. 27). Menciona a numerosos pedagogos que lo han enfatizado nombrando a Alfredo Furlán, Ángel Díaz Barriga, Gloria Edelstein y cita a Stenhouse (1987) para quien enseñar una determinada disciplina o campo de conocimiento es siempre enseñar su epistemología.

La epistemología de la terapia ocupacional en tanto área de conocimiento y práctica de salud, se construye en torno a los problemas de las personas en su vida de actividades y el entramado de relaciones que allí se componen. Resulta del diálogo con diferentes campos de conocimientos que integra de modo específico en función de estructurar el propio en torno a los sujetos en actividad, sus posibilidades de acción en un contexto histórico social y en la construcción de sí mismos y el mundo común como punto de partida y como meta de su intervención (Medeiros, 2003). En el campo de la Salud Mental Comunitaria participa en la construcción interdisciplinaria de conocimientos y prácticas relacionados a personas y grupos que atraviesan problemáticas psicosociales diversas y complejas. Configura sus prácticas y sus estrategias de intervención acompañando en los procesos del hacer a estas personas y grupos, trabajando en equipo, en intersectorialidad en red y en la comunidad, para la ampliación de derechos y para que cada quien pueda vivir la vida que quiera, con dignidad, en interdependencia y sin encierros.

Lo nuclear del campo disciplinar tiene que ver con los procesos del hacer y la manera singular en que los mismos se entrecruzan y suceden bajo determinaciones y condiciones personales, sociales e históricas. Enseñar el cuidado en terapia ocupacional es entonces hacerlo atendiendo a esa trama de relaciones que conforman las actividades y las ocupaciones de personas y grupos concretos porque, siguiendo lo que propone Alejandro Guajardo (2011), se trata de disponer nuestras reflexiones, discusiones y prácticas junto a las personas, ubicar en el centro a las comunidades con las que trabajamos entendiendo que la TO es un producto histórico de las mismas. Coincidimos con este autor respecto a que la TO no tiene una única manera de conocer, una sola episteme, sino que hay diversas terapias ocupacionales, que resultan de múltiples comprensiones de lo humano, lo social, la actividad, la salud y que se sostienen desde diversos lugares de enunciación.

En el caso de la Terapia Ocupacional en Salud Mental es preciso considerar el marco de relaciones de saber-poder en que se inscribe su construcción epistemológica:

- a) los debates y discusiones al interior del campo de la TO, en los que las prácticas en Salud Mental suscriben mayormente a las posiciones críticas a los modelos tradicionales anglosajones y se ubican en sintonía con las terapias ocupacionales plurales del sur e identificadas dentro de una tradición social (Rossi et al., 2019);
- b) la posición de la TO como disciplina feminizada y subalterna (Testa, 2019; Nabergoi, 2021) con la consecuente invisibilización histórica de sus prácticas al

interior del campo de la salud, sus instituciones y sus espacios de legitimación, incluida la propia Facultad;

- c) los debates y tensiones en torno al cambio de paradigma en Salud Mental, campo de disputa e interpelación del modelo médico hegemónico y la psiquiatría como dispositivo de opresión;
- d) y, por último, la dimensión micropolítica que se juega en cada vínculo docente-estudiante, profesional-estudiante, estudiante-usuario, en los que se produce y reproduce un sistema de saber-poder que segrega y controla aquello considerado “por fuera de la norma”, lógicas que pre-existen los tránsitos universitarios y pueden en ellos ser interpeladas o reproducidas.

Enseñar el cuidado en terapia ocupacional en salud mental comunitaria implica entonces disponerse al encuentro con el modo en que estas variables se presentan en cada situación de práctica de cada estudiante y grupo de estudiantes. Implica ver y acompañar a ver, la complejidad inherente a los sucesos que vivimos cotidianamente en esos meses de cursado, propiciando la comprensión de la potencia que se juega en cada momento de proximidad y haceres compartidos con las personas que son atendidas en las instituciones a las que nos sumamos. Personas que transitan experiencias de sufrimiento relacionadas con la restricción para llevar adelante proyectos vitales en pleno ejercicio de sus derechos (Westman, 2019) y que buscan alivio frente al malestar de la incapacidad (Martínez Anton, 2000). Es enseñar a prestar atención a las condiciones para esos haceres, a percibir los delicados enlaces que allí se tejen y hacen posibles transformaciones que son de los materiales y, al mismo tiempo de los sujetos: usuarios, estudiantes, docentes, equipos. Requiere, retomando a Silvia Destuet (1999), acompañar a reconocer la relación entre elección, planificación, ejecución, finalización y destinatario de un hacer, considerando los vectores de análisis: quién hace, cómo hace, para qué lo hace, para quién lo hace, lo termina, cómo lo termina, cómo lo hace. Enseñar que la relación con los materiales abre un campo de experiencia que tiene un lenguaje particular, el lenguaje de la actividad (Paganizzi, 1997); que los procesos del hacer permiten encontrar nuevos sentidos y construir itinerarios terapéuticos (Narvárez, Testa, Spampinato, 2015) y que la actividad creadora abre las puertas a múltiples combinaciones y permite la construcción de proyectos ligados a la vida, lo que invierte la lógica de acomodarse a lo que suceda por la de construir para que suceda (Benassi y Fraile, 2007). Implica prestar atención a la vida cotidiana, ese lugar donde pasa todo y no pasa nada, donde radican los acontecimientos ordinarios que son la principal herramienta de cambio (Testa, 2015).

Para finalizar, la enseñanza del cuidado en terapia ocupacional requiere, en palabras de Lida Pérez (2021) un “paisaje conceptual” que permita percibir a la ocupación como situación vital, comprenderla

en y por una dinámica de intercambios y transformaciones de sujetos y colectivos en las distintas realidades espacio-temporales. Una ocupación como parte y

constructora de una inmensa red viva de interacciones, imposible de definirse independientemente de las historias encarnadas de los sujetos sociales inseparables de sus ambientes. Una comprensión de ocupación donde los sujetos se hacen y van siendo en y con la ocupación (p. 45)

Habiendo recapitulado la enseñanza del cuidado como un saber-hacer y sus particularidades en el campo de la TO en Salud Mental comunitaria, propongo revisar las condiciones que la hacen posible.

### Condiciones que posibilitan la enseñanza del cuidado

Hablar de condiciones de posibilidad es reconocer que hay elementos que son necesarios para que se sostenga un proceso, pero su presencia no garantiza que se cumplan los propósitos con que se inicia. La pregunta por las condiciones es la pregunta por aquello que no puede faltar, que de mínima tiene que estar asegurado para que algo se desarrolle. Como en el cultivo de una planta, si no hay determinadas condiciones de luz, humedad y temperatura, la planta no va a crecer; pero que estén dadas esas condiciones no asegura cómo será su crecimiento, ni si habrá una tormenta o vendrán hormigas a comerla. Para comprender las condiciones que posibilitan la enseñanza del cuidado se requiere una mirada compleja, como la que propone Violeta Guyot (2011) para el estudio de las prácticas educativas. La autora reconoce en ellas la articulación de tres funciones: sujeto que enseña, sujeto que aprende y conocimiento que conforman un sistema de relaciones en el que la posición de cada elemento determina el valor y la posición de los otros. Señala que estos elementos y relaciones que definen el microespacio de las prácticas educativas pertenecen a su vez a espacios más amplios, como la institución educativa y un sistema social.

Propongo que las condiciones para la enseñanza del cuidado pueden ubicarse considerando estas tres dimensiones que se contienen unas a otras como una mamushka: en quien enseña, en la institución en la que se inscribe la práctica de quien enseña y en el contexto social que contiene a esa institución universidad. La primera es una escala micropolítica, la segunda una institucional y la tercera una macro política e histórica. En la interrelación de las condiciones en estos tres niveles se puede pensar la enseñanza del cuidado. Cuanto más coherencia y enlaces haya entre unas y otras, más posibilidades habrá de llegar a buen puerto. Puede ser que quien enseña logre reunir las condiciones, pero la institución no contiene su tarea, la dificulta o no la reconoce. O puede ser a la inversa, que haya una institución que tiene un proyecto educativo que favorece la enseñanza del cuidado, pero quien realiza la tarea docente no suscribe a esta perspectiva, se posiciona desde otra ética y entiende su función desde una mirada prescriptiva y de control. Otra posibilidad es que tanto docente como contexto institucional se articulen en torno a una enseñanza del cuidado, pero las condiciones socio-históricas planteen continuos obstáculos para su desarrollo.

Respecto del primer nivel, entre las condiciones que habrá de reunir quien enseña el cuidado, hay una de la que quizás dependan las demás que es la **disponibilidad**. Facundo Rodríguez Arcolia (2021) en su análisis de los “oficios del lazo” (Frigerio, 2017) se refiere a la disponibilidad como “un estado inicial de apertura hacia todas las posibilidades sin excluir, de entrada, ninguna de ellas” (p. 4) lo que esto demanda una presencia prudente y osada que inaugura circunstancias nuevas. Afirma que la disponibilidad nos conduce a velar por algo, retomando la expresión de Laurence Cornu (2019), para quien velar, lejos de significar el control de una potencia, es más bien considerar el valor de no actuar sosteniendo una observación alerta a lo que denomina “el principio del cuidado” (Cornu,

2019:215, como se citó en Rodríguez, 2021) y que podemos vincular con la idea de miramiento que propone Fernando Ulloa (1998).

Dada esta condición, pudiendo quien enseña estar disponible, vendrán las demás condiciones, algunas de las cuales se listan a continuación proponiéndolas encadenadas en una secuencia cuyo orden puede variar pero que busca ilustrar que se trata de una interrelación. Estas son:

- **tiempo y espacio para la escucha atenta**, que hace posible el decir singular de cada quien, y que en acto sanciona que el decir de cada quien importa, lo que permite la construcción de
- **vínculos de confianza**, que operan como soporte ante las fragilidades, acompañando y sosteniendo los procesos de toma de decisiones basados en el intercambio en
- **reciprocidad y solidaridad**, asumiendo que el aporte de cada quien, desde su lugar, ya sea como docente o estudiante, enriquece el proceso colectivo asumiendo que el
- **lugar del saber y del poder es móvil** porque, si bien quien enseña ocupa un lugar de disimetría respecto de quien es estudiante, se propicia una co-construcción del saber que a su vez redistribuye poder posibilitando la
- **construcción de autonomía en la interdependencia** para quienes forman parte de estos procesos que, de este modo, va permitiendo
- **rehabilitar lo sensible** (Molinier, 2014) reconociendo la vulnerabilidad propia y de los demás, la fragilidad común (De Piano, 2018), dando lugar a la expresión y multiplicación de los
- **gestos de cuidado que acontecen en lo cotidiano** del proceso y que se expresan en lo que cada estudiante va pudiendo hacer día a día en sus escenarios de práctica y que demandan
- **otras formas de contar**, otra gramática, una que haga posible contar lo mínimo, las sucesiones de detalles interconectados, los relatos de la bolsa<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> En la publicación “Nidos y bolsas. Figuras para una comprensión situada de los dispositivos de Terapia Ocupacional en Salud Mental” (2023) retomo el ensayo que la autora de ciencia ficción Ursula K. Le Guin escribió en el año 1986 en el que juega con la pregunta acerca de cuál fue el primer artefacto de la civilización, planteando dos versiones: una que dice que el primero fue el artefacto punzante diseñado para matar (la lanza, la punta de flecha) y otra que dice que antes estuvo el artefacto contenedor (la vasija, la bolsa tejida, la canasta) para llevar a casa los alimentos y todo aquello necesario para sostener la vida. Para Le Guin se trata de versiones que fundan distintos tipos de relatos: el relato del héroe y el relato de la bolsa. El relato del héroe impregnó nuestra cultura: son los relatos del conquistador, aquellos con un final en el que el guerrero triunfa sobre el mal, el superhéroe salva al mundo, etc. En cambio, los relatos de la bolsa, dirá Le Guin, no han tenido tanta prensa, siempre se han contado, pero son quizás menos atractivos que los del héroe. Son relatos que tienen que ver con lo cotidiano, con lo ordinario, no son extraordinarios como los del héroe. Tienen otro tiempo, se cuentan de otra forma, detalle tras detalle.

En cuanto a las condiciones institucionales e histórico sociales resulta interesante imaginar un traslado de escala, qué pasaría si llevamos aquello que identificamos como condición en el vínculo docentes-estudiantes, a un nivel intermedio, en la unidad académica, y en un nivel macrosocial que incluye a las demás instituciones con las que trabajamos, los modos de convivencia social y el contexto histórico-político que vivimos. ¿De qué modo la unidad académica propicia espacios en los que sea posible el encuentro, la escucha, la construcción colectiva? ¿cómo se juega esto a escala macrosocial? ¿Cómo funcionan los procesos de reconocimiento de la tarea de quien enseña el cuidado? ¿cómo se pone en juego a escala institucional? ¿cómo se refleja en sus condiciones materiales de existencia? ¿cuál es la valoración social de su tarea? ¿cuáles son las políticas públicas que acompañan y sostienen esa labor?

Todo indica que la opción es confiar en la micropolítica porque las condiciones institucionales y macro sociales parecieran estar lejos de articularse a favor de la enseñanza del cuidado. Estamos además en un momento histórico en el que se ha puesto en cuestión la misma institucionalidad de la universidad pública. El desfinanciamiento actual y la explícita intención de privatizar la educación en varios de sus niveles plantea un escenario de cada vez mayores restricciones para el acceso a la educación y para la jerarquización de la tarea docente. Las lógicas neoliberales que consolidan valores de competencia, rivalidad e individualismo no son nuevas y ya habían calado en las instituciones educativas reflejándose en procesos de sobrecarga laboral, fragmentación, desconfianza y fragilidad en los lazos interpersonales. La mortificación a la que se refiere Ulloa (1998) ya estaba instalada también en nuestras instituciones educativas cuando llega la pandemia que debilita aún más las posibilidades de construir procesos vitales y transformadores. Y aquí estamos, frente a un panorama en el que por primera vez escucho que habría un tiempo límite para que la universidad continúe funcionando porque se agotará un presupuesto que no fue actualizado en un contexto inflacionario extremo.

Habrá que apostar más que nunca a los espacios que permitan tejer lo común, construir alianzas, sostener y sostenernos, algo que, en definitiva, siempre hemos hecho y seguiremos haciendo.



## **CAPÍTULO 5**

## Conclusiones

El recorrido realizado junto a autoras del campo educativo me permite afirmar que la enseñanza del cuidado demanda una concepción ampliada de la tarea, dispuesta a moverse de los lugares habituales, predeterminados y con autonomía para crear. Requiere un dispositivo de enseñanza (Souto, 2019) que habilite la palabra, posibilite el relato de la práctica cotidiana y la escritura de la experiencia; que sea situado y abierto a lo indeterminado, en el que quepa la contingencia y el movimiento y que permita interpelar la propia relación con el conocimiento y con el otro (Edelstein, 2013). Es una práctica que asume un posicionamiento ético y político, en nuestro caso vinculado a las indispensables transformaciones en el campo de salud mental comunitaria, y en la que necesariamente se plantea la interdisciplina y la articulación con diversos saberes (Botinelli y Nabergoi, 2022). La enseñanza en las prácticas no puede ser instrumentalizada ni protocolizada porque se apoya en los saberes de la experiencia, en un trabajo asociativo y participativo y desde una ética de situaciones singulares (Edelstein, 2013). Demanda prestar atención a los climas que hacen propicio el encuentro y el diálogo en función de entender las realidades (Achilli, 2016) porque, como sostiene Marta Souto (2019), la formación en prácticas ayuda a transformar al sujeto que, a su vez, transformará su entorno lo que modifica a la práctica docente misma. Una tradición arraigada en las prácticas de enseñanza en la universidad separa lo cognitivo de lo vincular afectivo (Kaplan, 2022), sin embargo, la enseñanza es una práctica que resulta posible sólo con la “implicación subjetiva para que el dolor propio o ajeno no nos sea indiferente” (Kaplan, 2022 p. 101) lo que a su vez requiere por parte de quien ejerce la docencia la disposición de ser “continente psíquico” (Mazza, 2020), alojar las emociones que los estudiantes le depositan, y entrar en contacto no solo con su pensamiento consciente sino también con su vida afectiva porque, como sostiene Diana Mazza (2020) “pensamiento y emoción son parte del mismo proceso subjetivo de conexión con el mundo” (p.184)

Enseñar el cuidado supone preguntarse por cuáles son los conocimientos que importan. Tim Ingold (2009) cuenta sobre un poeta escocés que habla de la atracción que su amigo siente por los animales diciendo que apenas podía nombrar los pájaros más comunes y que no quería saber más porque a veces mientras más se conoce menos se ve. Desde aquí el autor se interroga si tener más conocimiento equivale a saber más y pregunta

¿Cuál de los dos es más sabio, el ornitólogo o el poeta, el que conoce el nombre de cada tipo de pájaro y los tiene clasificados en su cabeza, o el otro que no conoce ninguno de los nombres, pero mira con asombro, sorpresa y perplejidad todo lo que ve?” (p. 189)

Para el autor estas alternativas plantean dos sentidos muy diferentes de lo que es educación que se relacionan a su vez con dos variantes de la etimología del verbo educar. El más corriente, *educare*, significa enseñar un conocimiento, pero también está

*educere*, de *ex* (fuera) y *ducere* (guiar) que tiene un sentido más ligado al orientar a novatos por el mundo.

Sugiere que en este contraste se encuentra la diferencia entre estos dos sentidos de educación: por un lado, la *inducción* (trayendo hacia dentro) del estudiante las reglas y las representaciones y por otro la *exducción* (sacar hacia fuera) llevar al estudiante al mundo mismo, tal como se presenta a la experiencia. Un espacio curricular de práctica pre-profesional está más ligado a este segundo sentido. Ingold, dialoga con la noción del pedagogo Masschelein de una “pedagogía pobre” para proponer la educación como un caminar en el que el punto de vista va cambiando por el mismo desplazamiento. Quien camina está atento a lo que se va presentando, atención que no tiene que ver con percibir algo que ya está dado, sino más bien con esperar lo que se va desarrollando en el caminar desde una presencia dispuesta al asombro. No hay un mundo que espera un observador sino un observador que espera un mundo. El precio de tal presencia, agrega, es la vulnerabilidad, pero su recompensa es el entender, fundado en la experiencia inmediata, que va más allá del conocimiento.

Haberme comprometido con este tema me vinculó con modos de producción de conocimiento que no son los tradicionales pero que resultan más acordes al estudio de las prácticas de cuidado, en los que quien investiga está implicado de manera sensible. Pascale Molinier (2021) sostiene que en estos estudios la relación entre sujeto y objeto está desplazada desde el vamos por lo que “el antagonismo clásico entre objetividad y subjetividad se esfuma” (p. 58). Embarcarse en el estudio del cuidado es comprender que personas y colectivos tenemos en común nuestra condición de seres vulnerables y enseñar el cuidado es acompañar a que cada quien se encuentre con su propia vulnerabilidad, pueda hacer lugar a su intuición y su sensibilidad y encontrar las palabras para decir acerca de su propia experiencia. Esto a su vez demanda aprender a estar presente y a hacer desde la implicación, con conciencia de la “caja de resonancia” (De la Aldea, 2021) que somos porque es desde allí que surgirán los gestos en los que el cuidado se expresa.

La antropóloga colombiana Tania Pérez Bustos (2021) en su trabajo acerca de los gestos textiles los define como “movimientos menores, en ocasiones imperceptibles, que se encuentran material y corporalmente situados” (p. 218). Recupera la forma de transmisión de esos gestos como algo que no se puede explicar y precisa ser mostrado. Es estando al lado, cerca y mirando las manos de quien sostiene el textil, que se aprende y se incorpora el modo de hacer el punto. Es una transmisión sostenida en una particular disposición de los cuerpos y las miradas que, aunque se crucen, están sobre todo posadas en aquello que están construyendo. Esta escena que involucra a dos que están lado a lado, en la que alguien hace, alguien observa, la mirada va y viene hacia un mismo lugar, es una escena típica de la intervención en terapia ocupacional en la que, por momentos, parece producirse un “cuerpo común” (Perez Bustos, 2021).

En sintonía, Julia de la Fuente Goldman (2024) en su estudio acerca de las cooperativas sociales, observa el modo en que se dan los intercambios entre los cuerpos y las cosas en este tipo de experiencias y, citando a Tim Ingold (2018), afirma que allí se conforma una malla de relaciones en correspondencia entre humanos y no humanos. Desde su participación en la experiencia de una cooperativa de cerámica reflexiona en relación a cómo se genera el acompañamiento, proponiendo que el mismo ocurre entre humanos entre sí y entre humanos y materiales, ya que en el tejido de cuidado mutuo y confianza que producen este tipo de dispositivos, los materiales y los procesos del hacer juegan un papel fundamental.

También en la enseñanza en las prácticas preprofesionales, las docentes estamos al lado de los estudiantes y acompañamos la participación en esas mallas de relaciones que configuran sus experiencias cotidianas. Como en un trabajo textil a veces sólo observamos cómo cada estudiante va dando puntadas, a veces mostramos dónde conviene colocar la aguja y otras pensamos juntos los enredos y desenredos, las formas que el tejido que va tomando.

Enseñar el cuidado es enseñar el tejido de un mundo común que no está dado, sino que SE HACE. La persistencia y consistencia de ese tejido puede poner coto a la violencia contra la vida que, en palabras de Suely Rolnik (2023), impera y está en la base del sistema colonial, racial, patriarcal y capitalista desde sus orígenes. Coincidimos con la autora en que un sistema político y cultural no es una abstracción, sino que se encarna en modos de existencia, es algo que se produce y reproduce y, por lo tanto, se puede transformar. El tipo de subjetividad que produce nuestro orden social excluye lo sensible, el cuerpo y, por lo tanto, no puede cuidarse ni cuidar. Siguiendo a la autora, es preciso restituir el contacto con la experiencia sensible, con el saber de la afectación, diferente del “saber archivo” de la academia, para recuperar la potencia vital de nuestros cuerpos. En este horizonte se inscribe la docencia en las prácticas preprofesionales de terapia ocupacional en salud mental, reconociendo en los procesos del hacer, con sus materiales, procedimientos, productos, y cuerpos en acción, una oportunidad de enseñar el cuidado de sí, de los otros y del mundo común.

Será entonces la enseñanza del cuidado como un juego de cuerdas (Haraway, 2029) que se enseña y se aprende jugando, se muestra con el cuerpo al lado y con la intención de que el otro reconozca los movimientos, los gestos, una tensión necesaria en los hilos. La palabra acompaña el movimiento, pero no se podría enseñar sólo con palabras, es indispensable jugarlo y saber que, al entregar, al pasar a las otras manos la figura, se pierde cualquier control sobre eso que se entrega, ya es del otro/a y su responsabilidad.

## **Agradecimientos**

A todas las mujeres que me enseñaron el cuidado, madre, hermanas, abuelas, tías, suegra, amigas, colegas, maestras y profesoras.

A los varones con los que convivo y tejemos cuidados día a día, Esteban, Ernesto y Manuel.

A las y los estudiantes de terapia ocupacional que acompañé en sus experiencias de prácticas con quienes aprendí casi todo sobre la enseñanza del cuidado.

A Sandra Westman por la disposición y el criterio agudo para revisar y construir cotidianamente nuestra tarea de docencia de prácticas.

Un agradecimiento especial para mi directora Victoria Baraldi y para mi co-directora Mariela Nabergoi por la orientación, la lectura atenta y la presencia generosa.

Este trabajo no hubiera existido si Florencia Donayo no me invitaba a cursar la maestría en docencia universitaria y este tema es de las dos así que otro agradecimiento especial es para ella.

La compañía exquisita de Mili Fraile y Julia Benassi hace que la docencia en Terapia Ocupacional sea un espacio apasionante de creación y aprendizaje, les agradezco siempre y es un privilegio tenerlas cerca.

A Marta Corti por el acompañamiento alegre y habilitante en la tarea docente de Prácticas Pre-profesionales.

A Andrea Monzón por la cariñosa y dedicada lectura y revisión del texto.

A las colegas y maestras del Colectivo TO Argentina, inspiradoras y referentes queridas.



## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2016). Enseñar antropología. Una introducción, en Cerletti, L. y Rúa M. (comp.) *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/15954>
- Aussiere, M., Monzón, A., Sampinato, S. y Testa D. (Eds.) (2022) *De amuletos y artificios. Reflexiones situadas en clave feminista desde Terapia Ocupacional*. Editorial Fundación La Hendija.
- Batthyány, Karina (Coord,), (2020) *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. Siglo XXI Editores y CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201209035739/Miradas-latinoamericana.pdf>
- Batthyány, Karina (2021) Políticas del cuidado. CLACSO. UAM. <https://www.clacso.org/politicas-del-cuidado/>
- Baraldi, V. y Bernik, J. (2003) Metodología de la Investigación Educativa. UNL Virtual. [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5795/CyT\\_Baraldi\\_WEB\\_2021.pdf](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5795/CyT_Baraldi_WEB_2021.pdf)
- Baraldi, V., Bernik, J. y Díaz, N. (2012). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Baraldi, V. (2017). Un modo de enseñar Didáctica en la formación de profesores. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (11), e020. <https://doi.org/10.24215/23468866e020>
- Baraldi, V, Bernik, J, Coudannes, M, Lossio, O, Luna, V (comp) (2020) *Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas*. Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas” Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias UNL.
- Baraldi, V. y Morzán, A. (2013) *Intersticios y saberes en los procesos de construcción curricular. Notas para pensar las prácticas docentes*. *Intersticios* (4), 109-122.
- Baraldi, V. y Monserrat, M. (2014). La dimensión política de la enseñanza. Saberes del docente y procesos de construcción curricular. *Novedades educativas*, (279), 84-88.
- Baraldi, Victoria (2022) Tramas entre Didáctica General y Didácticas Específicas. En Bernik, J., Baraldi, V, Lossio O. y Luna, V. (Eds.) *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. Ediciones UNL. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/248306>

- Batthyány, Karina (2021), Políticas del cuidado 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; México DF : Casa Abierta al Tiempo, 2021. Libro digital, PDF - (Palabras clave)
- Benassi, J., Fraile M. E., Nabergoi, M. y Yujnovsky, N. (2016). Procesos del hacer. Aspectos temporales de la actividad humana En: Simo Algado, S.; Guajardo Córdoba, A. y otros. *Terapias ocupacionales desde el sur. Derechos humanos, ciudadanía y participación*. Editorial USACH. 1ra edición. Chile. Pp.113-127.
- Benassi, Julia y Fraile Emilia (2017) Terapia Ocupacional: configuraciones de una práctica posible. En: Barbagelata, N., Fraile, E., Mussi C., y Pallero L. (Eds), *Las infancias cuentan. Relatos del trabajo con niños y jóvenes* (pp 83-96). Editorial Fundación La Hendija.
- Bernik, J., Baraldi, V, Lossio, O. y Luna, V. (comps) (2022) *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. Ediciones UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6708>
- Bernik, J. (2017) Para enseñar basta con saber la asignatura: la cuestión de la enseñanza en la universidad, la Didáctica en cuestión. En Agüero C., Cabal M. e Insaurralde, M. (Comps) *Tender puentes. Para enseñar y aprender en la educación superior*. EdUNLu. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/599/tenderpuentes.edunlu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, M., (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19),49-74.[fecha de Consulta 19 de Febrero de 2024]. ISSN: 1870-0063. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>
- Bottinelli, M.M.; Garzón, A. C. y Nabergoi, M. (Comps.) (2022) *Tramas en la formación de profesionales en salud. Investigaciones y experiencias a diez años de la Ley Nacional de Salud Mental*. Teseopress. <https://www.teseopress.com/tramasenlaformaciondeprofesionalesensalud/>
- Brovelli, K. (2019). El cuidado: una actividad indispensable pero invisible. En G. Guerrero; K. Ramacciotti y M. Zangaro (Comps.), *Los derroteros del cuidado*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes (pp. 31-45). <https://deya.unq.edu.ar/publicaciones/cuidado/>
- Burin, David y Yujnovsky, Natalia (Coords) (2023) *Inclusiones y cooperación social en Salud Mental. Relatos en primeras personas del plural*. Ediciones Incluir.
- Camilloni, Alicia W. de (2013) De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En:

- Stubrin y Diaz (comps.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL.
- Camilloni, A (2016) Tendencias y formatos en el currículum universitario. *Revista Itinerarios Educativos* (9), 59-87.
- Camilloni, A. (2018). Didáctica y Currículum universitario: Palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 5(2), 10-23. Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/158>
- Calixto Rojas, Aitza et al. (2022) Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur" Textos del Primer Encuentro Virtual 2022 Primera Edición, Oaxaca, México. Investigación y Diálogo para la Autogestión Social <https://investigaciondialo.wixsite.com/idas>
- Cella, Adriana María. (2021). Terapia Ocupacional comunitaria en perspectiva emancipatoria. Reflexiones en tiempo de pandemia. *Revista Argentina De Terapia Ocupacional / ISSN 2469-1143*, (2). Recuperado a partir de [https://www.revista.terapia-ocupacional.org.ar/index.php/rato\\_2022/article/view/153](https://www.revista.terapia-ocupacional.org.ar/index.php/rato_2022/article/view/153)
- Damamme, A.; Hirata, H. Molinier, P. (Coords) y Wlosko, M. (Editora), (2021) El trabajo: entre lo público, lo privado y lo íntimo. Comparaciones y desafíos internacionales del cuidado. Ediciones de la UNLa.
- Denzin, N. K. (2013). AUTOETNOGRAFÍA ANALÍTICA O NUEVO DÉJÀ VU. *Astrolabio*, (11). <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n11.6310>
- de Alba, Alicia (1991) *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. México: UNAM
- De la Aldea, E. (2019). *Los cuidados en tiempos de descuido*. LOM Ediciones.
- De Piano, R. (2018) *Hacia una fragilidad común. Saberes profesionales, saberes en situación*. Editorial Fundación La Hendija.
- Destuet, Silvia (1999). *Encuentros y marcas*. COLTOA
- Di Matteo, M. F. (2020). Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación Entrevista a Diana Mazza. *Itinerarios Educativos*, (13), 183–190. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i13.9888>
- Edelstein, Gloria (2012). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? En: *InterCambios*, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Espejo Ayca, Elvira (2023) *Yanak Uywaña. La crianza mutua de las artes*. Imperfectas fordistas.

- Fenstermacher G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L. & Billi, N. (2023). La teoría de Haraway del conocimiento situado y su vínculo con la ontología relacional de Barad y el análisis de prácticas académicas en Stengers y Despret. *Nuevo Itinerario*, 19 (1), 76-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/nvt.1916712>
- Flinders, D; Noddings, N y Thornton, J (1986) Curriculum nulo: su base teórica y sus implicancias prácticas. *Curriculum Inquiry*, 16 (1) (33- 42). Traducción de Noemí Rozemblat para el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Frare, M. (2021). Terapia Ocupacional y Servicios de Salud Mental en tiempos de pandemia. Reflexiones y propuesta de acciones a futuro. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 7(2), 45-49.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Garces, Marina (2022) Un mundo común, diez años después. *Revista La Marea*. <https://www.lamarea.com/2022/04/12/un-mundo-comun-diez-anos-despues/>
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* Editorial Siglo XXI. México. Capítulo 2.
- Guajardo, Alejandro (2023) A propósito de nuevas formas de colonización en terapia ocupacional. reflexiones sobre la idea de justicia ocupacional desde la perspectiva de una filosofía política crítica. En: Santoro, M.B. (Comp.) *Memorias X Congreso Argentino de Terapia Ocupacional; XIII Congreso Latinoamericano de Terapia Ocupacional*. ATOTUC
- Guajardo, Alejandro (2016) Texto Inaugural: Construcción de identidades, epistemes y prácticas en Terapia ocupacional en América Latina. En: Simó Algado, S., Guajardo, A. C., Oliver, F. C.; Galheigo, S. M.(Eds.) *Terapias ocupacionales desde el sur: derechos humanos, ciudadanía y participación*. (pp. 41-62) Editorial USACH.
- Guerra Pérez, Mariana Noel (2018) Notas para una metodología de investigación feminista decolonial. Vinculaciones epistemológicas. *RELIGACION*. VOL 3 Nº 9, marzo 2018, pp. 90-101. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/156275/CONICET\\_Digital\\_Nro.6469a89f-ad5f-481f-9951-1d0bdb7d0da5\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/156275/CONICET_Digital_Nro.6469a89f-ad5f-481f-9951-1d0bdb7d0da5_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Güida Leskevicius, C., Pérez Abarca, R. y Franco T. (orgs.) *Diálogos en Sociocuidados Latinoamericanos: perspectivas en tiempos de pandemia*. Editora Rede Unida. DOI: 10.18310/9788554329518
- Guyot, Violeta (2011) *Las practicas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad..* Lugar Editorial, Bs. As.
- Guyot, Violeta (2016) *Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad*. Revista Itinerarios Educativos (9), (43-58).
- Haber, A. (2011). *Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo)*. *Revista Chilena De Antropología*, (23). Recuperado a partir de <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>
- Haraway, Donna ([2016] 2019c). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno* (H. Torres, Trad.). Bilbao: Consonni.
- Heinrich, Verónica (2023). *La evaluación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). El lugar de los actores sociales en el proceso evaluativo. Análisis de caso: La carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional UNL 2014-2020.* Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7312>
- Ingold, Tim (2015). *Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía*, *Etnografías Contemporáneas 2* (2), pp. 218-230.
- Ingold, Tim (2018). *La vida de las líneas*. Ed. Universidad Alberto Hurtado.
- Kaplan, Karina (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós educación.
- Ley n.º 26.657 (2010). *Ley Nacional de Salud Mental*. Sancionada: 25 de noviembre de 2010. Promulgada: 2 de diciembre de 2010. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 3/12/2010, año CXVIII, n.º 32.041.
- Lossio, O., Coudannes Aguirre, M. y Bernik, J. (2021) *Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente: libro de ponencias de las Terceras Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL*. FHUC. UNL. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Pensar-la-ense%C3%B1anza-y-la-formaci%C3%B3n.pdf>
- Lucarelli, E., y Finkelstein, C. (2012). *Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria*. *Revista Diálogo Educativo*, 12(35), 17-32. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4558>

- Maggio, Mariana (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora. <https://www.tilde-editora.com.ar/hibrida>
- Martinez Antón, M.R. (2021). La cotidianeidad en la pandemia. Reflexiones para la práctica. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 7(2), 9-15..
- Martinez Anton, M.R. (2000). El malestar de la incapacidad. *Revista de Terapia Ocupacional de la Universidad de Sao Paulo. Volumen (11)*, p. 68-71. Universidade de Sao Paulo
- Martinez Antón, Ma Rita. (1999) La actividad y la ocupación. *Revista Materia Prima*. Nº14. Sección de producción nacional. Bs. As. Argentina
- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11). Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1493/1503>
- Medeiros, M. H. (2007) *Terapia Ocupacional un abordaje epistemológico y social*. UNL.
- Mendizábal, Nora (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa En: Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. p. 65 – 105. Editorial Gedisa.
- Menéndez E. L. Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud. 1988 30 de abril al 7 de mayo. Buenos Aires. 1988 Pág. 451464.
- Merhy EE, Feuerwerker LCM, Silva E. Contribuciones metodológicas para estudiar la producción del cuidado en salud: aprendizajes a partir de una investigación sobre barreras y acceso en salud mental. *Salud Colectiva*. 2012;8(1):25-34. Disponible en: <https://www.scielosp.org/article/scol/2012.v8n1/25-34/>
- Micozzi, F., Vinzón V. y Yujnovsky N. (2017) Los estudiantes universitarios como actores de cambio en Salud Mental. Lecturas a partir de las prácticas de Terapia Ocupacional. En: En: Arrieta, L. y Yujnovsky, N. (comps). *El encuentro con el otro transforma escenarios* - 1a ed . Editorial Fundación La Hendija. <https://www.cotoer.com.ar/>
- Michalewicz, A et al. (2014). Del proceso de salud/enfermedad/atención al proceso salud/enfermedad/cuidado: elementos para su conceptualización. *Anuario de Investigaciones*, XXI( ),217-224.[fecha de Consulta 22 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0329-5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994021>
- Ministerio de Salud de la Nación (2014). Recomendaciones para universidades públicas y privadas relacionadas con el artículo 33.º de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones n.º 26.657. Argentina.

- Ministerio de Salud de la Nación (2015). Lineamientos para la Mejora de la Formación de Profesionales en Salud Mental. Argentina.
- Molinier, P., Legarreta, M. (2016) Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político, en Papeles del CEIC, vol. 2016/1, presentación, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16084>
- Molinier, Pascale (2019) Salud y trabajo en trabajadores hospitalarios: cultura de la gestión, cultura del cuidado, ¿una conciliación imposible? En: Wlosko, M. y Ros, C. (Coord.) *El trabajo entre el placer y el sufrimiento. Aportes desde la psicodinámica del trabajo*. Ediciones de la UNLa.
- Morin, Edgar (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Nabergoi, Mariela (2022). *Memorias de una profesión feminizada. Terapia ocupacional y salud mental en del campo de la salud mental en Argentina 1957-1976*. Ediciones de la UNLa.
- Nabergoi, Mariela. (2023). Editorial Producción de conocimiento en Terapia Ocupacional. Avances y desafíos. *Revista Argentina De Terapia Ocupacional / ISSN 2469-1143*, (1). Recuperado a partir de [https://www.revista.terapia-ocupacional.org.ar/index.php/rato\\_2022/article/view/130](https://www.revista.terapia-ocupacional.org.ar/index.php/rato_2022/article/view/130)
- Najmanovich, Denise (2019) *Complejidades del saber*. Noveduc.
- Nelba, Gabriela, Ramacciotti, Karina y Zangaro, Marcela (Comps.) (2019) *Los derroteros del cuidado*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://deya.unq.edu.ar/2020/08/los-derroteros-del-cuidado/>
- Narváez, S., Testa, D. y Spampinato, S. (2017) La construcción de sentido desde una perspectiva de terapia ocupacional. En: Arrieta, L. y Yujnovsky, N. (comps). *El encuentro con el otro transforma escenarios - 1a ed* . Editorial Fundación La Hendidija. <https://www.cotoer.com.ar/>
- Paganizzi, Liliana (1991) *Terapia Ocupacional del hecho al dicho*. Ed. Piscoterapias integradas.
- Paganizzi, Liliana (1997) *Actividad lenguaje particular*. Editado por su autora.
- Paganizzi, Liliana y otros (2007) *Terapia Ocupacional psicosocial. Escenarios clínicos y comunitarios*. Editorial Polemos.
- Paganizzi, Liliana (2023) Notas sobre salud mental y comunidad. En: Santoro, M.B. (Comp.) *Memorias X Congreso Argentino de Terapia Ocupacional; XIII Congreso Latinoamericano de Terapia Ocupacional*. ATOTUC

- Paganizzi, Liliana (2017) TO en comunidad. Comunidad en TO. En: En: En: Arrieta, L. y Ujnovsky, N. (comps). *El encuentro con el otro transforma escenarios* - 1a ed. Editorial Fundación La Hendija. <https://www.cotoer.com.ar/>
- Peirano, F., Giorgi, G., Pecheny, M., Tuñón, I., Ramacciotti, K., Sy, A., Madrid, L. B., Bottinelli, M., Carli, S., Giovine, R., Villamayor, C. *PISAC COVID-19 La sociedad argentina en la postpandemia*. Tomo III. salud y género educación. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/244906/1/PISAC-COVID-19-III.pdf>
- Pérez Acevedo, Lida (2021). *Ocupación Humana: de la matriz colonial moderna hacia la construcción de saberes sociales del Sur*. Universidad Nacional de Colombia. [https://books.google.com.ar/books/about/Ocupaci%C3%B3n\\_Humana\\_de\\_la\\_matriz\\_colonial.html?id=yYg2EAAAQBAJ&source=kp\\_book\\_description&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ar/books/about/Ocupaci%C3%B3n_Humana_de_la_matriz_colonial.html?id=yYg2EAAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y)
- Pérez Bustos, Tania (2021). *Gestos textiles. Un acercamiento a las etnografías, los cuerpos y los tiempos*. Universidad Nacional de Colombia. <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/investigacion/centro-editorial/libros/gestos-textiles-un-acercamiento-las-etnografias-los-cuerpos-y-los-tiempos>
- Pié Balaguer, Asun (2023) [RIIE UNAM- Fes Iztacala] (20-06-2023). *Seminario Virtual: ¿Qué educación ... para qué mundo?* Youtube [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=8QxUffdDx2o>
- Ramacciotti, Karina; Cuidar en tiempos de pandemia; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Descentralada; 4; 2; 9-2020; 1-8. DOI:<http://dx.doi.org/10.24215/25457284e126>
- Rockwell, Elsie (1993) *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. CINVESTAV-IPN, México. <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografica3ada-y-teorica3ada-de-la-investigacion3b3n-educativa6.pdf>
- Rodriguez Arcolia, F. (2021) Los oficios del lazo. Ars operandi institucional para el trazado de cartografías del deseo. *Itinerarios educativos. Volumen 15*. DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0020>
- Rolnik, Suely (2023) [GVA IVAM Programa Articulaciones] (4 de mayo de 2023). *Las arañas, los Guaraníes y algunos europeos. Otros apuntes para descolonizar el inconsciente*. [Video] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=xCTKnk0dU3Q&t=6794s>
- Rossi, L., Nabergoi, M., Ortega, M. S., Venturini, Y. D., Medina, L. N., Albino, A. F., Itovich, F., Lopez, M. L. y Pessa, J. (2019) Tradiciones en Terapia Ocupacional. Una propuesta para mapear discursos y prácticas a 60 años de Terapia Ocupacional en Argentina. En *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 5(2), 25-27.

- Ruiz Silva, A. (2016) Escrito con el alma. El relato autobiográfico en la investigación social y educativa. Documento Lección 11. Universidad Pedagógica Nacional. <https://catedradoctoral.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/documento-leccic3b3n-111.pdf>
- Spampinato, Sandra y Testa, Daniela; (2010) Género, salud mental y terapia ocupacional: algunas reflexiones sobre la influencia de la historia de las mujeres y la perspectiva de género en nuestras prácticas. *Revista Terapia Ocupacional Sao Pablo*, v. 21, N. 2, Pp. 174-181
- Segato, Rita (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Simó Algado, S., Guajardo, A. C., Oliver, F. C.; Galheigo, S. M.(Eds.) (2016) *Terapias ocupacionales desde el sur: derechos humanos, ciudadanía y participación*. Ed. USACH.
- Silva, C. y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 87-108. Recuperado el [día] de [mes] de[año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Souto, Marta (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis educativa*, Vol. 25, No 1 (pp. 1-16) <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>
- Testa, Daniela Edelvis. *Curing by doing: la poliomielitis y el surgimiento de la terapia ocupacional en Argentina, 1956-1959*. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1571-1584.
- Testa, Daniela y Pozzio, María (2023). Hacia una razón poética feminista. Un prisma posible para la Terapia Ocupacional. [Manuscrito no publicado] XI Congreso Argentino de Terapia Ocupacional.
- Testa, D. (2023) Feminización y Terapia Ocupacional. En: En: Santoro, M.B. (Comp.) *Memorias X Congreso Argentino de Terapia Ocupacional; XIII Congreso Latinoamericano de Terapia Ocupacional*. ATOTUC.
- Testa, D. (2021) La Terapia Ocupacional y los “etcétera del cuidado”. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 7(2), 6-8.
- Testa, Daniela (2017) Las emociones y la imaginación ocupacional. En: Arrieta, L. y Yujnovsky, N. (comps). *El encuentro con el otro transforma escenarios - 1a ed.* Editorial Fundación La Hendija. <https://www.cotoer.com.ar/>
- Testa, Daniela E. (2012). Aportes para el debate sobre los inicios de la profesionalización de la terapia ocupacional en Argentina. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional. Volumen 12. Nº1. 2012.*

- Tronto, Joan (2020). *¿Riesgo o cuidado?* Fundación Medife. <https://www.fundacionmedife.com.ar/leer/horizontes-del-cuidado/riesgo-o-cuidado>
- Ulloa, F (2013) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Cap V “La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental”. Ed Libros del Zorzal.
- Vinzón, V., Magalhães L. y Nabergoi, M. (2018) Procesos y experiencias en las prácticas de Terapia Ocupacional en comunidad en la ciudad de Santa Fe y alrededores, Argentina. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 5(1), 3-11.
- UNESCO, 2022, *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.
- Westman, Sandra (2011) 25 años de la carrera de Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) En: 1986-2011 25 años de la Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional del Litoral. UNL. FCB. Escuela Superior de Sanidad “Ramón Carrillo”.
- Westman, Sandra (2023) Derecho a tener derechos. Sufrimiento y justicia ocupacional. En: Santoro, M.B. (Comp.) *Memorias X Congreso Argentino de Terapia Ocupacional; XIII Congreso Latinoamericano de Terapia Ocupacional*. ATOTUC.
- Yujnovsky, N., Bartoli, L., Baccon, M., Falico, S., Imoberdof, M., (2022). Los dispositivos de inclusión sociolaboral como ámbitos de producción de cuidado. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 8(1), 57-59.
- Yujnovsky, N. (2023). Nidos y bolsas. Figuras para una comprensión situada de los dispositivos de Terapia Ocupacional en Salud Mental. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 7(2), 40-45.