

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES 2021

Ministerio de Salud

Ministro: Fernán González Bernaldo de Quirós

Dirección general de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional

Directora gral: Dr. Gabriel González Villa Monte

Residencia de Psicopedagogía

Coordinadora: Lorena Yonadi

Hospital General de Agudos Dr. Cosme Argerich

Director: Dr. Néstor Hernández

Área programática

Jefa de división: Dra. Adriana Cillo

Centro de Salud y Acción Comunitaria N°15

Jefa: Dra. María Elena Folini

Subjefa: Dra. Ada Berenstein

Coordinadora del Equipo de Psicopedagogía

Lic. Claudia Fernández

Jefa de Residentes de Psicopedagogía

Lic. Carolina Lemos

Ateneo General de la Residencia de Psicopedagogía

¡Atención!

Adultxs aprendiendo

Autoras:

Equipo de Psicopedagogía

Coordinadora: Lic. Fernández, Claudia

Psicopedagoga de planta: Lic. Seijas Cabrera, María Soledad

Jefa de residentes: Lic. Lemos, Carolina

Residentes

Lic. Baccello, Bárbara

Lic. de Hoyos, Mariela

Lic. Insausti, Julieta

Lic. Massa, Sofía

Lic. Pautasso, Silvina

Lic. Sallette, Laura

-Junio 2021-

Introducción

Nuevamente nos encontramos presentando nuestro Ateneo General de la Residencia; esta vez, desde un nuevo formato: la virtualidad. Una virtualidad que supo ser protagonista en estos meses, y nos desafía hasta el día de hoy.

Como cada año, son los interrogantes que afloran en las reuniones de equipo los que motivan y guían la elección de un posible tema. Cabe destacar que este año no nos resultó una tarea sencilla, ya que la incertidumbre, el dinamismo contextual y el coronavirus invadieron nuestros espacios.

Luego de varias reuniones y algunos debates al interior del Equipo, coincidimos en que había una temática que resaltaba por sobre las demás. Una temática que había atravesado nuestra práctica (tanto durante la pandemia, como con anterioridad) y que sin lugar a duda nos convocaba para escribir: **el aprendizaje en y con adultxs**.

¿Por qué? Recapitulando las actividades que estuvimos haciendo durante la pandemia, más allá de la atención clínica virtual y luego presencial, resaltaron: la participación en el Espacio Más que leche (que en tiempos “normales” corresponde a una rotación sólo para las R1), la elaboración de contenido para las redes, la capacitación para otros profesionales, el famoso Triage, entre otras. En ellas reconocimos a un destinatario distinto, sobre el cual quisimos detenernos a pensar.

Algunas de las cuestiones que comenzamos a preguntarnos se relacionaban con el gran desafío que implicaba el trabajo con adultxs. *¿Cómo trabajar con adultxs cuando no siempre hay una dificultad de aprendizaje? ¿Qué sucede cuando nos piden que capacitemos a otrxs profesionales/adultxs aprendientes? ¿Qué tenemos en cuenta? ¿Cómo pensamos ese espacio? ¿Cómo convertir una intervención con adultxs en situación de aprendizaje? ¿Cómo significamos esa situación? ¿Y nosotras como adultas aprendientes?*

Luego de un gran rastreo bibliográfico, pudimos observar que dentro de nuestros Ateneos Generales, nunca se había escrito algo similar. Dicha situación nos generó un gran desafío como equipo, y nos invitó a ahondar en la temática para poder teorizar y articular con nuestra práctica.

En un primer eje, creemos oportuno poder presentar las diferentes aristas que el concepto de educación trae aparejado, acercándonos al concepto de aprendizaje a lo

largo de la vida. A su vez, reflexionaremos sobre diferentes definiciones de adultx que fuimos encontrando y fueron generándonos diversos interrogantes.

En un segundo eje nos aproximaremos al proceso que realizan los adultxs en diversas instancias de aprendizaje; ahondaremos en las estructuras de pensamiento que allí se ponen en juego, en las motivaciones y los deseos que movilizan a ese sujeto a aprender. A su vez, se intentará articular la teoría con situaciones prácticas de nuestra vida cotidiana y veremos cómo el quehacer diario en el centro de salud refleja un aprendizaje continuo.

Lxs invitamos a acompañarnos en este recorrido, en donde intentaremos responder algunas de las preguntas iniciales, y seguir construyendo interrogantes que motoricen nuestra práctica psicopedagógica.

EJE 1

*Cuéntamelo y lo olvidaré.
Enséñamelo y quizás lo recordaré.
Hazme partícipe y lo aprenderé.
Benjamin Franklin.*

Educación y Aprendizaje a lo largo de la vida

Para comenzar con el primer eje, creemos necesario mencionar tres conceptos nodales en nuestro ateneo: **educación, aprendizaje y adultez**. Conceptos muy habituales en nuestra vida cotidiana, que se encuentran íntimamente relacionados con nuestro quehacer disciplinar. Pero... *¿A qué nos referimos cuando hablamos de “educación” y “aprendizaje”? ¿Dónde ubicamos a los adultos en este proceso? ¿Dónde se ubican ellos? ¿Dónde nos ubicamos nosotras como adultos aprendientes?* A lo largo de dicho eje iremos desarrollando los conceptos mencionados, y conociendo las diferentes aristas que éstos nos presentan.

Desde una perspectiva de derechos, sabemos que existe la Ley de Educación Nacional n° 26.206 donde se sostiene que (...) *la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación.* (...) (2006).

Teniendo en cuenta este marco regulador, entendemos que la educación es una necesidad permanente y se extiende a todos los ciudadanos abarcando diferentes niveles, posibilidades, capacidades y edades. Dicho criterio se encuentra también explicitado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1948. Por lo tanto, sin perder de eje la temática que nos compete para la escritura de dicho ateneo, consideramos que el acceso a la educación y al aprendizaje de los adultos debe ser un derecho que facilite la participación de las personas tanto en la vida política, económica, cultural, artística, científica, como en sus quehaceres cotidianos.

Frente a esta primera aproximación, nos preguntamos *¿Qué implica el concepto de “educación”? ¿Qué abarca? ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?*

Para definir el concepto de Educación recurrimos a los aportes de P. Freire¹ quien sostiene que *“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción de las personas sobre el mundo para transformarlo. La educación tiene en las personas y el mundo los elementos bases del sustento de su concepción. La educación no puede ser una isla que cierre sus puertas a la realidad social, económica y política. Está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas del pueblo”*. A su vez, menciona la existencia de una “Educación bancaria” y una “Educación liberadora”. La primera concibe al educando como un recipiente, como un banco donde se depositan los conocimientos. En cambio, la segunda concibe a los seres humanos como seres inconclusos que deben realizarse dentro de una situación histórica que debe ser transformada a través de la praxis.

Tomamos los aportes de M. Sirvent² quien sostiene que solemos asociar el término “educación” con la escuela, con un sistema educativo tradicional, es decir, con el concepto de *Educación formal*. Una educación que está institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada. También conocida como “educación sistematizada”.

Sin embargo, a partir del rastreo bibliográfico realizado, y las diferentes instancias de reflexión surgidas al interior del equipo, sabemos que es erróneo pensar que la educación formal es la única vía de acceso al aprendizaje. Sabemos que los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas aprendidas no siempre responden a las exigencias de dicha educación.

En la misma línea, Coombs³ realiza una clasificación tripartita del Universo Educativo. Introducimos el concepto de *Educación no formal*; concepto que tiene como objetivo captar, describir e interpretar las experiencias educativas que se desarrollan a lo largo de la vida de un sujeto y que trasciende los “niveles educativos”. Focaliza en las experiencias y prácticas educativas más allá de la escuela. Incluye aquellas actividades organizadas, sistemáticas y realizadas fuera del marco del Sistema oficial. Creemos que

¹ Pedagogo y filósofo brasileño. Destacado defensor de la pedagogía crítica.

² Sirvent, María Teresa: Doctora y Máster de Columbia University, New York, USA. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Maestra Normal Nacional. Profesora Titular Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE – UBA) 1984-1991. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Directora del Programa de Investigación “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” y de Proyectos de Investigación UBACYT con sede en el IICE.

³ Philip. H. Coombs: Primer subsecretario de Estado de Educación y Cultura en los años 60. Fue profesor de economía y director de programas de Educación en la Fundación Ford. Formó parte de la UNESCO, asesorando a diferentes países en la mejora de su sistema educativo.

la denominación por la negativa (no formal), favorece a la desvalorización de sus aprendizajes en relación con la Educación formal y obtura la caracterización de rasgos específicos, así como la identificación de los desafíos pedagógicos que presenta.

Por último, Coombs introduce y diferencia un tercer concepto: la *Educación informal*. La misma es definida como un proceso que dura toda la vida donde las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante experiencias en la vida cotidiana y a través de su relación con el medio ambiente.

Sin embargo, a mediados de los años setenta diversos autores comenzaron a hablar de la debilidad de esta trilogía conceptual e intentaron un abordaje más complejo considerando las variaciones de las experiencias educativas.

Desde una perspectiva integral del fenómeno educativo, se proponen *grados de formalización*. Desde esta concepción se destaca la relación e interacción entre la institución educativa y la educación más allá de la misma; e incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y aprendizaje existentes en la sociedad. Esta perspectiva fue planteada a su vez, introduciendo el concepto de *Educación permanente*.

Los grados de formalización son una perspectiva que atraviesa la visión integral de lo educativo y sus tres componentes (educación inicial, educación de jóvenes y adultos y aprendizajes sociales), para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos.

- Educación Inicial: todas aquellas experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de las personas en contenidos socialmente relevantes y en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de la vida. Incluye a la “educación formal” en todos sus niveles (inicial, primario, secundario y terciario).
- Educación de jóvenes y adultos: refiere a las experiencias educativas con jóvenes y adultos, no correspondientes a la educación inicial. Abarca instancias educativas heterogéneas por su contenido, metodología, intencionalidad, población destinataria. Las actividades realizadas se relacionan con las necesidades educativas correspondientes a las distintas áreas del quehacer

cotidiano de jóvenes y adultos. Incluye propuestas organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación inicial, como así también, aquellas orientadas al trabajo, la vida familiar, vivienda, salud, tiempo liberado y participación social y política.

- Aprendizajes sociales: son aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen en un determinado contexto sociocultural a lo largo de toda la vida. Se producen en las interacciones sociales (familia, amigos, manifestaciones, trabajos, etc), como por ejemplo atarse los cordones.

Por lo tanto, el concepto de Educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida.

Por lo tanto al hablar de aprendizaje a lo largo de la vida, se está haciendo mención a la educación permanente e ininterrumpida donde los individuos pueden realizar aprendizajes continuos en diversas áreas vitales: de acción, trabajo, vida cívica, familiar, salud, educación y tiempo libre. Es decir, se relaciona con la incorporación de conocimientos, habilidades y destrezas en los diferentes momentos evolutivos. También se la considera como un medio, no sólo para reparar las deficiencias del sistema formal producto de las carencias y desigualdades socioeducativas, sino como un fin en sí mismo. Se enmarca en una nueva manera de ver la educación, la cual incide en los objetivos y estructuras del Sistema Educativo. Implica la participación de la población como productora y consumidora de bienes sociales, económicos y culturales.

En relación a esto, y pensando en el aprendizaje y la educación de los adultos, la UNESCO (2010) plantea que: “ (...) *el aprendizaje y la educación de adultos se sitúan en el centro de un cambio necesario de paradigma hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, como marco coherente y significativo para la provisión y práctica de la educación y la formación. El marco de referencia dado por el concepto de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' debe generar una educación sin límites. Esto significa oportunidades abiertas, flexibles y personalmente pertinentes para desarrollar el conocimiento y adquirir las competencias y actitudes que los adultos necesitan y quieren en todas las etapas de su vida. Esto implica ofrecer contextos y procesos de*

aprendizaje atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo, la familia, la vida comunitaria y, no menos importante, como personas autónomas que construyen y reconstruyen sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y rápidamente cambiantes (...)”.

Es decir, en la actualidad pensamos la educación como inherente a todos los seres humanos quienes incorporan nuevos saberes a lo largo de toda la vida, permitiéndoles insertarse y desempeñarse en la sociedad.

Siguiendo esta línea, nos preguntamos *¿Dónde se ubica al adulto en este proceso? ¿Qué es lo que desea aprender? ¿Todos los adultos desean aprender las mismas cosas? ¿Todos los adultos realizan el mismo proceso de aprendizaje?*

Para ahondar en el concepto de “aprendizaje”, tomamos la definición del Programa de la Residencia de Psicopedagogía (2006) donde se concibe al mismo *“como un proceso complejo, singular e interaccional. Las personas incorporan, elaboran, recrean o producen información como parte de un contexto social y cultural. Cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas cognitivo- afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción socio- cultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y aprender”*

Siguiendo esta línea, tomamos los aportes de N. Filidoro⁴ (2002) quien sostiene que el aprendizaje es un *proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar.* Nosotras, para lo que queremos referirnos, modificaríamos “docente” por “un Otro”.

Por otra parte, M. Villegas⁵ concibe al aprendizaje como aquella modificación provocada en la persona debida a la experiencia o ejercicio. Aprender es adquirir un conocimiento de algo, darse cuenta, lleva implícita la noción de proceso, y por ende también de tiempo. El aprendizaje puede ser sistemático o asistemático; se relaciona con el medio social y se vincula con el crecimiento, maduración y desarrollo.

⁴Norma Filidoro: Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Psicopedagogía Clínica (Universidad de León). Miembro de los equipos de Fundación Cisam y Fepi. Supervisa Equipos de la Residencia Hospitalaria de la Ciudad de Buenos Aires desde 1991.

⁵Margarita Villegas: Licenciada en Psicopedagogía. Licenciada en Educación Preescolar. Maestría en Orientación. Dra. en Educación.

Por lo tanto, teniendo en cuenta las diversas definiciones que fuimos explicitando, podríamos decir que el aprendizaje es sin lugar a duda un proceso; un proceso que se da en interacción con un otro, en un plano intersubjetivo. Un proceso donde interviene el pensamiento, la acción y la afectividad.

¿Todos los adultos realizan el mismo proceso de aprendizaje?. Retomamos un interrogante previamente planteado. Janín⁶ (2019) sostiene que aprendemos desde que nacemos, y en la vida, vamos teniendo aprendizajes diversos. Todo aprendizaje tiene una historia previa de modos y ritmos de incorporar conocimientos. Aprender implica una búsqueda, una apropiación reorganizadora y una producción creativa.

Tomamos los aportes de A. Fernández (1997) quien sostiene que la modalidad de aprendizaje se constituye en reciprocidad con la modalidad de enseñanza. Para aprender tenemos que invertir libidinalmente al que enseña, establecer con él un vínculo por el que podamos aceptar y recibir lo que nos da. Es decir, el aprendizaje se da en transferencia con ese otro u otros.

Frente a esto nos preguntamos... *¿Qué implica que un sujeto pueda aprender algo?*

Janin (2017) plantea que lo que motoriza el aprendizaje es el deseo de saber. El sujeto tiene que haber podido ubicarse como alguien que mira el mundo y como alguien que puede apropiarse, dominar ese mundo. Tiene que haber un deseo de saber que motorice el aprendizaje y que ese conocimiento tenga sentido.

Es necesario que el aprendiente sea enseñante y autor de sus propios aprendizajes. En palabras de Janín (2019) (...) *podemos decir que para aprender algo tenemos que atender, concentrarnos, sentir curiosidad y deseo por eso, luego desarmarlo, desentrañarlo, romperlo, para traducirlo en nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias. Incorporar conocimientos supone triturarlos, hacerlos añicos, para poder apropiarse de ellos. Nadie aprende repitiendo de memoria así como nadie aprende sin poner en juego conocimientos previos*". La apropiación del saber no es una

⁶Beatriz Janín: Psicóloga y Psicoanalista (UBA). Directora de las carreras de Especialización en Psicoanálisis con Niños y en Psicoanálisis con Adolescentes de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Co-autora y compiladora del libro "Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes" (2009, Noveduc)

pura incorporación de lo ya dado, sino que supone la transformación de sí mismo y del objeto.

El aprendizaje permanente como necesidad y no como opción
A. Palmer⁷

Retomamos el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” ya que creemos que es importante no perder de vista el contexto sociocultural, económico y laboral que atraviesa a los adultos.

Observadores de todos los campos del conocimiento coinciden en señalar que el mundo contemporáneo es, sobre todo, un mundo de cambios acelerados. Esta situación tiene un efecto directo sobre las personas adultas, porque implica que ellas también han de cambiar si van a desenvolverse en el mundo actual. Un mundo en permanente cambio, en donde los adultos deben estar actualizando sus conocimientos de forma continua. Un entorno sumamente competitivo, donde pareciera ser que la única forma de triunfar y sobresalir en el mercado, es la capacitación constante. Frente a este contexto que pareciera no dejar opción, nos preguntamos *¿Qué pasa con el deseo de aprender de esos adultos?*

El mercado laboral argentino se caracteriza por su volatilidad e inestabilidad con un alto nivel de desempleo y un fuerte deterioro en la calidad de los puestos de trabajo.

La actual situación a causa de la pandemia del COVID-19 llegó para desestabilizarnos. Ha azotado fuertemente la economía mundial, profundizando la destrucción masiva de puestos de trabajo, el aumento de la precarización laboral y la consecuente ampliación de las brechas socioeconómicas. La gran mayoría de los argentinos se vieron obligados a adaptarse a tal contexto. Cabe destacar que cuando hablamos de adaptación no nos referimos únicamente desde un plano psicológico y social sino también económico y laboral. Adaptarse en el sentido de aprender nuevas cuestiones para superar una situación.

La situación es compleja y los números publicados recientemente lo demuestran: millones de argentinxs bajo la línea de pobreza, miles de nuevxs desocupadx y una gran parte de la sociedad con claras dificultades económicas. *¿Qué sucede cuando el pluriempleo es la única opción para encontrar la estabilidad? ¿Dónde queda el deseo*

⁷ Economista

de aprender? ¿Qué lugar se da para el deseo/motivación cuando la urgencia invade? Frente a esto, otros interrogantes afloraron: *¿Se puede pensar igualmente que se produce un aprendizaje en los adultos? ¿Qué saberes previos se ponen en juego?* Al pensar la realidad laboral no podemos desconocer que existen diferentes situaciones: hay quienes cuentan con estabilidad laboral, otros que como consecuencia de la pandemia no pudieron sostener su situación de trabajo, también hay personas que tuvieron que reinventarse y encontrar nuevas salidas laborales a partir de la aparición del coronavirus y, por último, aquellxs que conviven con una inestabilidad laboral diaria. *¿Qué lugar tienen los aprendizajes previos en el mundo laboral? ¿Qué lugar ocupa la tecnología en este contexto?*

¿Qué nos sucede como adultos aprendientes insertas laboralmente en un Centro de Salud? Desde el Centro de Salud, también nos vimos obligados a cambiar, a re-adaptarnos. Cambiar los dispositivos ya instalados, la atención presencial, las formas de comunicarnos con nuestros pacientes y la comunidad, los modos de atender en el CeSAC, cambiar para seguir garantizando el derecho a la salud. El triage, la entrega de leche, el equipo de comunicación, el operativo Detectar, fueron (y son) las estrellas del momento. Dispositivos nuevos o que han sido modificados, a fines del contexto pandémico.

Por otro lado, como profesionales, como residentes del Sistema sanitario, fue inevitable repensar los diferentes cambios que iban tomando lugar en nuestros espacios con el fin de seguir garantizando nuestra formación. *¿Qué aprendizajes nuevos estábamos (y estamos) atravesando? ¿Qué nos enseñaba (y enseña) esta situación? ¿Y la psicopedagogía? ¿Éramos (somos) únicamente agentes de salud frente a una emergencia sanitaria? ¿Dónde ubicamos a la psicopedagogía?*

Para ir cerrando el primer eje, introduciremos el tercer concepto nodal de nuestro ateneo: la adultez.

Definir lo que es la adultez no es tarea fácil, dado que esta etapa del ciclo vital no solamente está determinada por la evolución psicológica y biológica, sino que tiene muchas implicaciones sociales y éticas. Es decir, ser adulto no se asemeja simplemente con definiciones ajustadas a la edad cronológica sino a otra serie de factores más complejos. La definición de adultx debe ser mirada desde diferentes aristas, las cuales nos permitirán entender este espacio de la vida que acontece inmediatamente después de

la adolescencia, en el cual la persona debe atravesar desafíos, tensiones, responsabilidades, tareas y tomar diversas decisiones.

Frente a este concepto, pudimos encontrar diversas definiciones. A continuación, creemos pertinente poder explicitar algunas de ellas tomando diversos autores, y luego nos proponemos reflexionar a partir de las mismas.

¿De donde proviene la palabra “adulto”? La palabra adultx proviene del latín “adultus”, significa “crecer”, “desarrollarse”. Algunos autores sostienen que la persona en esta etapa de la vida ha concluido ya su proceso de crianza. Otros entienden al adultx como aquella persona que ha terminado de crecer y se encuentra en la etapa intermedia entre la adolescencia y la vejez (Amador, Monreal & Marco, 2001).

Tomamos a su vez las palabras de Nassar y Abarca⁸ (1983) quienes entienden por adultx a la existencia de un ser humano quien desde un punto de vista biológico se encuentra orgánicamente desarrollado; quien desde un enfoque económico, goza de independencia de sus padres y solvencia económica; quien desde una perspectiva psicológica, es capaz de responsabilizarse por sus actos y de producir o realizar un aporte al medio social en el que se desarrolla, al tiempo que presenta cualidades psicológicas con independencia de criterio.

Al reflexionar sobre estas definiciones en torno a la adultez, nos surgen varias preguntas al interior del equipo. *¿Qué sucede con aquellas personas que no se identifican con alguna de estas definiciones? ¿No es adultx quién no tiene independencia económica, una estabilidad laboral o quien no tiene estudios finalizados? ¿Cómo se pretende que una persona pueda continuar aprendiendo si se considera que a una determinada edad terminó de crecer? ¿Qué sucede luego? ¿Cómo se considera aquello que realiza la persona luego de este tiempo? ¿Qué sucede si no se cumple con lo que se espera del “ser adultx”?*

En el recorrido de este eje pudimos reflexionar sobre el aprendizaje que se da a lo largo de la vida. Por este motivo, las definiciones encontradas sobre adultez nos resultan acotadas y con cierto estereotipo sobre lo que es ser adultx hoy. Si bien consideramos que hay ciertos indicadores sociales de la adultez, estos se transforman según cada sociedad y cultura. Muchas son las situaciones que acontecen la vida de una persona y hace que la independencia, los proyectos personales y laborales, las metas e ideales se vean atravesados, entorpecidos, postergados o limitados por la realidad actual.

Poder tener este parámetro de análisis y reflexión, nos va a permitir entender que

⁸ Psicólogas

no hay una única forma de ser adultx. La forma de transitarlo va a depender de la experiencia y situaciones de vida que este adultx vaya atravesando en los diversos contextos y escenarios. Al momento de pensar en las diferentes instancias de aprendizaje será el intercambio con otrxs lo que facilite, complemente y enriquezca ese proceso.

A su vez, consideramos, tal como plantea Mora Salas, Minor⁹, que *“la vida adulta es un proceso de emancipación individual, mediante el cual las personas adquieren una mayor autonomía y ejercen un mayor control sobre sus vidas, lo cual se expresa, entre otros elementos, en las posibilidades de elegir y actuar a partir de criterios definidos por el individuo. Asimismo, una parte sustantiva de este proceso de creciente individualización implica el asumir nuevas responsabilidades, tanto en el seno doméstico, como en la comunidad y frente al conjunto de instituciones sociales.”*

Desde esta perspectiva lo central es analizar el proceso de la vida adulta a través del sujeto, poniendo énfasis en las trayectorias posibles que conducen a tomar un mayor control sobre la vida ya que comienza a considerar la ocurrencia de eventos vitales que implica modificaciones sustantivas en sus roles en la sociedad y donde debe ir tomando decisiones en este proceso de ser adultx.

Consideramos necesario seguir caracterizando a este adultx aprendiente y enriqueciendo nuestra mirada. A partir de nuestro quehacer cotidiano intentaremos articular nuestras prácticas diarias con los aportes teóricos.

⁹ Licenciado en Sociología

EJE 2

Adultx aprendiziente

"Las características del pensamiento formal, sin embargo, resultan insuficientes de por sí como marco comprensivo de la diversidad en los modos de acceder a los aprendizajes..."

Lic. Julieta Gangemi



Cuando se piensa en la educación se la suele asociar a lxs niñxs y a lxs adolescentes: la misma está orientada en toda su estructura a dar respuesta a esas franjas etáreas. Como se ha mencionado con anterioridad, la infancia y adolescencia son momentos que se encuentran atravesados por una educación sistemática, delimitada conforme a la edad y la obligatoriedad. Quizás es a partir de esa sistematicidad y organización gradual y progresiva del sistema educativo que establecemos una relación casi unívoca entre el aprendizaje y la educación con lxs niñxs (no así con lxs adultxs).

Usualmente al hablar de educación en adultxs se suele pensar en una educación compensatoria, es decir espacios y estrategias destinados a aquellos adultxs que no completaron la educación formal. Pero *¿lxs adultxs que no terminaron la primaria y/o secundaria son lxs únicxs que aprenden? ¿Tiene que haber algún obstáculo o dificultad para pensar en unx adultx aprendiziente? ¿Qué sucede con todas aquellas personas inmersas en diversos espacios de formación? ¿Desde qué lugar se los considera? ¿Y lxs adultxs y sus aprendizajes cotidianos?*

Desde este eje intentaremos preguntarnos por el proceso de aquellxs adultxs que se encuentran en diversas instancias de aprendizaje. Se pretenderá ahondar en las estructuras de pensamiento que se ponen en juego, en las motivaciones y deseos que empujan a un sujeto a continuar aprendiendo y en aquellas situaciones que se encuadran en el triángulo didáctico: sujetos (adultx aprendiziente), objeto de conocimiento y sujeto que enseña.

Es importante determinar a qué llamamos triángulo pedagógico o didáctico. De acuerdo con Undurraga y Varas (1995) este es un modelo que intenta caracterizar la interacción dinámica entre los distintos elementos del aprendizaje (alumnx-maestrx-saber). Es decir, no solo describe los componentes sino que también las relaciones que se establecen entre ellos.

Para comenzar nos parece necesario retomar la definición de aprendizaje y de educación en adultxs desarrollada en el eje anterior. Como se menciona, la Unesco (2015) la determina como un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprendiendo todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todxs lxs adultxs participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. A su vez, la Unesco incluye al conjunto de procesos educativos.

Quedan aquí incluidas las diversas experiencias de aprendizaje donde unx adultx participa dentro de una escena pedagógica. Pero, cuando pensamos en lxs adultxs, *¿dentro de qué tipo de escenas lxs pensamos? ¿Qué experiencias educativas y de aprendizajes se dan en la vida adulta? ¿En qué esferas o ámbitos de la vida unx adultx aprende? ¿Qué y cómo aprende?*

Pensamos entonces a lxs adultxs conforme a las distintas sociedades y culturas en las que se encuentran insertxs como ciudadanxs. Resulta difícil tomar la categoría de la adultez por fuera de este componente socio-cultural dado que es este mismo el que define y va determinando ciertos criterios y rasgos con los que la adultez se va delineando y en consecuencia, las personas que comienzan a pertenecer o ser consideradas adultas. Como se expuso en el eje anterior, si bien no existe una única manera de tomar al adultx, pensamos en este escrito a aquellas personas que sobrevienen de la adolescencia y que se encuentran en una instancia de la vida en la que pueden comenzar a asumir responsabilidades en el seno doméstico, de la comunidad y frente a las instituciones de la sociedad, personas con autonomía y que ejercen un control sobre sus vidas.

Proponemos en este punto, pensar todas estas cuestiones aparentemente esperables para la vida de unx adultx, como situaciones en las que una persona está enfrentándose permanentemente a nuevos aprendizajes, que como se dijo anteriormente, pueden ser más o menos formales o también cursar dentro de lo que se considera la informalidad, es decir quedan incluidos dentro de los aprendizajes sociales.

Pensamos entonces, que una persona atraviesa distintas oportunidades en las que se ubica en alguna escena de formación dentro de la cual se pone en juego el ya mencionado “triángulo pedagógico”. Nos encontramos aquí con tres elementos a considerar, el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el objeto a aprender. Delimitando este contexto de aprendizaje se ubican distintas variables que, desde la propuesta de Undurraga¹⁰ y Varas¹¹ (2020), se encuentran ligadas a quien aprende y las características de la situación de aprendizaje.

1. El *sujeto que aprende* (dentro de estas, las variables individuales y las propias de su medio):

- *Características individuales:*

- Variables fisiológicas: unx adultx puede aprender toda su vida aunque su sistema nervioso responda más lentamente y pierda agudeza visual y auditiva a partir de cierta edad. Esta variación puede compensarse por las adquisiciones anteriores donde la experiencia actúa como un elemento compensatorio.

- Variables socioafectivas: lxs adultxs que participan en situaciones de formación tienen un conjunto organizado de descripciones y sentimientos acerca de ellxs mismxs, que influye en el proceso. La autovaloración influye en el aprendizaje en términos de la consideración de los resultados que cada unx obtenga. Asimismo, la motivación es un proceso que moviliza el comportamiento hacia los objetivos, en función de la existencia de ciertas necesidades o carencias. Es el proceso que energiza al individuo hacia la satisfacción de algunas necesidades. La motivación no es independiente de la idea que tienen las personas y los grupos sobre ellxs mismxs, ni de los valores de la sociedad en la que se insertan.

- Variables cognitivas: resulta importante subrayar el nivel de adquisiciones cognitivas, los estilos cognitivos y la memoria.

- *Características propias del medio del sujeto que aprende:*

¹⁰ Consuelo Undurraga: Pontificia Universidad Católica de Chile

¹¹ Marianela Varas: Pontificia Universidad Católica de Chile

Aquellos factores ligados a la situación en la que la formación tiene lugar y también a las características del aprendizaje social y cultural del sujeto que aprende. Así, el medio de la persona que aprende puede facilitar o dificultar su aprendizaje.

2. *La persona que enseña*: es necesario pensar aquí que quien enseña es también unx adultx que se encuentra en un determinado momento de su ciclo vital, marcado por variables fisiológicas, socio-afectivas y cognitivas. Es por esto que consideramos el aprendizaje como un encuentro entre adultxs en el que unx tiene la responsabilidad de enseñar y otrx la de aprender. Así, quien enseña, aprende, y a la vez, el que aprende, también puede enseñar.

Son importantes las características personales de quien enseña como también su estilo de enseñanza, su conocimiento, su dominio de los procesos de grupo y su dominio del objeto de aprendizaje. Es necesario agregar aquí aquellos factores relacionados al clima institucional y grupal en el cual se desarrolla la experiencia de aprendizaje y aquellos ligados a los recursos utilizados, es decir, la planificación y el camino didáctico.

3. *El objeto a aprender*: Se trata del contenido, el conocimiento que se busca que el sujeto asimile. No se trata de un material tangible físicamente, sino de un conjunto de información, datos, experiencias, teorías e ideas, como así también de procedimientos, estrategias, que lx enseñante transmitirá a lx aprendiente, haciéndolo partícipe de él para que finalmente lo aprehenda.

Nos parece interesante, en este punto, trasladar esta tríada a nuestras actividades cotidianas en el CeSAC. Podemos tomar para ello, a modo de ejemplo, el triage: dispositivo que comenzó a funcionar durante la emergencia sanitaria por Covid-19 debido a los protocolos emergentes para evitar los contagios y la propagación del virus. La necesidad de mantener la distancia social y evitar las aglomeraciones llevaron a que lxs profesionales del Centro de Salud nos ubiquemos en la puerta de entrada y recibamos a lxs usuarixs que desean atenderse. Allí organizamos las listas de espera, otorgamos información (cómo sacar turnos, con qué servicios cuenta la institución, a dónde dirigirse en caso de no contar con los servicios solicitados, entre muchos otros), preguntamos por la presencia de síntomas compatibles con COVID y a su vez, en muchos casos, contenemos a la población, intentamos dar respuestas (si las hay) o calmar cuando detectamos alguna situación de desborde.

Dentro de este complejo panorama podemos decir que lxs profesionales nos ubicamos como sujetos enseñantes frente a adultxs aprendientes, que son las personas que asisten al CeSAC. Nosotrxs contamos con un saber (desde aquel vinculado con nuestra especialidad hasta el saber en relación al funcionamiento del Centro e información sobre Covid) que intentamos transmitir a la población que se presenta, a su vez, con distintas demandas.

Al analizar esta tríada podemos pensar en diferentes variables que se ponen en juego. Por un lado, pensamos en lxs usuarixs del CeSAC. Ellxs cuentan con sus propios saberes que van a entrelazarse en esta situación. Esto ocurre, por ejemplo, cuando las personas buscan a unx profesional un día determinado sin turno previo ya que históricamente siempre pudieron encontrarlx de ese modo, pero al cambiar la organización interna del Centro de Salud este saber que presentaban y que era funcional, comienza a verse afectado. En algunos casos las personas comprenden acerca de los cambios producidos mientras que en otros persisten con la misma estrategia sin lograr los resultados esperados.

También nos interesa rescatar otras situaciones en las que los saberes de la población nos hacen repensar a nosotrxs. Son aquellos casos en los que lxs usuarixs posee información que lxs profesionales desconocen.

Pensamos frente a las distintas situaciones mencionadas, cómo el lugar de “adultx aprendiente” y “adultx enseñante”, varía, fluctúa, va cambiando de profesionales a usuarixs y de usuarixs a profesionales, produciéndose un aprendizaje mutuo, una co-construcción de saberes, de conocimientos.

Por otro lado, consideramos el contexto particular en que esta tríada se desarrolla: la puerta de acceso al Centro de Salud. Nos invita a pensar y tener en cuenta el entorno y las variables que se ponen en juego en esta situación de aprendizaje. Puede suceder en días de mucho frío, de mucho calor, de lluvia, en momentos posteriores a largas horas de espera, en momentos en los que lx agente de salud recién esté incorporándose a su turno y no esté informadx de distintos eventos ocurridos, entre otros. Al pensar en esta situación de aprendizaje no podemos desconocer todos estos aspectos que hacen a la misma y que irremediablemente tendrán

una influencia en el aprendizaje que se logre construir y en las condiciones en las que se intenta realizar una intervención adecuada.

Resulta interesante entonces, pensar en las experiencias del aprendizaje adulto determinadas por un conjunto de elementos que configuran cada situación de manera particular. Asimismo, nos resulta importante comenzar a pensar en cuántas situaciones que suceden a diario se ponen en juego situaciones de aprendizaje y en cuántas situaciones lxs adultxs, se ubican como sujetos aprendientes.

El deseo por saber

Al pensar en lxs adultxs varios son los motivos o justificaciones que se encuentran para pensarlos en situaciones de aprendizaje. Algunas de las cuestiones que se suelen escuchar cuando se lxs considera en dichos contextos son: completar la enseñanza primaria y/o secundaria que no concluyeron; adquirir formación y conocimientos profesionales con el fin de adaptarse a las nuevas condiciones del mercado de trabajo; sostener la capacitación profesional permanente; seguir aprendiendo como parte del desarrollo personal o por placer; participar plenamente en la vida social y en los procesos democráticos.

Cuando se consideran los aprendizajes de la vida cotidiana, se los piensa como formas de ir resolviendo en la vida, frente a los desafíos que se presentan. La realidad actual es un gran ejemplo de ello, la pandemia obligó a adquirir grandes habilidades tecnológicas y a encontrar nuevas formas virtuales de encontrarnos, todo un aprendizaje para aquellxs adultxs que crecieron en otras realidades vinculares.

Pero lo fundamental al momento de pensar el sujeto en situación de aprendizaje es el deseo. Como ya se mencionó en palabras de Janin, lo que moviliza el proceso y sostiene ese lugar de “no saber” como motor es el deseo. Es reconocer y tolerar la falta lo que promueve que el sujeto quiera ir por más, que pueda descubrir nuevos conocimientos.

En cada adultx en situación de aprendizaje hay un querer saber o un necesitar saber, un movimiento, que lo empuja a ir más allá, a permitirse abrir preguntas y no clausurar con certezas.

Filloux (2001) sostiene que el psicoanálisis plantea que el deseo de saber aparece muy temprano en la vida psíquica del niño, vinculado con el desarrollo de la libido, de necesidades y de pulsiones, sujetas al destino de toda pulsión: represión, inhibición, sublimación. También sostiene que originalmente el deseo de saber es deseo de saber sobre el deseo del Otro, ese Otro que nos constituye como sujetos, ese Otro Primordial.

Es decir, en un comienzo el deseo de saber responde a las teorías sexuales, al enigma por el origen, que luego se desviará hacia el interés por otras cosas. Freud habla sobre el empuje por la investigación y el deseo del saber como una pulsión que trabaja de manera independiente de búsqueda y que se despliega sobre la energía libidinal. El devenir de esa pulsión dependerá de las respuestas de los adultos primordiales a esa curiosidad sexual inicial, posibilitando distintos destinos que habilitarán o no el desarrollo de la independencia intelectual. La pulsión puede ejercerse libremente al servicio del interés intelectual, reemplazando el objeto sexual (meta inicial) por otro no sexual. A esta capacidad, de poder desplazar la meta pero sin perder su intensidad, se denomina sublimación, la pulsión sexual se pone a disposición del trabajo cultural.

Retomando lo antes dicho, podemos concluir que el deseo de saber de un adulto aprendiz inserto en distintos espacios de la cultura, de la ciencia, de las diversas actividades cotidianas, estará articulado tanto con la pulsión de investigación primitiva como con el mecanismo de sublimación de la libido.

Pensamiento en adultxs

Piaget e Inhelder (1969) en sus investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la inteligencia, describen distintos períodos/estadios por los cuales irá atravesando el sujeto hasta alcanzar la forma más compleja de pensamiento.

A partir de la preadolescencia (once - doce años) el sujeto irá estructurando un pensamiento formal, el cual se desplegará a lo largo de la adolescencia y toda su vida adulta. Si bien su desarrollo variará de un sujeto a otro, dependiendo de las diversas condiciones sociales, ambientales, biológicas, económicas, culturales; el orden de sucesión y complejización de los distintos estadios y operaciones lógicas de conjunto, será siempre el mismo.

Esta última etapa descrita por Piaget se caracteriza por poder comenzar a desprenderse de lo concreto, elaborando hipótesis y razonamientos sobre las proposiciones desligadas de la comprobación concreta y actual. El sujeto podrá establecer distintas relaciones, combinar, anticipar, razonar a partir de proposiciones. Implica un reordenamiento lógico con la aparición de nuevas operaciones, donde quedan incluidas las estructuras anteriores en una nueva síntesis más compleja.

El sujeto podrá operar no solo sobre lo concreto sino que también sobre proposiciones e ideas. El pensamiento formal accede a un pensamiento hipotético-deductivo, capaz de razonar sobre posibilidades y establecer distintas relaciones posibles.

Desde la propuesta de Castorina¹² (2012) el pensamiento formal, es un pensamiento que transcurre mediante representaciones de representaciones, un pensamiento proposicional que compone enunciados esencialmente. Según explica, las experiencias que demuestran un pensamiento formal son aquellas en que las personas tienen que realizar varias cuestiones. Por un lado, es un razonamiento o inferencia en la que, más que mirar las cosas directamente, se comparan posibilidades. Es decir, es un conocimiento que va más de lo posible a lo real que de lo real a lo posible. Este tipo de pensamiento hipotético-deductivo compone entre sí diferencias o posibilidades y

¹² Castorina, J.A. Es Doctor en Educación (Universidad Federal do Rio Grande do Sul), Magíster en Filosofía (SADAF) y Profesor de Filosofía (UNLP). Ha recibido títulos honorarios en universidades nacionales y extranjeras. Posee una extensa trayectoria en investigación y docencia: es Investigador Principal del CONICET, Investigador categoría 1 del Ministerio de Educación y Profesor Consulto de la UBA.

después deduce lo que pasa. Es un conocimiento verbal que está asentado en las posibilidades más que en las realidades.

En esta misma línea, en una capacitación brindada a los fines de la elaboración de este escrito, la Mg. Julieta Gangemi¹³ explica el pensamiento adulto desde los postulados piagetianos tomando como rasgo distintivo del pensamiento formal: “*lo real es solo una manifestación de lo posible*”.

Desde los aportes de Piaget (1986) se podría decir que ya no se trata solamente de aplicar unas operaciones a los objetos, o, dicho de otro modo, de ejecutar con el pensamiento acciones posibles sobre dichos objetos, sino que se trata de poder “reflexionar” estas operaciones independientemente del objeto real y de reemplazar éstos por simples proposiciones. Así, un pensamiento concreto es la representación de la acción posible, mientras que el pensamiento formal, propio del adultx, es la representación de la representación de acciones posibles.

Nos parece interesante en este punto mencionar a modo de ejemplo el trabajo de capacitación realizado con los equipos de Nutrición y Pediatría. Durante el tiempo de pandemia aprovechamos la posibilidad que nos brindan los espacios virtuales para reunirnos interdisciplinariamente y capacitarnos entre distintos equipos del CeSAC en relación a temáticas de interés. Este trabajo nos enfrentó al gran desafío de pensar situaciones de aprendizaje destinadas a otrxs profesionales, como así también vernos a nosotras mismas en el lugar de sujetxs aprendientes. Nos detuvimos a reflexionar sobre nuestras propias prácticas y a debatir acerca de cómo transmitir ese saber y esas experiencias a otras personas con una formación y mirada distinta a la propia. Como se mencionó anteriormente, es el pensamiento formal el que nos permite anticipar distintos escenarios posibles al momento de pensar la planificación: “¿Se entenderá si lo explicamos de este modo?”; “¿Cómo podemos intervenir si deciden no encender las cámaras?”; “¿Qué dinámica podemos incluir para convocarlos?”; “¿Qué de nuestra experiencia podría servirles para su trabajo cotidiano?”.

Asimismo, estos espacios están proyectados asumiendo que quienes participamos operamos con un pensamiento formal que nos permite llevar a cabo toda esta variedad de operaciones descriptas: apelar a enunciados orales y escritos, hacer referencia a situaciones que no están ocurriendo en el momento, establecer relaciones

¹³ Julieta Gangemi: Mg. Lic. en Psicopedagogía. Psicopedagoga de Planta del IREP (Miembro equipo de Hemiplejia)

entre lo que se está exponiendo y la práctica cotidiana, anticipar diferentes posibilidades frente a situaciones inventadas (como cuando se presentan casos clínicos y se pregunta cómo intervendrían en cada caso), etc.

Es importante destacar, que como menciona Gatti¹⁴ (2017), lo expuesto hasta aquí responde al último estadio del desarrollo de la inteligencia descrito por Piaget. Pero conocer las características del pensamiento formal es insuficiente para comprender la diversidad y heterogeneidad de las estructuras cognoscitivas de lxs adultxs aprendientes. Es decir, *¿Todxs lxs adultxs alcanzan el nivel formal de pensamiento? ¿Todxs lxs adultxs operan de la misma forma en las distintas escenas y conflictos cognitivos que se le presentan? ¿Qué variables influyen en el desarrollo y complejización del sistema de pensamiento? Es decir, ¿para nosotras las psicopedagogas es lo mismo hablar de temáticas vinculadas a la psicopedagogía, que a contenidos vinculados a la nutrición?*

Según Castorina (1984) el propio Piaget puntualizó en las diferencias para la entrada al pensamiento formal, explicitando que esto dependerá de distintas variables como los diversos contextos sociales donde se encuentran inmersos, las posibilidades de acceso, las actividades que el sujeto desarrolla. Como mencionamos anteriormente, lo propio del pensamiento formal se vincula con la posibilidad de disociar los factores involucrados, combinarlo con las distintas posibilidades y razonar de modo hipotético-deductivo. Pero es importante destacar que las posibilidades no están disociadas del campo de interés del sujeto y de la actividad que desarrolla, como tampoco de la cuestión a abordar. Es decir, el pensamiento formal no es una estructura generalizada que el sujeto puede aplicar a cualquier contenido. Sino que como adultxs operamos de forma muy diferente frente a las distintas cuestiones, problemáticas a resolver. Castorina (1981) afirma que el estadio formal se corresponde con una competencia intelectual, con un potencial, que puede llegar a concretizarse en mayor o menor medida según el planteo de los problemas, el material que se formula, la presencia o no de significaciones y los procesos de reflexión involucrados.

Siguiendo con el ejemplo de las capacitaciones a profesionales antes mencionado, podemos hacer referencia a algunos obstáculos que se nos fueron presentando al momento de construir conocimientos en conjunto con otros equipos de

¹⁴ Alberto E. Gatti: Doctor en Psicología por la UNED (España). Investigador, disertante, formador. Especialista en neurocognición y aprendizaje de la lectura y escritura.

profesionales. Con el transcurrir del tiempo comenzamos a notar que nos resultaba difícil entender muchos de los temas abordados. Algunas ideas nos parecían demasiado complejas, muchos conceptos nos resultaban muy alejados de nuestro campo de especialidad y a su vez nos costaba relacionar mucho de lo explicado con nuestras prácticas cotidianas. Algo similar nos sucedía al llevar a cabo las capacitaciones nosotras . En muchas ocasiones los comentarios o preguntas que nos realizaban nos hacían cuestionarnos acerca de si se estaba comprendiendo la mirada del equipo y nuestra forma de concebir la Psicopedagogía. Nos dimos cuenta de que era necesario partir de saberes que dábamos por obvios. Por otro lado, nos resultó necesario que en las capacitaciones que organizaban para nosotras nos explicaran conceptos más básicos, que nos dieran más ejemplos, fotos, que acotaran la cantidad de contenidos para poder comprenderlos, recordarlos y relacionarlos. Es decir, más allá de ser todxs adultxs que podemos operar con un pensamiento formal, en estas situaciones nos dimos cuenta de que nuestra experiencia previa, nuestra formación académica, los contextos en los que nos desenvolvimos determinaron nuestras posibilidades de comprender y de ser comprendidxs. Por lo tanto, el pensamiento formal no pudo extenderse a todas las áreas de conocimiento sino que ante determinadas circunstancias requerimos de estrategias mucho más concretas y orientadas a la acción para construir un aprendizaje significativo.

Para concluir con este apartado podemos afirmar que cuando abordamos el aprendizaje en las capacitaciones entre profesionales, en talleres con familias, en las instancias de formación psicopedagógica dentro de la residencia, en los diferentes dispositivos preventivos-promocionales, debemos considerar todas estas variables descritas.

Adultxs y sus trayectorias: saberes cotidianos en construcción constante

Como se ha dicho anteriormente, desde su nacimiento y a lo largo de toda la vida, nos enfrentamos a la construcción de diferentes aprendizajes. En distintas circunstancias y ámbitos, las personas adquirimos distintos tipos de conocimientos y construimos saberes con un otrx.

Nos encontramos con aquellos aprendizajes básicos de la primera infancia, hitos como la instauración de la marcha, el control de esfínteres, la adquisición del lenguaje, la alimentación y tantos otros. Conforme pasa el tiempo, lx niñx se inserta en el sistema educativo y llegan a otro tipo de construcciones que tienden a estar más ligadas a lo académico, a la socialización y la salida a la exogamia. *¿Pero qué pasa en la adultez?* Llegada la etapa de la adultez, nos proponemos pensar, como ya se ha mencionado, cómo aprenden lxs adultxs, en qué ámbitos, pero también nos preguntamos por algunos aprendizajes que las personas adultas manejan, por ejemplo, en determinados entornos o ámbitos. Aquellos saberes “cotidianos” que una persona comienza a manejar en el ámbito laboral que hacen al “*ser abogadx en un determinado lugar*”, “*ser trabajadxr de un restaurante*”, “*psicopedagogxs en un Centro de Salud*”. También, el saber que se construye al interior de un hospital y que enmarcan el “ser paciente”, saber por qué puerta se ingresa a la institución si se llega por una urgencia o si se concurre por un turno programado, dónde se debe esperar, dónde está la farmacia para retirar los medicamentos y qué es necesario presentar, entre tantos otros. *¿Cómo se construyen estos saberes? ¿Qué validez tienen? ¿Determinan formas de ser y de actuar? ¿Intervienen en las formas de producción de subjetividades?*

Comenzamos adentrándonos desde lo propuesto por Néstor Pievi¹⁵ (2017) quien explica que el aprendizaje en la vida cotidiana se da siempre desde nuestra inserción en el mundo, en relación con un otro, en diferentes contextos y situaciones, permitiéndonos la construcción de significaciones en torno a diferentes objetos culturales. Este tipo de aprendizaje que se caracteriza por desarrollarse de manera informal se pone en juego en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con la familia, los amigos, el trabajo,

¹⁵ Néstor Pievi. Profesor Adjunto Psicología de la Educación. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. Gonzalez. Doctor en Estudios Interdisciplinarios de Género- UAM- Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje-FLACSO y UAM.

etc. No está estructurado en objetivos didácticos, duración, ni soporte y no es su meta llegar a una certificación.

Como hemos ido mencionando, a lo largo de este último recorrido en contexto de pandemia muchas de nuestras actividades fueron modificadas dadas las medidas y protocolos para la prevención de contagios. A consecuencia de ello, muchas de las formas en las que nos desenvolvíamos con tanta habitualidad cambiaron. Aquellas representaciones que mencionamos y que definían al “ser agente de salud”, “ser paciente”, “vecinx del barrio” y tantas otras representaciones y categorías de asignación de sentido se han visto modificadas, y con ellas, el código que se había establecido entre unas y otras. En este sentido, nuevas formas determinan y guían nuestro accionar y, en consecuencia, el de nuestrxs pacientes y la comunidad a la que atendemos a diario. Aquello que describimos a modo de ejemplo, el lugar de ingreso a una institución pública de salud, la sala de espera, el retiro de medicamentos, el lugar asignado para la atención propiamente dicha, todo, o casi todo se vio trastocado. Todos aquellos saberes que nosotras como profesionales y que lxs pacientes del Centro habían construido comenzaron a re-pensarse y poco a poco, a construirse otra vez. Nuevos saberes, nuevos códigos, nuevas representaciones y formas de habitar; nuestros y sus roles.

En los distintos ámbitos y esferas por las que una persona se encuentra inserta, se van conformando saberes, casi a diario, en muchos casos sin tener una intencionalidad definida para construirlos. Nos preguntamos entonces, *¿Cómo se construyen estos saberes? Si no hay una voluntad aparente explícita para aprenderlos, ¿cómo es que los construimos y los incorporamos? ¿Este tipo de construcciones basadas en elementos de la cotidianeidad, constituyen un aprendizaje?*

Consideramos que todas y cada una de estas cuestiones mencionadas, constituyen aprendizajes. Pensamos una vez más en las situaciones de triage, donde el escenario en la organización del CeSAC cambia de manera constante, de semana a semana o incluso, de día a día. Tanto para profesionales como pacientes los saberes se re-organizan, re-acomodan, se re-aprenden. ¿Cómo construimos como psicopedagogas esos saberes? ¿Cómo los construimos de modo que al mismo tiempo podamos transmitirlos? ¿Cómo los re-construimos? ¿Y lxs usuarixs?

Tomamos a Hilda Santos¹⁶ (2011) para definir los saberes cotidianos como el conjunto de conocimientos sobre la realidad que usamos como guía para las acciones diarias en un momento y una realidad determinada. Este tipo de saberes permiten a las personas elaborar conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad que nos rodea. En esta instancia, queda ubicada la adultez como un productor de saberes sobre su entorno, construyendo distintos conocimientos cotidianos que son a su vez compartidos socialmente y que permiten un manejo corriente como puede ser el uso de un determinado lenguaje o costumbres. Estos son transmitidos de generación en generación, aunque con algunas modificaciones producto del paso del tiempo, de la incorporación de la ciencia y la tecnología y de cambios en la organización social, económica y política. Nos preguntamos aquí, *¿Qué caracteriza a este tipo de conocimiento creado por personas a partir de hechos y elementos cotidianos? ¿Cómo se ubican estos saberes frente los conocimientos de tipo científicos?*

Pievi define el conocimiento en la vida cotidiana con una lógica propia, diferente a la lógica científica. El conocimiento de la vida cotidiana no tiene como objetivo comprobar la veracidad o falsedad de unos argumentos mediante la sistematización de unos procesos científicamente legitimados, sino que encuentra su génesis en las acciones comunicativas que desarrollan los sujetos en la vida cotidiana, acciones propias de cada grupo social.

Para Santos, este tipo de conocimiento se distingue del conocimiento científico dado que este es dominio de un especialista en un determinado campo de especialización. Ubicamos entonces un conjunto de características que la autora explicita a los fines de definir y contraponer uno y otro.

Conocimiento cotidiano	Conocimiento científico
------------------------	-------------------------

¹⁶ Hilda Santos: Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. Titular, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

• Pragmático: es un conocimiento para la acción práctica • Generalización excesiva: a partir de un hecho puede formular una ley • Verdad: apoyada en sentimientos de certeza • Antropomórfico: atribuye cualidades humanas a elementos que no lo son • Animista: atribuye a los objetos características de seres vivos • Analogía excesiva: asimila una cosa a otra en forma total • Fragmentario • Tolera contradicciones	• Teorético: no está asociado inmediatamente con la acción • Generalización controlada • Conceptual: se apoya en los conceptos • Requiere procesos de validación • Objetivo: tratar de evitar las interferencias del sujeto
---	---

Continuando con la caracterización del conocimiento cotidiano, creemos necesario mencionar a la luz de la propuesta de la mencionada autora, que este forma parte de las llamadas *representaciones sociales*, que son configuraciones de ideas, nociones, conceptos, prejuicios, imágenes, actitudes y sentimientos hacia los hechos y fenómenos de nuestra vida. Estas representaciones nos permiten manejarnos en nuestras relaciones interpersonales, con un código explicativo común e interpretar el mundo cotidiano de manera semejante con otro. Por su parte, desde lo investigado por Pievi, el proceso de aprendizaje informal tiene un carácter selectivo, donde se priorizan y se privilegian unas acciones por sobre otras en una trama intersubjetiva y donde entra en juego una polifonía de voces. A su vez, el autor ha considerado la producción del mismo como un proceso de co-construcción de significados que se desarrolla en un marco de significados y prácticas culturales.

Quisiéramos tomar este espacio para poder reflexionar acerca de la relación que puede llegar a establecerse entre los aprendizajes cotidianos y nuestro rol como profesionales de la salud.

Reflexionamos acerca de diversas situaciones que se dan cotidianamente y actualmente en el triage, en la entrada del Centro de Salud: al explicarle, transmitirle a las personas cómo sacar un turno, cuándo venir al CeSAC, a dónde acudir en caso de

necesitar hisoparse, cuáles son los canales de comunicación, días, horarios, direcciones, servicios presentes y ausentes, como así también los tiempos promedio en que serán atendidxs... ¿Cómo concebimos estos encuentros? ¿Los instituimos como situaciones de aprendizaje?

En este sentido, pensamos en distintas circunstancias donde estos aprendizajes comienzan a construirse, enmarcados en lo que anteriormente mencionamos que constituyen el “ser paciente”. Consideramos que cada uno de los encuentros con la población en la entrada al Centro de Salud, van configurando, modificando y construyendo el “ser paciente de un Centro de Salud en pandemia”, que inevitablemente tiene un carácter distinto al “ser paciente de un Centro de Salud” previo a la pandemia. El contexto sociocultural juega un papel importante en esta construcción, donde los días y horarios cambiaron frente a la emergencia sanitaria, como así también las disciplinas presentes, los modos de atención, el funcionamiento en sí mismo del CeSAC, etc. Tampoco podemos dejar por fuera aquellos saberes previos con los que cuenta lx usuarix, construidos con anterioridad, atravesados por su experiencia, y que al mismo tiempo entran en cuestión, en conflicto, con aquellos saberes nuevos, aquellas nuevas representaciones sociales configuradas. Todos los elementos son necesarios y entran en juego para que esta posición de “ser paciente hoy” pueda construirse. Al mismo tiempo que nosotras, como agentes de salud, en ese encuentro que parece simple en la puerta del CeSAC, acompañamos este proceso. Como profesionales también llevamos con nosotros estos saberes, estas representaciones, al igual que la comunidad, lxs usuarixs, lxs pacientes. En este sentido, ese intercambio aparentemente simple y espontáneo en la calle, deja de serlo por los objetivos y estrategias que implementamos, adjudicándose así (retomando lo desarrollado en el eje 1) cierta formalidad. Lo que unx intenta hacer es poder acompañar, resaltando la intencionalidad en la comunicación de ese encuentro que permita al usuarix lograr una mayor comprensión, co-construir, producir procesos de habla y escucha, construir sus necesidades de salud y una sucesión de aprendizajes sociales, de conocimientos, de nuevos saberes que le permitan ser sujeto político de salud, paciente, cuidadorx de su salud, etc.

Volviendo a la comparación entre el conocimiento cotidiano y el científico, se podría decir que los dos modelos de conocimiento coexisten en nosotros mismos en distintas proporciones y guardan relación directa con la pertenencia social. Resulta

interesante detenernos a pensar que el saber construido cotidianamente no es un saber que pueda ser verificado, avalado o estar basado en verdades científicamente valoradas y corroboradas. Sin embargo, lo utilizamos a diario como guía para nuestras actividades en el ámbito doméstico, en el mundo laboral, u otros, como certezas que fundamentan nuestro accionar de manera permanente. A pesar de que para muchas esferas, temáticas y conflictos es necesario poder contar con conocimiento científico sustentado en procesos que validan dichos postulados, se puede observar que, en gran medida, estos van acompañados por construcciones de sentido común, que de ninguna manera quitan el valor científico, pero que sirve a los fines de conformar ciertas formas de ser y de actuar.

Asimismo, podemos observar en este año transcurrido que este cambio significativo, que aún se está dando, pone de manifiesto las modificaciones que se producen con el paso del tiempo en la transmisión de generación en generación de algunas representaciones sociales. Vemos cómo hoy muchos de lxs vecinxs del barrio son acompañadxs por otrxs adultxs para guiarlos con las nuevas formas, sobre todo con aquellas que se realizan ahora desde medios tecnológicos, en las que lxs pacientes se desenvuelven como tal en la actualidad, o incluso muchas personas que han incorporado el uso de celular para manejarse con el Centro de Salud. Este tipo de cambios muestran cómo el traspaso de representaciones compartidas comienza a modificarse producto de distintas situaciones, en este caso a causa de una pandemia.

Habiendo transitado por el camino de la construcción de los aprendizajes cotidianos nos seguimos preguntando. *¿Qué relación guardan los nuevos aprendizajes con aquello que ya sabemos? ¿Nuestros saberes previos son puestos en juego a la hora de construir e incorporar nuevos conocimientos? ¿Frente a nuevas experiencias, qué sucede con aquellas representaciones con las que ya contábamos?*

Santos toma a Joseph Novak para explicar que los saberes previos son todos aquellos esquemas y construcciones que poseemos y que nos permiten interpretar situaciones nuevas. Así, interpretamos nuevas experiencias generando expectativas basadas en nuestro conocimiento presente y sometiénolas a prueba nuevamente. Estos conocimientos son construcciones personales que se han elaborado de manera más o menos espontánea. Suelen ser construcciones que permanecen de manera estable y resistentes a las nuevas instrucciones científicas. La autora toma también a Pozo para

explicar que una persona debe hacer un esfuerzo deliberado e intencional para relacionar la nueva información contenida en el material de aprendizaje con los conocimientos previos que ya dispone.

Hemos avanzado pero algunas otras preguntas continúan apareciendo *¿Cómo es que nuestras experiencias y saberes previos se ponen en relación con los saberes nuevos? ¿Cómo es que podemos llegar a incorporar, o no, algún nuevo saber?*

Lxs adultxs integran nuevos conocimientos a partir de los que ya tienen. Suele ocurrir que cuando lo nuevo contradice lo que ya había elaborado, se deja de lado, ya que incorporar contradicciones con lo que estaba organizado requiere un esfuerzo extra de reelaborar y de modificar en profundidad las ideas previas. Otra de las vías que se suele poner en funcionamiento frente a lo que entra en contradicción con lo previo, es transformar la interpretación de lo nuevo, de manera que guarde coherencia con lo que ya sabía.

Suele verse esto reflejado en las situaciones de triage que veníamos mencionando. De este modo “ser paciente” en pandemia, requiere la incorporación, la integración de nuevos conocimientos, como así también la transformación de conocimientos previos. Así muchas veces nos encontramos con usuarixs que frente a los cambios recurrentes en el funcionamiento de las actividades del CeSAC, muestran una fuerte resistencia y cuestionan los cambios fluctuantes, por ejemplo, en el modo de entrega de medicamentos de la farmacia, retirándose del triage molestos y denunciando de alguna manera que asistirán a otra institución, mientras otros, por otro lado, muestran una actitud más comprensiva, adaptativa frente a los cambios.

Del mismo modo se podrían pensar aquellos casos en que lxs pacientes se acercan al CeSAC en búsqueda de su médicx de cabecera. Frente a la consulta, se les explica que actualmente lxs médicxs no se encuentran en sus días y horarios habituales como antes de la pandemia, sino que asisten al Centro en días y horarios determinados. Esta nueva modalidad de atención en la que si unx paciente desea encontrar a su médico para resolver alguna cuestión a la brevedad debe hacerlo con cierta anticipación y en determinado día y horario, pone en evidencia la incorporación de nuevos datos, nueva información que hace que el accionar de lxs pacientes se modifique en función a la nueva realidad y criterios de atención. Vemos entonces como

unx debe modificar su accionar y reacomodar sus saberes conforme a la incorporación de una información hasta el momento desconocida para lxs usuarios del CeSAC.

Los ejemplos anteriores ponen de manifiesto cómo la incorporación de nueva información puede desencadenar una transformación en nuestro bagaje de conocimientos y en consecuencia en nuestra interpretación de aquello que se presenta como nuevo en la realidad.

Continuando con la propuesta de la autora, particularmente en las situaciones de la formación adulta profesional, como ya se dijo anteriormente, las personas cuentan con un conocimiento previo y estas ideas configuran la base que les permitirá aprender nuevos datos e informaciones. Pero *¿qué sucede cuando la persona toma conciencia de la falta de datos o nociones? ¿Cómo actúan lxs adultxs frente al desconocimiento? ¿Se puede actuar en la vida cotidiana desde un lugar falto de saber?*

Santos propone considerar la toma de conciencia como una motivación para la búsqueda de conocimientos, como lo que dispone a las personas a enfrentar los aprendizajes necesarios e integrar conocimientos en forma duradera. Pero propone también otra instancia de gran significatividad como la desencadenante de un proceso de aprendizaje, el *conflicto cognitivo*. Aquellos momentos en los que nos enfrentamos a la necesidad de confirmar algo acerca de lo que dudamos, porque no confiamos en la información que poseemos hasta el momento o porque solo responde a una elaboración propia, etc. Nos encontramos aquí con indicadores de que un sujeto está dispuesto a poner en cuestión parte de los contenidos que hasta aquí consideró adecuados.

Podríamos pensar en aquellas situaciones en que durante el triage muchas personas se acercan para consultar por la vacunación contra el Covid-19 y contra la gripe. En la mayor cantidad de casos, lxs usuarixs saben que hay que dejar pasar quince días entre una vacuna y otra pero lo que les genera dudas y se acercan a consultar es sobre cómo resolver esta situación cuando se encuentran esperando que ambos turnos les sean asignados o cuando ya tienen un turno pero continúan esperando el otro. “¿Tengo que esperar que me llegue la segunda dosis de Covid para vacunarme con la antigripal?”, “Quisiera darme la vacuna de la gripe pero todavía no tengo ninguna dosis de la del Covid, ¿cuál debería darme primero?”, “Me llegó el turno para la vacunación antigripal y ya me aplicaron la primera dosis de Covid, ¿qué hago?”. Lxs

usuarixs se acercan con sus saberes previos en torno a la vacunación, sobre todo en relación a la vacuna antigripal que suelen aplicarse cada año. Las dudas, los cuestionamientos, las contradicciones se generan con la llegada de la vacunación contra el Covid-19 lo que moviliza a lxs usuarixs a consultar al CeSAC y adquirir nuevos conocimientos a través de los cuales poder actuar convenientemente.

El conflicto cognitivo es un punto de tensión imprescindible para el aprendizaje de nuevos contenidos. Sin él todo nuevo conocimiento correría el riesgo de ser adquirido mecánicamente.

“Para llegar a ese conflicto, expresión de una auténtica necesidad de saber más, no basta con poner a la persona frente a una experiencia o a un texto. Hay que ayudarlx a ver en ellxs algo para lo que no tienen respuestas ... y darle ocasiones para encontrarlas.” (Santos, 2011)

Con la aparición del conflicto cognitivo, surge un punto en el que el sujeto que aprende aproxima más el conocimiento cotidiano con el científico, ahí es cuando advierte sus propias contradicciones.

Pensamos entonces en la importancia que tiene para el sujeto que aprende, para lx adultx en este caso, la posibilidad de dar lugar a las dudas, las lagunas, el poder identificar algunas contradicciones, como elementos intervinientes en el proceso de aprendizaje que generan la necesidad de resolver dicha contradicción presentada. De esta manera notamos cómo el contenido cognitivo de lxs adultxs aprendientes varía constantemente en distintas direcciones. Notamos entonces la importancia de poder reconocer aquellos momentos en los que no se encuentran respuestas posibles, poder identificar aquellos puntos en los que la tensión entre un saber y la realidad que se presenta se pone en juego. Este momento reflexivo al que, si le damos lugar, se erige en tanto posibilidad de rearmado de aquellos saberes que hasta ahora nos eran funcionales pero que ya no.

Reflexiones finales

Sin lugar a duda este ateneo resultó un gran desafío para el equipo; no sólo por la escasez de trabajos escritos acerca de la temática sino también por la elección de los conceptos que se llevaron a cabo: la adultez, el aprendizaje y la educación. Constructos que a pesar de haber sido abordados en algunos ámbitos y disciplinas, desde la psicopedagogía se piensa comúnmente como sujetos aprendientes a lxs niñxs, siendo la adultez una etapa en la que también las personas continúan desempeñándose como aprendices.

Sin pretender dar respuestas acabadas, nos propusimos plasmar los diferentes interrogantes que nos fueron surgiendo a medida que el escrito tomaba consistencia.

Definir la etapa de adultez no fue una tarea sencilla dado que dicha etapa no solamente está determinada por la evolución psicológica y biológica, sino por una serie de factores más complejos. Las diferentes definiciones elegidas en el ateneo nos permitieron entender que no existe una única forma de ser adultx. La forma de transitarlo va a depender de la experiencia y situaciones de vida que este adultx vaya atravesando en los diversos contextos y escenarios.

Siguiendo esta línea, y tomando diferentes aportes relacionados con la temática, creemos que el aprendizaje es sin lugar a duda un proceso; un proceso que se da en interacción con un otrx, en un plano intersubjetivo, un proceso donde interviene el pensamiento, la acción y la afectividad.

Por otra parte, consideramos importante recalcar que con la mera descripción del pensamiento formal no es suficiente para comprender el aprendizaje en y con lxs adultxs. Asignamos un pensamiento formal a un otrx con quien podemos trabajar o capacitar, sin embargo no podemos olvidarnos de sus experiencias y saberes previos.

Creemos primordial poder resignificar el valor que tienen los saberes cotidianos que tal vez, al ponerse en juego en ámbitos no formalizados, no se los toma como aprendizajes cuando sí lo son.

En la misma línea de pensamiento, estamos acostumbradxs a pensar en instancias educativas circunscritas a la formalización y sistematicidad pero, existen muchas otras en las que lxs adultxs nos desenvolvemos a diario, en donde hay saberes puestos en

juego y en muchos casos aprendizajes puestos a construir. Sin olvidarnos que dicha construcción, como se dijo anteriormente, siempre es andamiada y dinamizada por otra persona, que en muchos casos también está poniendo en juego sus saberes.

Por último, no queremos dejar de reflexionar acerca del desafío enfrentado este último tiempo, tiempo de pandemia. Como ya se dijo en los apartados anteriores, la llegada del Covid-19 puso en jaque muchas de las certezas construidas hasta el momento. Dada esta situación pudimos dar cuenta cómo muchas de las formas de pensar, de desenvolverse en el ámbito de la Salud Pública cambiaron, tanto para quienes prestamos un servicio como para quienes toman una prestación. Es entonces aquí, en esta instancia de tensión, donde retomamos nuestra disciplina. Como personas adultas pero desde nuestra labor como psicopedagogas, aún en un proceso epidemiológico que no ha terminado, hemos podido dar cuenta de alguno de los matices de nuestro propio proceso de aprendizaje (que se extiende en un continuo), al interior del equipo y desde nuestra singularidad. Creemos muy valiosa tener la oportunidad de seguir pensando-nos, de retomar nuestras prácticas que sin dudas quedaron marcadas, atravesadas. Pensamos en el objeto de estudio que nos ocupa específicamente, el aprendizaje y nos percatamos que es gracias a dicho proceso que podemos seguir pensando.

Bibliografía

- Berger K.S. y Thompson R.A (2001). Psicología del Desarrollo: Adultez y vejez. Madrid. Cáp 2 y 3. Edit. Médica Panamericana.
- Castorina, J.A.(1984) Reflexiones sobre la formación y el alcance del pensamiento formal. En "Adolescencia: de metapsicología a la clínica". Susana Quiroga, compiladora. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Castorina, J.A. (1989) Psicología Genética
- Castorina; J.A. (2012) Psicología y Epistemologías Genéticas. Lugar Editorial. Bs.As.
- D'Anna Sara y Hernández Liliana (1998). "Introducción a la psicopedagogía laboral. Círculos de aprendizaje". Cáp. 3, Ed: Aprendizaje Hoy.
- Filidoro, Norma (2002) Psicopedagogía: Conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Freire, Paulo. Recuperado de: <http://peducativas.blogspot.com/2011/08/concepto-de-educacion-de-paulo-freire.html>.
- Gatti, A. (2017) Aportes al abordaje psicopedagógico del adolescente y del adulto. Revisión y actualización de la publicación incluida en el texto Espacios Psicopedagógicos, editado en 1997 por Psicoteca Editorial, Buenos Aires.
- Griffa María Cristina y Moreno José Eduardo, "Claves para una psicología del desarrollo. Volumen II. Adolescencia Adultez Vejez.", cáp VII, Ed: Lugar Editorial. Griffa María Cristina y Moreno José Eduardo, "Claves para una psicología del desarrollo. Volumen II. Adolescencia Adultez Vejez.", cáp VII, Ed: Lugar Editorial.
- Janín, Beatriz (2019) El aprendizaje como incorporación transformadora. Controversias en Psicoanálisis en niños y adolescentes n°25.
- Ley de Educación Nacional n° 26.206. Recuperada de la siguiente página web: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Mora Salas, Minor; Oliveira, Orlandina de Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades Estudios Sociológicos, vol. XXVII, núm. 79, 2009, pp. 267-289 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- Piaget, J.; Inhelder, B.(1969) Psicología del Niño. Madrid: Morata

- Piaget, J., Petit, N. (1986). Seis estudios de psicología. Barral.
- Pievi, N. (2017) Aprendizaje informal y representaciones sociales. El rol del Estado en la formación cívica. en Investigaciones en representaciones sociales en la Argentina. Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires.
- Santos, Hilda. (2011, Reedición) Problemática del sujeto que aprende. Módulo 4. Equipo coordinador del proyecto: Lomagno, C.; Gorosito, C.; Rúa, A. Serie Formación Docente en Salud. Subsecretaría de Planificación de la Salud. Dirección Provincial de Capacitación de la Salud; 7 - 29 pp.
- Sirvent M. T. (1970) *La educación permanente*. Revista Educación popular. Realidad Nacional y Educación. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Undurraga, C., & Varas, M. (2020). Hacia un modelo de aprendizaje de adultos en situación de formación. *Psykhé*, 4(1). Recuperado a partir de <http://www.redae.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/2022>
- Undurraga Infante, C. (2007) Una mirada Psicoeducativa. ¿Cómo aprenden los adultos? Ediciones Universidad Católica de Chile
- Undurraga, C., Varas, M. (1995). Hacia un modelo de aprendizaje de adultos en situación de formación. *Psykhé*, 4(1).
- Unesco (2015) Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Francia. ED-2016/WS/29
- Villegas, Margarita (2017). Ficha de cátedra de Psicología del Desarrollo III. Universidad del Salvador, Facultad de Psicopedagogía.