

Salud mental y educación, una problemática curricular

Paulo Piedrabuena | UNER
piedrabuena.paulo12@gmail.com

Antonella Lell | UNER
antolell20@gmail.com

Resumen

El presente artículo toma en consideración las recomendaciones dirigidas a universidades públicas y privadas planteadas desde el artículo 33 de la Ley Nacional de Salud Mental (N° 26657). Las mismas piensan en la adecuación de la formación de profesionales en salud mental —donde se incluyen las carreras de: Derecho, Enfermería, Medicina, Psicología, Trabajo Social—. Por otra parte, para trabajar en educación desde la perspectiva de derechos, son necesarias más herramientas en términos de recursos simbólicos y teóricos. En el campo de la salud mental encontramos algunos muy importantes. En este sentido, el artículo contempla una dimensión curricular en la relación educación-salud mental. Pone el foco en aquellos vacíos/ausencias de la formación docente en relación a la problemática. Asimismo, subraya la riqueza del abordaje de estas cuestiones, desde la perspectiva de derechos.

Son preguntas que sostienen el artículo: ¿qué aspectos de la salud mental son necesarios para la formación docente?, de ser incluida la perspectiva de derechos: ¿qué herramientas puede aportar esta formación, para problematizar cuestiones vinculadas a la salud mental en el ámbito educativo?

Palabras clave: Formación docente - salud mental - vínculo pedagógico

Mental health and education a curricular problematic

Abstract

This article takes into consideration the recommendations addressed to public and private universities raised from article 33 of the National Mental Health Law (N° 26657). They think about the adequacy of the training of mental health professionals —which include the careers of: Law, Nursing, Medicine, Psychology, Social Work. On the other hand, to work in education from the perspective of rights, more tools are needed in terms of symbolic and theoretical resources. In the field of mental health we find some very important ones. In this regard, the article contemplates a curricular dimension in the relationship education-mental health. It focuses on those gaps/absences of teacher education about the problematic. It also highlights the richness of addressing these issues, from the perspective of rights.

These are questions that support the article: what aspects of mental health are necessary to teacher education? If the rights perspective is included: what tools can this education provide to problematize issues related to mental health in the educational field?

Keywords: Teacher education - mental health - pedagogic bond

Introducción

La producción de este artículo se inscribe en la propuesta del Espacio de Reflexividad Pedagógica Entre Disciplinas II, del quinto año del Profesorado en Ciencias de la Educación, plan 2012, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Nuestro trabajo de escritura surge de la preocupación como estudiantes, por pensar la educación desde la perspectiva de derechos y, en ese sentido, poder abordar y reflexionar en torno a las posibles relaciones entre salud mental y formación docente. Asimismo pensar los aportes que puede realizar esta perspectiva en el ámbito de la práctica de enseñanza situada.

Nos sostiene la lectura y relectura de autores como Enrique Pichon Rivière (1985, 1997), Juan Vasen (2008), Jacques-Alain Miller, Silvia Bleichmar (2010), Alfredo Carballeda (2015), Carina Muñoz (2015, 2016a, 2016b), entre otros. Los planteos de ellos resultaron de gran aporte no solo para sustentar nuestros planteos y fortalecer los argumentos que aquí esbozamos, sino que, además, fueron movilizadores de reflexiones y cuestionamientos sobre los vacíos de nuestro propio tránsito por la formación como futuros educadores.

Normativa en salud mental y rasgos epocales que nos interpelan hoy

Abordar la relación entre salud mental y formación docente desde una perspectiva de derechos, implica reconocer en un primer momento los documentos legales que nos permiten pensar la misma. Para esto es necesario visibilizar las luchas que han posibilitado en todo el mundo la ampliación de derechos. En el caso de Argentina, reconocemos las llamadas «leyes 26 mil» como aquellas luchas ganadas o encausadas que lograron imponerse ampliando el horizonte de derechos. Particularmente, dentro del campo de la salud mental, la Ley N° 26657 está orientada a la inclusión social de las personas con padecimientos mentales. En este sentido, Muñoz sostiene:

«(...) a fines de 2007 nuestro país suscribió la Convención Internacional de Derechos de las personas con Discapacidad y protocolo facultativo en cuyo marco adquiere nueva fuerza la discusión de la Ley Nacional de Salud Mental sancionada en 2010, organizada desde el respeto de la dignidad de las personas con padecimiento mental, con una perspectiva de derechos» (Muñoz, 2015:1).

Enmarcades en esta legislación, retomamos las recomendaciones dirigidas a universidades públicas y privadas planteadas desde el artículo 33 de la Ley Nacional de Salud Mental. Dicho documento prevé la inclusión de contenidos curriculares en la formación de profesionales de la salud mental —donde se incluyen las carreras de: Derecho, Enfermería, Medicina, Psicología, Trabajo Social— quienes conformarían los equipos interdisciplinarios. También incorpora la revisión de la terminología empleada en la formación de los futuros profesionales, sus significantes y

el conocimiento de la normativa vigente. Allí también se contempla la evaluación del impacto de estos procesos de formación vinculada a la perspectiva de derechos.

En lo que refiere a los mencionados equipos interdisciplinarios en salud mental, creemos importante mencionar que este campo surge en contraposición al poder psiquiátrico del modelo médico tradicional hegemónico. Se funda así como campo problemático y heterogéneo que se propone intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales. Esto en respuesta a que las demandas en salud mental siempre emergen de problemas complejos, por lo que abordarlas desde un trabajo intersectorial e interdisciplinar resulta la forma más propicia de intervención.

Por otra parte, el campo de la educación. Así como salud mental responde a una de las instituciones normalizadoras por excelencia: el hospital neuropsiquiátrico, del mismo modo lo hace la pedagogía, que se corresponde con la institución escuela, también desde sus inicios, normalizadora. En la actualidad, esa imagen de la escuela viene siendo criticada con fuerza, obligándonos —felizmente— a repensar cuál es el sentido de la institución escolar. Pensamos que los rasgos epocales hoy configuran en niños y adolescentes subjetividades cuestionadoras, negociadoras, autodidactas, fluidas, interactivas (Vasen, 2008). Estas son las infancias y juventudes que recibe la escuela, con ellas debemos pensar y construir juntas en términos de acompañamiento en las relaciones con los saberes (antes que en prácticas de adoctrinamiento) y en la (re)creación de subjetividades.

Desde esta postura, invitamos a repensar la riqueza de la heterogeneidad en las aulas, en los grupos. Muñoz (2016b) refiere así a la *heterogeneidad como perspectiva didáctico-pedagógica*, subrayando el valor que tiene la misma para la educación en general y la práctica docente en particular. Pensar así en una escuela que resista a las prácticas de la exclusión y segregación, favoreciendo el despliegue de la heterogeneidad de quienes la habitan, sobre todo teniendo en cuenta el incipiente ingreso al nivel medio de educación de personas con discapacidad —ya sea mental, motriz, visual, etc.— que permitió la ampliación de derechos. Nos encontramos en una coyuntura histórica donde nunca antes tantos sectores lograron ingresar a la educación, se trata de una oportunidad con un valor en sí que creemos interesante aprovechar y defender. En este sentido, insistimos en poder recibir y encauzar estos acontecimientos, con herramientas de la salud mental.

Teniendo en cuenta estos rasgos de época y los lineamientos y documentos nombrados, sostenemos que la perspectiva de derechos también debe ser incorporada en los diseños curriculares de las carreras de formación docente. Consideramos que, de ser incluida, aporta valiosas herramientas que favorecen un mejor tratamiento de lo que hace a las dinámicas relacionales en la institución escolar, también al interior de las aulas y, fundamentalmente, el trabajo desde el reconocimiento de las diversidades y la inclusión.

Sobre por qué creemos pertinente el abordaje de la educación desde aportes de la salud mental

A casi diez años de la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental y a 13 años de la Ley de Educación Nacional N° 26206, consideramos necesario volver a mirar, a partir de las mismas, el sistema educativo en general y la formación docente junto con las prácticas de enseñanza, en particular. Estas políticas públicas contemplan la ampliación de derechos de niños y adolescentes, también en salud mental y discapacidad. Con la obligatoriedad de la escuela secundaria, infancias y juventudes de sectores populares y con diversas condiciones ingresan a la escuela con mayor presencia. En este sentido, son visibilizadas nuevas subjetividades que interpelan a la escuela y sobre todo a la práctica pedagógica.

Coincidimos con Muñoz (2016a) cuando sostiene que:

(...) en la formación docente vale la pena detenerse a reflexionar sobre el hecho de que los referentes escolares intervenimos en buena parte de los avatares en que los niños y adolescentes juegan su crecimiento intra e intersubjetivo y que es preciso no perder de vista ellos son, ante todo, sujetos de derecho. (Muñoz, 2016a: 4)

Pensando en la necesidad de plantear relaciones entre educación y salud mental, entendemos que el abordaje de esta problemática y sus aspectos —los saberes de la salud mental— desde la perspectiva de derechos, configuran un currículum nulo en la formación docente. En torno a la noción de currículum nulo, Terigi (1999) sostiene que se trata de saberes, perspectivas de las que los estudiantes quizá no tengan noticia a lo largo de su formación, a pesar de que sea posible su abordaje curricular. La autora cita a Eisner para caracterizar la noción, así se entiende que currículum nulo hace referencia a:

«(...) las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual» (Eisner, 1985: 107 en Terigi, 1999: 26).

Estamos haciendo referencia a aquellos saberes del campo de la salud mental que son pertinentes de ser enseñados a quienes se están formando en la docencia, pero que sin embargo no son incorporados o son incorporados desde una perspectiva normalizadora. Tengamos siempre en cuenta que el currículum es una selección de saberes y que solo serán integrados aquellos que respondan a determinados intereses que se impongan.

Entendemos que el estudio de saberes de la salud mental realizado únicamente desde la perspectiva normalizadora, como suele trabajarse desde las cátedras que abordan las psicologías del desarrollo o del aprendizaje, deja fuera elementos que son necesarios para intervenir desde las prácticas de enseñanza. Pararnos desde la perspectiva de derechos nos posibilita correr nos de aquella dirección que propone, por ejemplo, el lo-

gro de determinado nivel de desarrollo cognitivo a determinada edad, y así pensar en otros modos de abordar estos saberes desde una mirada no normalizadora. Cuestionando el viejo paradigma, la perspectiva que sostenemos considera a las personas con discapacidad en tanto sujetos de derecho que deben ser reconocidos como miembros de la sociedad en su calidad de ciudadanos e incluidos plenamente en ella.

En este sentido es que entendemos que no hay un vacío respecto a los aportes del campo de la salud mental en la formación docente, sin embargo estos no son abordados desde un enfoque comunitario e inclusivo. El vacío está en la mirada sesgada de la perspectiva que se ofrece. Creemos que las personas con padecimiento mental y aquellas que soportan ser discapacitadas por una sociedad que no contempla las diferentes corporalidades, no deben ser objeto de corrección ni normalización. La corriente normalista es el residuo de un contexto neoliberal que no reconoce personas sino capital humano. De este modo, aquellas que no puedan resultar productivas y eficientes en términos económicos, son desplazadas, silenciadas, negadas.

Estos sujetos conviven con la constante demanda de articular y adaptar sus cuerpos a las expectativas sociales, bajo reducidas posibilidades de inserción. Si el mantenimiento de este estatus equivale al precio del borramiento de su singularidad, la respuesta siempre fue emerger. Es de este modo que han logrado ser reconocidos y ampliar sus derechos, haciéndose lugar en las instituciones, interpelando a las mismas en sus prácticas de segregación. Se trata de, como venimos diciendo, sujetos de derecho. Conocer estas perspectivas, sus efectos y poder deconstruirlas es fundamental para el trabajo docente y, aún más, tratándose de niños y adolescentes, siempre en procesos de ensayos de construcción de subjetividades.

Pensamos que la respuesta a este vacío en la formación docente involucra la revisión de los modos en que son abordados los distintos aportes del campo de la salud mental. Por ello, consideramos la incorporación de algunas herramientas para trabajar interviniendo en educación, con la intención de propiciar vínculos pedagógicos más saludables —y no de patologizar a los alumnos—. Chaves suma otras riquezas de trabajar estos saberes en la escuela:

«Los aportes de la salud mental en las instituciones educativas nos orientan a pensar otros modos posibles de sortear lo que acontece cotidianamente, propiciándonos un sostén teórico-metodológico acompañador y, sobre todo, aliviador» (Chaves, 2019: 124).

En la práctica docente cotidiana se está involucrando con otros. Los aportes que nos ofrece el campo de la salud mental resultan, así, necesarios para trabajar con las nuevas subjetividades que ingresan a la escuela. Por ello, resulta de suma importancia que los docentes cuenten con recursos simbólicos y teóricos para abordar y acompañar de manera propicia la diversidad en los procesos de subjetivación de los alumnos. Reconociendo,

desde nuestro propio tránsito por la facultad, que estos saberes constituyen una vacancia¹ y que la misma debe ser abordada, nos preguntamos ¿qué elementos de la salud mental son pertinentes de recuperar para la praxis pedagógica?

Bregamos por la formación de docentes que tengan capacidad de posicionarse ética y políticamente. Desde una perspectiva que contemple los derechos, un docente que, además de una formación pedagógica, pueda contar con un equipaje de saberes en salud mental. Subrayamos así la pertinencia de una formación interdisciplinaria, entre los saberes del campo pedagógico-didáctico y de la salud mental. En tanto se trata de un posicionamiento que puede favorecer los vínculos interpersonales entre docente y alumne, alumne y alumne al interior del aula. También se verían beneficiados en un nivel más macro, al interior de una escuela, los vínculos entre colectivos docentes, alumnado y directivos.

A modo de caja de herramientas para intervenir en educación desde salud mental

Entendemos, con Enrique Pichon Rivière, que el *vínculo* «es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; y a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados» (Pichon Rivière, 1985: 47). Así, pensar el vínculo en educación, el vínculo pedagógico, implica pensar los procesos de depositación y asunción de roles entre alumnos y docentes. Y con ello, entender la trama detrás de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que se espera de cada uno y por qué. Poner sobre la mesa estos primeros lazos constitutivos de la trama áulica —el del alumne con su docente— contribuiría, así, a la posibilidad de mejorar las condiciones en las que se ejerce la docencia, también las condiciones en las que los niños y adolescentes aprenden; en definitiva, las condiciones en las que habitamos las escuelas.

Cuando proponemos la inclusión de contenidos de salud mental en la formación del profesorado, decimos que se trata de saberes que permearían en la escuela desde los mismos docentes, permitiendo trabajar sobre cuestiones que hacen a los vínculos allí. Reconocemos, por transitar distintos ámbitos educativos desde variadas posiciones (como practicantes, ayudantes alumnos, talleristas), que un motivo de preocupación frecuente de los docentes es la llamada problemática de la «indisciplina» de los alumnos; pues, los saberes de la salud mental desde la perspectiva de derechos proponen algunos posibles abordajes de dicha preocupación.

Consideramos que la *indisciplina* en realidad se trata de una dificultad en la estrategia de construcción de un *nosotros*. Esta problemática puede ser pensada a través de la creación de *reglas simbolizantes y organizadoras*, reglas locales con sentido propio, que permitan a los sujetos reconocerse allí en tanto normativas compartidas. Podemos pensar, por ejemplo, en la elaboración colectiva de los códigos de convivencia, donde todos los

¹ En este sentido valoramos la propuesta del ERP II que, desde su inauguración, ha apostado por el trabajo desde categorías de la salud mental en tensión y relación con los avatares del campo educativo. Permitiendo así a sus estudiantes, entre quienes nos contamos, apropiarnos de otra perspectiva más desde la cual pararnos a mirar la educación.

miembros de la institución, desde lo que sus atribuciones les permiten, negocian las reglas. Esta es la base que propone Vasen para «reinstalar un lazo enriquecedor con el saber y con los otros» (Vasen, 2008: 105), dada la caída de la investidura de los roles incuestionables y el sentido trascendente de las reglas. Creemos que en una institución «saludable» el respeto y la confianza solo pueden darse desde el reconocimiento mutuo y la apropiación democrática de legalidades.

En lo que refiere a *legalidades*, Bleichmar señala:

«(...) el problema no está en cuánto límite exterior ponemos, sino en cómo construimos una nueva cultura de la seguridad interior sobre la base de la confianza en el semejante, es evidente que el problema principal en la escuela no está en la puesta de límites, sino en la construcción de legalidades. Porque el límite es exterior, no educa» (Bleichmar, 2010: 32-33).

La autora refiere así a la posibilidad de construir un contrato intersubjetivo con los sujetos con quienes trabajamos. Ello implicaría un modo de identificación interna con el semejante que propiciaría una relación del tipo ética con respecto al otro. Consideramos pertinente recuperar su pregunta: «¿En qué legalidades vamos a educar?» (Bleichmar, 2010: 30).

En consideración de otras problemáticas y cuestiones educativas, la *escucha activa*, la *habilitación* y la noción de *grupo operativo* son otras categorías del campo de la salud mental que, consideramos necesarias de aprovechar en la formación docente.

Recuperando las características de los sujetos que emergen, desarrolladas con anterioridad en este artículo, nos parece necesario pensar en procesos de reinscripción de aquellos que han sido estigmatizados y excluidos. Consideramos la escucha como posibilitadora de dicho proceso: ser escuchado es un derecho, de lo contrario no hay verdadera inclusión.

En ello acordamos con Carballeda (2015) cuando sostiene que la palabra *escucha* significa prestar atención a lo que se oye. Lo que quiere decir que la escucha va más allá de una acción fisiológica, implica oír, reflexionar y entender lo que el otro tiene para decirme. El autor entiende el escuchar en términos de intervención.

Pensar la escucha en relación con la salud mental y la formación docente, implica concebirla como recurso pedagógico que resulta potenciador del vínculo profesor-alumne y de los lazos sociales educativos. Una herramienta que posibilita habilitar la palabra de otros. Permitiendo la emergencia de puntos de vista distintos, y también de las diferencias, sobre todo de aquellos a quienes el sistema ha intentado dejar fuera. ¿Cómo jerarquizamos lo que escuchamos de otro?, ¿dónde ponemos el foco? Se trata de prestar atención a aquello que aparece significativo para quien nos habla.

Parece entonces que en este mundo atravesado por el *patriarcado capitalista imperialista supremacista blanco* (bell hooks, 2004), la escucha, el detenimiento, la comprensión y la atención se vuelven imposibles. Por

eso coincidimos con Carballada (2015) en la idea de que es sumamente necesario que quienes se encuentran en las instituciones sepan escuchar, y agregamos: que desde el aula sepamos escuchar ¿Por qué el afán por planificar todo lo que vamos a decir?, ¿de qué modo podríamos planificar la escucha? La urgencia reside en generar espacios de escucha donde se recupere la palabra, la mirada y sobre todo el interés por lo que le otre tiene para decir.

Otra de las categorías interesantes para abordar en el currículo de los profesorado es la noción de grupo operativo, de la psicología social de Pichon Rivière (1997). Esta noción posibilita pensar otros modos de habitar el entorno escuela, entendiendo que las subjetividades allí forman parte de un todo social.

En el grupo operativo, sus miembros buscan llegar de modo conjunto a un objetivo común. Una de las características de esta técnica de trabajo es que posibilita el cambio y el aprendizaje continuo, mediante la movilización de estructuras vinculares. La idea de trabajar con estructuras vinculares se da en pos de acompañar las identificaciones entre los roles de cada miembro. El grupo se va transformando paulatinamente en un verdadero grupo operativo cuando hay un reajuste continuo de roles, una mayor heterogeneidad en sus miembros y una mayor homogeneidad en la tarea. La grupalidad se propone transformar las prácticas individualistas y autoritarias.

En este sentido es que Pichon Rivière sostiene que «en un grupo sano, verdaderamente operativo, cada sujeto conoce y desempeña su rol específico, de acuerdo con las leyes de la complementariedad. Es un grupo abierto a la comunicación, en pleno proceso de aprendizaje social, en relación dialéctica con el medio» (Pichon Rivière, 1997: 71).

Pensando en el ámbito educativo, podemos establecer que el rol del docente consiste en crear, mantener y fomentar la comunicación dentro del grupo de alumnos, que, según el autor, va a ir adquiriendo progresivamente un desarrollo en forma de espiral. Al poder lograr esto, el grupo aprende, opera y se comunica. El coordinador favorece con esta técnica el dinamismo de los vínculos que se gestan dentro del grupo mismo. La resolución de contradicciones intragrupalas constituye una de las tareas principales. El grupo debe permitir al sujeto poder lograr una identidad, de allí la importancia de la escuela donde se conjugan grupalidades produciendo subjetividades.

Durante el aprendizaje, el grupo se va enfrentado a los temores que tiene, generalmente producto de las situaciones que plantean un cambio y cuestiones referidas a la inseguridad social. De este modo, va buscando soluciones a los obstáculos que se le presenta. En este sentido, aprender no sería solo la acumulación de información, sino que, por el contrario, implicaría saber usar dicha información para conocer la realidad y actuar sobre ella. Lo que sería la habilidad de procesar información en situaciones metabólicas.

La técnica de grupo operativo que aquí esbozamos brevemente nos aporta a seguir pensando la relación entre salud mental y formación docente; pues consideramos que recuperar algunos de sus elementos promueve la inclusión y posibilita, a través de la grupalidad, otras formas de construir vínculos, como también la transformación de grupos rígidos no operantes en grupos flexibles, con plasticidad y operativos, capaces de enfrentar situaciones de cambio.

Habiendo puesto algunas de las cuestiones que nos inquietan como estudiantes de un profesorado a disposición de quienes lean, preocupados por el cumplimiento efectivo de las políticas públicas ampliatorias de derechos y por las prácticas de enseñanza en las escuelas —y también más allá de las cuatro paredes— hemos dejado aquí nuestro esfuerzo de contribución a aquello que nos atañe como educadores (en potencia). Creemos que la tarea de transmisión de un legado, que le debemos a los niños y jóvenes, debe posibilitarles el movimiento, la transformación de aquella memoria. Brindar esa posibilidad y alojarla equivale a ofrecer «a quién la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo» (Hassoun, 1996: 17).

Bibliografía

BLEICHMAR, Silvia (2010). *Violencia social-violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Novedades Educativas.

CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En Faraone, Silvia *et al.* (comps.) *Determinantes sociales de la salud mental en ciencias sociales*. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociales-UBA.

CHAVES, Marina [en línea] (2019). Ensayos posibles entre educación y salud mental desde la asesoría pedagógica en la escuela secundaria. *Educación y Vínculos*. Año 11, N°3. [Consulta 20 de enero de 2018]. Recuperado de: https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wpcontent/uploads/sites/11/2019/06/Ch_aves.pdf

HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

HOOKS, bell (2004). *The Will to Change: Men, Masculinity and Love*. New York: Simon and Schuster.

MILLER, Jacques [en línea] (2005). Psicoanálisis y sociedad. Lazo social. [Consulta: 20 de julio de 2017]. Recuperado de: http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on_line&File=on_line/psi_coanalisis_sociedad/millerja_lautilidad.html

MUÑOZ, Carina (2015). Una cartografía de la integración en educación. Panorama de la integración en Entre Ríos. Informe Final PID 3144 FCE-UNER.

———(2016a). Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización. Documento de trabajo. Proyecto Integral. FCE-UNER.

———(2016b). Sobre la formación universitaria y la relación con el conocimiento. En: De Riso, Silvia y Mónica Jacquet (comps.). *Formación en salud mental*. Paraná: EDUNER.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

———(1997). *El proceso grupal*. Del psicoanálisis a la psicología Social. Buenos Aires: Nueva Visión.

TERIGI, Flavia (1999). *Currículum*. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

VASEN, Juan (2008). *Las certezas perdidas*. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Buenos Aires: Paidós.

Documentos legales:

Ley de Educación Nacional N° 26206

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657

Recomendaciones a las universidades públicas y privadas. Artículo N° 33 de la Ley Nacional N° 26657. [Consulta: 14 de noviembre de 2019]. Disponible en: http://www.msal.gov.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001246cnt-2018_conisma_recomendaciones-universidades-publicas-privadas.pdf

Paulo Piedrabuena | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

piedrabuena.paulo12@gmail.com

Estudiante del 5to año del Profesorado en Ciencias de la Educación. Docente auxiliar alumno de Investigación en Educación I (FCEdu - UNER).

Antonella Lell | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

antolell20@gmail.com

Estudiante del 5to año del Profesorado en Ciencias de la Educación (FCEdu- UNER).

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 7 de marzo de 2020