



Universidad: Universidad Nacional de San Martín

Escuela de Humanidades

Tesina para optar a la Licenciatura en Psicopedagogía

***TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DISTINTOS ACTORES INSTITUCIONALES
FRENTE AL TRABAJO DE LOS PSICOPEDAGOGOS EN LA ESCUELA
TÉCNICA***

Autor: Carolina, Alvizúa

Tutora: Beatriz Taboas

Fecha: Febrero, 2020



UNSAM

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE HUMANIDADES

Universidad: Universidad Nacional de San Martín

Escuela de Humanidades

Tesina para optar a la Licenciatura en Psicopedagogía

***TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DISTINTOS ACTORES INSTITUCIONALES
FRENTE AL TRABAJO DE LOS PSICOPEDAGOGOS EN LA ESCUELA
TÉCNICA***

Autor: Carolina, Alvizúa

Tutora: Beatriz Taboas

Fecha: Febrero, 2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SAN MARTÍN

Escuela de Humanidades

Licenciatura en Psicopedagogía

***TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DISTINTOS ACTORES
INSTITUCIONALES FRENTE AL TRABAJO DE LOS PSICOPEDAGOGOS EN
LA ESCUELA TÉCNICA***

Autora: Carolina Alvizúa

Firma de la autora:.....

Nombre y apellido evaluador 1:

Firma del evaluador:.....

Nombre y apellido evaluador 2:

Firma del evaluador:.....

Fecha de la evaluación:

Resumen

A partir de un relevamiento solicitado en el 2014 a la Escuela Técnica N°1 de General San Martín (Provincia de Buenos Aires) por el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), es que surge la presente investigación sobre las teorías implícitas de actores institucionales frente al trabajo del psicopedagogo. En ella se recogen las demandas hacia problemáticas psico-socio-educativas que ameritan la perspectiva psicopedagógica. Entonces, con el propósito de comprender y contextualizar el rol de la tarea psicopedagógica ante el desafío de la inclusión con calidad, se realiza una entrevista a miembros de la comunidad educativa del caso de estudio, utilizando como criterio de análisis la contrastación con las teorías implícitas en torno a la educación (Rodrigo, 1993, Pozo, 2006). De esta manera, junto a la información y rastreo bibliográfico documental, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas a: profesores, bibliotecaria, preceptores y jefe de preceptores.

Tomando la clasificación de Scheuer (2010), se pudo identificar manifestaciones que respondían en su mayoría a teorías directas de la educación, suponiendo que la tarea psicopedagógica se limita a la búsqueda de buenos resultados del aprendizaje y, en menor medida, a las teorías interpretativas y constructivas, otorgando más preponderancia a la tarea psicopedagógica. Pero, en general, es interpretada como un accionar lineal sobre quienes tienen dificultades de aprendizaje, limitando el trabajo profesional a un grupo reducido de sujetos pedagógicos, sin considerar en su mayoría la característica del aprendizaje socialmente construido. Una explicación de los resultados se encuentra en la forma en que evoluciona la actividad psicopedagógica al interior del sistema escolar. Se trata de una disciplina que históricamente ha pasado por diversas etapas que acompañaron el modelo educativo. Así, existen aún criterios y teorías implícitas, tanto del aprendizaje como de sus protagonistas, que no contemplan la actual visión integradora e inclusiva que tiene la escuela secundaria para garantizar el derecho universal a una educación de calidad.

Índice General

Capítulo 1. Introducción.....	8
1.1. Tema.....	8
1.2. Justificación y relevancia del estudio.....	8
1.3. Estado de la cuestión o del arte	10
1.4. Preguntas de investigación- Formulación del problema de investigación	11
1.5. Objetivos generales y específicos.....	12
1.6. Consideraciones éticas del estudio	12
Capítulo 2. Marco teórico - conceptual.....	14
2.1. La escuela secundaria características y problemas.....	14
2.1.1. Condiciones actuales de la educación técnica.....	23
2.2. La psicopedagogía. Conceptualizaciones básicas	25
2.2.1. Historicidad del rol, intervenciones, finalidad	31
2.2.2. Perfil profesional en los EOE.....	34
2.2.3. Normativa vigente del rol en los EOE	41
2.3. Problemática del rol psicopedagógico del EOE en relación a las TI	50
2.4. Haciendo explícitas las Teorías implícitas	50
2.5. La tensión entre lo individual y lo grupal en las instituciones educativas	55
Capítulo 3. Metodología	58
3.1. Enfoque de la investigación	58
3.2. Diseño de la investigación.....	58
3.3. Descripción de los métodos empleados.....	59
3.4. Muestra.....	60
3.5. Justificación de las técnicas.....	61
3.6. Criterios de calidad.....	62
Capítulo 4. Presentación y análisis de resultados.....	64
4.1. Las percepciones respecto al rol del psicopedagogo	64
4.2. Las experiencias con respecto al rol del psicopedagogo	67
4.3. Identificación sobre posibles causas del fracaso escolar	71
4.4. Finalidad de los EOE.....	75
4.5. Demandas hacia la intervención de futuros equipos	79
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	82
Referencias Bibliográficas	88

Apéndice A.....	92
Modelo de Entrevistas	92
Apéndice B	93
Entrevistas	93
1- N	93
2- D	96
3- L.....	98
4- E.....	100
5- L.....	102
6- R.....	104
7- M.....	106
8- S	107
Apéndice C.....	109
Selección de respuestas	109
Curriculum Vitae	112

Índice de ilustraciones y tablas

Ilustración 1. Mapa conceptual del planteo a las variables	62
Ilustración 2: Matriz de datos.....	81
Tabla 1. Siglas.....	7
Tabla 2. Hitos de la formación Psicopedagógica en la Argentina.	33
Tabla 3. Detalle de la muestra de entrevistas	61

Tabla 1. Siglas

CDPD:	Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad
CONICET:	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CONET:	Consejo Nacional de Educación Técnica
DGCyE:	Dirección General de Cultura y Educación (Provincia de Buenos Aires)
ENETs:	Escuelas Nacionales de Educación Técnica. Hasta la reforma educativa de 1994, existían escuelas secundarias en las distintas jurisdicciones del país y de distintas modalidades que fueron creadas y dependían del Ministerio Nacional de Educación, a pesar de la delegación constitucional de la Educación básica a las provincias.
EOE:	Equipos de Orientación Escolar
INDEC:	Instituto Nacional de Estadística y Censo
INET:	Instituto Nacional de Educación Técnica
IRICE:	Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación-
PEI	Proyecto Educativo Institucional
UNR:	Universidad Nacional de Rosario
UNSAM:	Universidad Nacional de San Martín
NES:	Nueva Escuela Secundaria. Propuestas de consenso de algunas jurisdicciones en el Consejo Federal de Educación para que en el país se unifiquen los títulos secundarios emitidos.
TI	Teorías implícitas
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)

Capítulo 1. Introducción

1.1. Tema

Teorías implícitas de los distintos actores institucionales frente al trabajo de los psicopedagogos en la Escuela Técnica N°1 de San Martín (Provincia de Buenos Aires).

1.2. Justificación y relevancia del estudio

El INET, en el año 2013, solicitó a la escuela un relevamiento de Autoevaluación Educativa Institucional en el que los distintos actores institucionales colaboraron para este fin. Durante el año 2014, se dieron a conocer los resultados a través de un informe enviado desde el INET a la Escuela de Educación Técnica N ° 1. Esta información fue trabajada por grupos de acuerdo a la problemática de la escuela.

A partir de la Autoevaluación Educativa Institucional, se pudo observar datos cuantitativos de deserción escolar y las problemáticas más frecuentes que surgen entre los alumnos. Para indagar alguna de las causas posibles que motivaron los índices relevados, se recurrió a los últimos desarrollos académicos en materia de Teorías implícitas, para hacer un abordaje -en términos cualitativos- sobre el trabajo del psicopedagogo. Dichas prácticas surgieron a partir de las manifestaciones recogidas en las entrevistas realizadas a los actores institucionales, diseñadas con el objetivo de identificar las TI.

Además la elección de la institución es, en buena medida, por el conocimiento de la investigadora sobre la comunidad educativa en la que trabaja desde el año 2009. Así las teorías implícitas de quien investiga, constituyen elementos interpretativos, junto a las experiencias en el relevamiento de la institución y la elaboración del PEI, lo que ha permitido constatar en forma directa, características del lugar que explican la relevancia de instituciones atravesadas por conflictos socioambientales que ponen en riesgo la inclusión educativa. Las escuelas de doble jornada, como es el caso de las técnicas, requieren de mayores gastos (almuerzo, materiales, tiempo, etc.). La escuela no dispone de viandas diarias. Es por ello que, desde el 2016, se gestionan recursos económicos para comprar insumos. Los directivos y la cooperadora, en estos casos, pretenden poder

conocer la situación de las familias, para comprender y apoyar a sus alumnos. Para algunos directivos, el equipo orientador sería de gran apoyo, ya que permitiría a los alumnos comunicar las situaciones que atraviesan las familias y poder guiarlas o brindarles apoyo.

La demanda e implementación de viandas responde a la constatación al interior de la institución de problemas alimentarios. También se han registrados manifestaciones de problemas de salud mental (como depresión) con certificados diagnósticos pero no siempre con tratamiento en evolución. A pesar de que se solicita año tras año la intervención del equipo orientador flotante, hasta el momento, no se ha logrado trabajar estos temas porque no concurre al establecimiento o porque, cuando lo hace, ya los alumnos no están más en la escuela o ya se está concluyendo el año, no contar con un seguimiento de casos por fuera del interés del equipo docente hace muy difícil tanto el diagnóstico como la prevención y evolución de diversas situaciones.

También se puede observar problemas de violencia entre pares y hacia los docentes del establecimiento. Las iniciativas emprendidas hasta ahora no han podido evitar reincidencias. También se tuvo conocimiento de casos de suicidios, autolesiones, embarazos no planificados y otras problemáticas a las que se espera contar con los recursos profesionales necesarios para minimizar su impacto.

No se identifican porcentajes de problemas y categorías de los mismos, ello obedece a que la presente investigación no pretende cuantificar o ponderar las observaciones participantes, pero si interpretar las manifestaciones sintomáticas de las vulnerabilidades en los propósitos de educación inclusiva de calidad.

En este sentido, es importante advertir cómo los actores institucionales manifiestan la demanda de una intervención directa de los psicopedagogos, para ocuparse de aquellos casos que quiebran la media del alumnado de manera individual, en lugar de solicitar su intervención para escuchar y comprender las múltiples dimensiones de un contexto que trascienden (la mayoría de las veces) las fronteras del espacio áulico.

Por ello resulta pertinente comprender desde que concepciones se plantea esta intervención, para que se pueda analizar si se trata de alcances en esas demandas factibles

de resolver o que requieren algo más que la incorporación de nuevos roles profesionales a la actividad institucional.

1.3. Estado de la cuestión o del arte

María Luna y Elena Martín (2008) realizaron una investigación cuyo objetivo era conocer las teorías implícitas que poseen sobre la enseñanza - aprendizaje los docentes y que teorías implícitas tienen sobre el asesoramiento psicopedagógico en las escuelas. Se concluyó que los orientadores educacionales tienen una concepción constructivista, ya que sus decisiones son basadas en el alumno en el que "hay que ayudar a construir capacidades". Además, se pudo observar que la ayuda es brindada a todos los estudiantes a través de las herramientas que se les da a los profesores en el asesoramiento psicopedagógico.

En cambio, en cuanto a las teorías implícitas que tienen los docentes en torno a la enseñanza – aprendizaje, se concluyó que estas eran concepciones interpretativas y directas. Por otro lado, los docentes opinaron que la ayuda era útil solo para el alumno que tenía más necesidades educativas.

Laura Miret, Ana Fuster, Eva Peris, Daniel García, Patricia Saldaña, (2002) realizaron una investigación cuyo objetivo era conocer el perfil que se tiene de los psicopedagogos de la actualidad. Esta investigación arrojó como resultados que el 85,5 % era el de "*asesorar a las familias*", un 85% "*diagnóstico de las condiciones personales y sociales*", y el 75 % orientación en los procesos de aprendizaje.

Muchas veces nos encontramos en las instituciones educativas alumnos que, ante determinadas problemáticas, no asisten con regularidad a la misma, ya sea por situaciones de vulnerabilidad o de escaso acompañamiento por parte de las familias. De este modo, los médicos o psicopedagogos evaden o no se preguntan los motivos por los cuales ese niño no logra el objetivo en este caso particular.

Eduardo de la Vega explica que la figura del especialista, por lo menos en la Argentina, ha crecido en los tiempos que corren en forma proporcional al derrumbe social. En la escuela, el mapa de la devastación muestra los estragos de la pobreza extrema, el

olvido y la exclusión. Allí, el dolor se traduce en síntomas. La dispersión, el mutismo, la trasgresión el acto violento, tensionan el paisaje disciplinario y cuestionan el mandato normalizador. La masividad de las expresiones angustia al maestro y desorienta a la institución, al mismo tiempo que derriba el mito escolar de la homogeneidad y la integración “... *el especialista “psi” o médico toma su lugar y su eficacia para alejar al maestro de las raíces oscuras del mal*”. (De la Vega; 2009). El mal, en este caso, es perder el foco del problema que implica un desajuste en la relación enseñanza – aprendizaje y que podría desencadenar problemas de deserción escolar.

Teniendo en cuenta las investigaciones mencionadas y la problemática de la escuela en torno a la deserción escolar, se formulan las preguntas que guían el trabajo de investigación sobre las teorías implícitas que los actores institucionales tienen frente al trabajo psicopedagógico en la Escuela Técnica N°1.

1.4. Preguntas de investigación- Formulación del problema de investigación

Según la autoevaluación institucional realizado por el INET durante el año 2014, se pudo constatar que los docentes de la Escuela Técnica N°1 sostienen que una de las estrategias más efectivas para mejorar el proceso educativo de los alumnos en la escuela sería el gabinete psicopedagógico, actualmente llamado Equipo Orientador Educacional. En la actualidad no existe en el establecimiento personal que realice esa actividad, pero hay registro por parte de la comunidad educativa de las tareas de un profesional de la psicopedagogía. Es por este motivo que las preguntas de investigación que dan origen a esta tesina son:

- ¿Qué teorías implícitas tienen los distintos actores institucionales sobre el trabajo del psicopedagogo en la escuela? Según los distintos actores institucionales, ¿qué aportes podría realizar el psicopedagogo en la escuela técnica N°1? ¿Cuáles son las situaciones problemáticas que los distintos actores institucionales consideran más relevantes? ¿Y si son en verdad estas cuestiones las causales de la deserción escolar?

1.5. Objetivos generales y específicos

General:

- Analizar las teorías implícitas que los distintos actores institucionales tienen frente al trabajo del psicopedagogo en la escuela técnica.

Específicos:

- Describir las apreciaciones de los entrevistados sobre el aprendizaje y el trabajo psicopedagógico en la enseñanza media.
- Identificar las TI sobre el aprendizaje y el trabajo psicopedagógico en la enseñanza media.
- Relacionar las diferentes teorías implícitas de los entrevistados entre sí
- Identificar el efecto de las TI sobre el aprendizaje y el trabajo psicopedagógico sobre la inclusión/exclusión de estudiantes en la escuela media.
- Evaluar, a través del análisis realizado, los aportes que el psicopedagogo podría realizar a la institución.

1.6. Consideraciones éticas del estudio

Por cuestiones ligadas a los valores y a la conducta que orientan todos los actos en la vida de las personas, se considera necesario que aquellos principios fundamentales y objetivos aprendidos durante la formación académica sean respetados, haciéndose presentes en todo momento, a lo largo de la propuesta de análisis a desarrollar.

Es por esta razón que se puso en conocimiento a aquellos que participarán de manera voluntaria, a través de sus experiencias, en tanto testimonio de sus prácticas dentro del campo de la educación, de que sus opiniones se verán protegidas bajo el anonimato –sin dar a conocer su verdadera identidad- las que podrán ser utilizadas (únicamente) como

parte integrante de la presente investigación. Y que, si llegara el caso de hacerse necesaria su difusión, esta se hará de manera restringida dentro del ámbito de la formación universitaria. Bajo esta premisa, en cada una de las entrevistas realizadas se solicitó a quienes aceptaran participar como entrevistados, que firmasen un consentimiento sobre el uso exclusivo de sus expresiones, explicitadas precedentemente.

Capítulo 2. Marco teórico - conceptual

2.1. La escuela secundaria características y problemas

El sistema educativo actual, integrado por el nivel primario, secundario y universitario, se estructura progresiva y tardíamente, desde arriba hacia abajo, es decir, se organizan primero las universidades, a partir de los siglos XII y XIII, luego los colegios que actualmente conocemos como “secundarios” o “de enseñanza media” en los siglos XVI y XVII; en la segunda mitad del siglo XIX se extienden e institucionalizan las escuelas primarias y, en la segunda mitad del siglo XX, la inicial. (Zanotti, 1980). Así, las instituciones de enseñanza ocupan progresivamente lugares que antes eran cubiertos por la familia, que se ve desplazada de estas funciones ante la progresiva complejización de la sociedad.

De esta manera, la escuela secundaria tiene sus orígenes en Europa, hacia los siglos XVI y XVII, al sistematizarse u organizarse los cursos de tipo preparatorio para el acceso a las universidades. Generalmente, eran colegios de varones porque las mujeres, en general, estaban excluidas de papeles sociales relevantes. Así, el propósito preparatorio constituye la primera y, hasta el siglo XIX inclusive, la única función de estos colegios. La situación va a sufrir modificaciones como consecuencia del desarrollo de las pedagogías de la modernidad y de los profundos cambios que, en lo económico social, se originan en la Revolución Industrial y en lo político a partir de la Revolución Francesa. Así, las distintas instituciones de enseñanza conformarán un sistema, de carácter estatal y público. A su vez desarrollará una función política, la formación del ciudadano como miembro de la nación, y una función económico-social, capacitarlo para desempeñar un papel en la sociedad.

Progresivamente, en la escuela secundaria, se van a producir una serie de cambios que, en gran medida, son el resultado de una presión cada vez mayor por acceder a la escuela de nuevos sectores sociales. La función exclusivamente preparatoria va a chocar con la función profesional y la posibilidad de que sea un ciclo terminal. Las ciencias positivas, en auge a lo largo de la modernidad, se enfrentan con los estudios clásicos. Y sobre la base del desarrollo científico se va delineando una escuela secundaria profesional

de tipo técnico, pero no manual que va a cuestionar la hegemonía de la formación clásica preparatoria para estudios superiores. Este nivel se va integrando paulatinamente a sistemas nacionales de educación que se desarrollan a partir de Napoleón, y, con la integración, se plantea como estatal y gratuita, en muchos casos. Recién a finales del siglo XIX comienza a extenderse a las mujeres.

Por lo tanto, al objetivo de tipo preparatorio se superpone, hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, la formación profesional, es decir, una educación para el mundo del trabajo, reclamada por sectores de menores recursos que no manifiestan interés por una formación clásica, e implementada como una forma de satisfacer demandas del sistema productivo y de desviar la presión social sobre el bachillerato, que debería seguir cumpliendo su función preparatoria. Paralelamente, sin ningún elemento en común con las preparatorias, desde la Revolución Industrial en adelante, existían escuelas de formación profesional, de aprendices o de artes y oficios, que procuran dar una formación práctica, capaz de proporcionar la mano de obra del tipo que necesita la gran industria. Demás está decir que esta formación no habilita ni formal ni materialmente para continuar estudios universitarios. Así, se puede reconocer tempranamente el efecto reproductor de las condiciones desiguales del sistema en donde las elites van a recibir una formación (en calidad y prestigio) claramente diferenciada de los sectores trabajadores.

Pero esta dicotomía tiende a confluir en una historia unificadora a partir del siglo XX, constituyéndose una escuela secundaria más o menos unitaria en rasgos tales como continuar a la primaria y tener un reconocimiento oficial de nivel secundario, aunque con modalidades radicalmente distintas y segmentaciones dentro de modalidades que siguen habilitando para futuros sociales tan diferentes como los de los egresados de antiguos colegios preparatorios y los titulados de las escuelas de artes y oficios.

En la segunda mitad del siglo XX, como producto del crecimiento económico, la urbanización y el desarrollo tecnológico, la educación secundaria tiende a masificarse a casi el conjunto de los países más desarrollados. Con esta generalización, surge la idea de extender la obligatoriedad de la enseñanza, al menos, al ciclo básico de la educación secundaria y aparece una nueva función o propósito, la formación básica o general cuya función Zanotti, define como: “...otorgar una base de sustentación cultural desde la cual

se pueda entender el mundo en el cual se está ubicado y permita desenvolverse dentro de él. Esa base, era antes la escuela primaria, hoy es la escuela media” (1980:26).

Al corporizarse este propósito, se da la paradoja de que la escuela secundaria que inicialmente era concebida desde la universidad, como una preparación para la misma, debería ahora, ser pensada como una prolongación de la escuela primaria. Probablemente en la coexistencia, más o menos inarmónica, de estos propósitos u objetivos de la escuela secundaria es donde se puede encontrar argumentos de la crisis en que se encuentra la misma en el país, como en el mundo globalizado en general (Tedesco, 2005).

En el caso de la Argentina la escuela secundaria moderna nace en 1863 con la recreación por Mitre del Colegio Nacional de Buenos Aires y la sucesiva fundación de colegios nacionales en las principales capitales de provincia en las décadas siguientes. En 1897, se crea en Buenos Aires el Departamento Industrial como anexo de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini. Para 1899 se independiza, transformándose en la primera escuela industrial de la Nación, con el nombre de Escuela Industrial Otto Krause. Ésta fue creada bajo el modelo alemán de escuela tecnológica orientada a los principales procesos productivos: mecánica, química, electricidad y construcción. A diferencia de la primaria que tuvo obtuvo su ley tempranamente, la famosa 1420 de enseñanza laica, o de la enseñanza universitaria (Ley Avellaneda de 1866); la enseñanza secundaria careció de una norma que definiera objetivos, modalidades, contenidos, etc. Su organización, en consecuencia, estuvo librada a las iniciativas de los ministros de turno que propusieron y, en algunos casos, llevaron a cabo distintos proyectos de reforma que, en general, no se completaron. Por otra parte, y progresivamente, el subsistema de enseñanza media fue creciendo en número de establecimientos y convirtiéndose en una entidad burocrática de difícil manejo.

En sus orígenes, en la segunda mitad del siglo pasado, los colegios nacionales fueron estatales y fuertemente centralizados, con planes de estudios netamente preparatorios para la universidad. Aunque estos colegios pueden ser calificados como “modernos”, las humanidades predominan sobre las ciencias, estaban alejados de las orientaciones productivas, no respondían a requerimientos propios del lugar y tendían más bien a preparar a una élite política en las principales ciudades del interior, educan a imagen y semejanza de la capital. Según Tedesco, en la Argentina de la generación del

ochenta, “... los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica”(1986:23), pues el desarrollo económico agro-exportador no requería de mano de obra calificada o demasiado especializada, y, en cambio, era importante lograr una cohesión política y mantener la estabilidad de la nación recientemente organizada, labor a la que le servirían los “colegios nacionales”, que Mitre, el fundador de La Nación, impulsó en su presidencia.

De los egresados se esperaba que estudiaran derecho o medicina, (eran las facultades que concentraban el 80% de la matrícula universitaria), o que desempeñaran empleos administrativos jerarquizados en el aparato estatal o en empresas privadas y que se interesaran y participaran en la vida política, más que en las actividades productivas. No obstante, los colegios nacionales tuvieron un efecto no previsto, según Tedesco: “Al difundir en sectores relativamente amplios una enseñanza enciclopedista y humanista, promovió la aparición de un grupo que presionaba para que la estructura política del sistema se permeabilizara”(Tedesco, 1986:34).

Es así como se explica que, hacia finales del siglo XIX, buena parte de los bachilleres y “doctores” se hacían radicales o socialistas. A partir de entonces, la fundación de nuevos colegios nacionales se detiene y se intenta diversificar la escuela secundaria, incorporando salidas profesionales a través de escuelas de artes y oficios a las que se accedían con el cuarto grado de primaria aprobado, y de las escuelas normales. De esa forma, se preserva el bachillerato y canalizar la presión social sobre la escuela secundaria. Ese fue el caso de las escuelas Raggio fundadas en 1924. Las escuelas normales, en las que predominó en particular la filosofía del positivismo, encausaron un alumnado femenino y procedente de los estratos sociales medios-bajos a los que se les daba un título que no habilitaba para acceder a los estudios superiores, pero sí podían hacerse cargo de la tarea de educación primaria que el sistema educativo se ocupaba de desarrollar.

Con el discurso de un plan de estudios más adecuado a las necesidades del país y a las propias demandas de sectores sociales medios-bajos, se orienta la demanda educativa hacia salidas profesionalizantes, llegándose, con Osvaldo Magnasco como Ministro de Instrucción Pública, a proponer la transformación de algunos colegios nacionales en escuelas de tipo práctico. Más adelante, Joaquín Víctor González se propone una

distinción entre colegios nacionales comunes, que deberían proporcionar una enseñanza “moderna” y los colegios nacionales anexos a las universidades nacionales, que deberían otorgar una formación “clásica” que sería la única apta para el ingreso a la universidad y crear una escuela intermedia, entre la primaria y secundaria, que funcionaría como un filtro en la organización de la pirámide educativa (Puiggrós, 2006).

Frente a las políticas conservadoras que buscaban, en general, restringir el acceso a la escuela secundaria y crear modalidades con salidas laborales más o menos terminales, los radicales y socialistas como expresión política de las clases medias y bajas de la sociedad defendían, más bien, una democratización de los colegios nacionales, es decir, mantener dichos colegios, pero con un mayor grado de apertura que lo hiciera accesible a sectores medios y bajos. A la hora de ser gobierno, los radicales, con Yrigoyen, cumplirán con estas políticas: derogarán la aprobada escuela intermedia, mantendrán los planes de estudio de los colegios nacionales y crearán escuelas de artes y oficios, dirigidas a proporcionar una formación más artesanal que técnica o industrial.

Recién a partir de la crisis del modelo agro-exportador en 1930 y la progresiva industrialización por sustitución de importaciones, se desarrolla la escuela técnica, que lo hace con más fuerza en la década del cuarenta. Hay que considerar que el proceso de industrialización se lleva adelante sin un previo desarrollo del sistema educativo en la rama técnica; esto se explica por lo limitado de ese proceso de industrialización, que tampoco llevó a un replanteo de la modalidad de enseñanza a nivel secundario ni universitario. Al mismo tiempo, los diferentes paradigmas políticos disputan ideológicamente el sentido del sistema educativo. Así, el nacionalismo católico tiende a denunciar el sacrificio de la calidad por la cantidad y a proponer políticas restrictivas/selectivas del sistema educativo. Esto, a pesar de comunidades católicas (salesianas y franciscanas), que se planteaban una tarea social inclusiva. Desde las orientaciones liberales, se propugna una limitada expansión, más importante en el área técnica, como una rama que es concebida con carácter terminal, es decir, sin necesidad de continuar una formación superior. (Puiggrós, 2002).

Desde 1930 a 1975 la matrícula de enseñanza media se duplica aproximadamente cada diez años. Desde 1975 en adelante, el crecimiento del nivel, aunque continúa, lo hace lentamente. Las modalidades más tradicionales son el bachillerato y comercial (en

los 70 se suprimieron los normales). Concentran cerca de un 75% de la matrícula, mientras que las orientaciones técnicas no llegan al 25%. En las décadas de los 70 y 80, se produjo un importante crecimiento de la enseñanza privada, de tipo confesional y escuelas laicas para sectores sociales altos (Tedesco, 1986).

Es durante los primeros gobiernos peronistas que las escuelas técnicas logran un nuevo impulso, con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Este organismo elaboró un sistema de formación orientado a los oficios manuales, que hasta ese entonces carecían de una dimensión y organización adecuada. Durante esta etapa, surgen las llamadas escuelas-fábricas y escuelas de capacitación obrera, estas últimas para adultos, que respondían a un proyecto de país. Las escuelas-fábrica eran un sistema de educación mixto, que combinaba estudio y producción. Se llevaba a cabo íntegramente en las escuelas, que estaban acondicionadas con los elementos necesarios para realizar el trabajo de taller y con espacios para los estudios más teóricos. Otro momento trascendental para esta modalidad se produce con la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y el modelo de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENETs), en el período desarrollista de los años '60. Este sistema de enseñanza secundaria, que proveía un título técnico y brindaba la posibilidad de seguir estudios superiores, equiparaba oportunidades de ingreso para la formación científico técnica a egresados con perfiles formativos más heterogéneos. Si bien tanto el CONET y las ENETs funcionaron durante muchos años, fueron perdiendo impulso debido a los drásticos cambios en la economía. Además, no se fueron agregando nuevas orientaciones en respuesta a las nuevas tecnologías (es el caso de la Informática), la actualización curricular fue escasa, manteniéndose en muchos casos los programas de la década del sesenta.

En las últimas décadas del siglo XX, diversas acciones políticas iniciaron profundas transformaciones en el modelo centralizador del Sistema educativo argentino. Acompañando los cambios de modelos producidos en toda la región y gracias a una mayor conciencia de la importancia de participación ciudadana, existe un fuerte consenso acerca de las ventajas de administraciones descentralizadas. El principal argumento fue el evidente resquebrajamiento de las funciones centralizadas, caracterizadas por procesos de decisión marcadamente verticalistas y de escasa capacidad de participación. La

segmentación e inequidad, que se observa en el interior del sistema educativo, obligan a la implementación de políticas que reviertan las brechas que se abren entre las instituciones más o menos eficaces, las jurisdicciones con mayores oportunidades de articulación con el mercado laboral y, fundamentalmente, entre ciudadanos incluidos y excluidos del sistema (Tenti Fanfani, 1996).

Sin embargo, la respuesta ofrecida en la década de los noventa, lejos de subsanar los problemas del sistema educativo, terminan de agravarlo. Con la sanción de la Ley Federal de Educación, se produjo un vuelco en las políticas educativas, consecuentes con el modelo político-económico privatizador y mercado-céntrico impuesto en el país (Puiggrós, 2006). El modelo de la EGB y Polimodal determinó el fin de las escuelas técnicas, tal como venían funcionando. La acreditación como “técnico” sufrió un fuerte desprestigio en un contexto donde el trabajo, tal como se desarrollaba hasta entonces, desaparecía de la escena drásticamente. Por otro lado, la transferencia educativa a las jurisdicciones provinciales por parte del Estado Nacional no produjo un proceso de desmantelamiento parejo. Curiosamente, las escuelas que lograron sobrevivir con un nivel técnico considerable fueron las que por cercanía a un área industrial tuvieron fuertes vínculos con las empresas. Puede ser en buena medida el caso del Distrito de San Martín, una zona industrial del conurbano bonaerense. Otro ejemplo fue el del Centro de Formación Profesional N°33 de General Rodríguez, que mantuvo desde siempre una sólida relación con la empresa La Serenísima. Pero estas fueron las excepciones, la mayoría sufrió un proceso de vaciamiento y falta de actualización.

El consecuente escenario de retirada del Estado en su funciones igualadoras y promotoras de crecimiento, deja a la escuela pública “vacía” de gran parte de los sujetos, a los que atendían en una suerte de heterogéneo marco de trabajo (Duchavtsky, 2001). Si bien es cierto que existen escuelas públicas que siguen atendiendo a los sectores medios y aún altos (es el caso de las escuelas dependientes de las universidades públicas nacionales), y que hay escuelas privadas (fundamentalmente las parroquiales) que se ocupan de los sectores más desfavorecidos de la población, los datos estadísticos muestran que la asistencia a uno u otro circuito está claramente asociada al nivel socio-económico de los alumnos. Al decir de Guillermina Tiramonti, lo que aconteció fue una progresiva homogeneización sociocultural de la población que atiende la escuela pública,

“construyendo una perniciosa división entre pobres y perdedores que asisten a las escuelas públicas y ganadores competitivos que acceden al circuito privado” (2006, 27 de agosto). En este sentido, la pérdida de la capacidad de integración de los socialmente diferentes que ha sufrido la escuela no sólo tiene un impacto negativo sobre la cohesión de la sociedad, sino también sobre la calidad de la educación. Encierra a los grupos más desfavorecidos en un círculo de reproducción que es muy difícil o imposible romper desde la escuela.

Se vive hoy en una sociedad donde no sólo se ha mutado del paradigma fabril por el de la prestación de servicios, sino que también han cambiado los discursos que circulan, así como el escenario que les sirvió de marco: por caso -en su gran mayoría- los ciudadanos del mundo real se encuentran y vinculan entre sí en un mundo virtual. Así el estatuto de ciudadanía- que en buena medida se acredita y se construye desde la escolarización- aparece hoy desfasado dentro de una realidad mediatizada que interpela a las personas, casi exclusivamente, en su condición de consumidores.

Otros elementos que explican las características y problemáticas que atraviesan la enseñanza media son los indicadores (estadísticos) vitales en la adolescencia de Argentina. UNICEF (2019, p. 16-17) publicó un informe donde señala que, en 2017, el 13% de los nacidos vivos en Argentina vinieron al mundo de mujeres menores de 20 años. Pese a un leve descenso en los últimos años, el promedio es elevado: 258 por día. Aunque la mayoría de las madres tuvieran entre 15 y 19 años, cerca de 2.500 bebés por año nacieron de menores de 15. Entre las menores de 14 años, los nacimientos fueron 506. Además, 7 de cada 10 embarazos adolescentes no son planeados y 3 de cada 4 niños o niñas nacidos en 2017 de adolescentes de 18/19 años, lo fueron de mujeres que no alcanzaron a completar sus estudios secundarios. Todos estos indicadores son importantes para el desarrollo de políticas públicas, especialmente en el área de educación y salud de la Argentina. Pero también son datos importantes para considerar las posibles complicaciones que se les presentan a los adolescentes en materia de proyectos de vida. En el mismo informe de UNICEF se describe que:

“desde principios de la década de 1990 hasta la actualidad la mortalidad por suicidio en adolescentes se triplicó considerando el conjunto del país. Entre 2015 y 2017, último año con cifras oficiales, 12,7 de cada 100.000 adolescentes entre

los 15 y los 19 años se auto provocó la muerte en Argentina. Se trata de la segunda causa de defunción en este grupo de edad, después de los accidentes de tránsito” (UNICEF, 2019, P. 29).

Entre los hallazgos el informe alerta sobre la falta de recursos para la asistencia de jóvenes vulnerables, como puede ser capacitación de profesionales y redes institucionales que puedan dar respuestas integradas a situaciones críticas atravesadas por los menores, la investigación implicó entrevistas a docentes, directivos y personal de Hospitales, que expresaron sus dificultades para ofrecer seguimiento a jóvenes que se autolesionan. Un bajo nivel educativo, es el único indicador de nivel socioeconómico disponible en los datos oficiales, triplica el riesgo entre los varones y casi lo duplica entre las mujeres.

En materia específicamente educativa existe una brecha entre el acceso y la terminalidad del nivel. Si bien la cobertura del sistema es amplia, especialmente en los primeros años, en promedio sólo el 32,8% de los alumnos que ingresan al nivel lo culminan en el plazo previsto. Entre los jóvenes de sectores sociales más bajos, sólo el 13,1% completa el ciclo (Dussel, 2015). Las desigualdades en las trayectorias escolares para UNICEF (2005) están asociadas a factores individuales (habilidades cognitivas, motivación para el estudio, maternidad o paternidad temprana), factores del entorno familiar y social de origen del estudiante (nivel educativo de los padres, estructura familiar y nivel socioeconómico) y factores escolares del sistema educativo (liderazgo pedagógico, calidad docente, organización institucional y propuestas educativas de la educativa). En un informe más reciente sobre el Estado de la situación de los adolescentes en la Argentina, explica:

“Distintos autores subrayan la existencia de formatos educativos y prácticas de enseñanza rígidos, selectivos y excluyentes que no responden a las exigencias y demandas actuales en el nivel secundario. Los profesores se forman y se reclutan de acuerdo con especialidades disciplinares y los puestos de trabajo que ocupan en las escuelas corresponden a las horas de clase de los alumnos. Esto dificulta la inversión de tiempo en el desarrollo de planes de estudio y prácticas de enseñanza acordes con los intereses y la sensibilidad de las y los estudiantes. Adicionalmente, la transición de un modelo de escuela secundaria para unos pocos a una escuela secundaria obligatoria para todos no estuvo acompañada por nuevos formatos institucionales y prácticas orientadas a incluir y sostener poblaciones heterogéneas, como adolescentes embarazadas, madres y padres, y jóvenes que trabajan. Las tendencias excluyentes de estos formatos, implícitas o explícitas, han naturalizado el fracaso, especialmente el de los estudiantes de hogares con

menores ingresos, y han tenido como correlato la falta de interés y desapego de la escuela por parte de los estudiantes (UNICEF, 2016:95).

Hay, indudablemente, un enorme desafío en las políticas a futuro para estas nuevas generaciones de ciudadanos, que deben afrontar el fenómeno de la inequidad/desigualdad en sociedades donde está puesto en cuestión prácticamente todo: el modelo económico para el desarrollo, la globalización con dependencia de poderes multipolares (Países hegemónicos, organismos internacionales, empresas multinacionales con mayor poder que muchos Estados). Además de crisis medioambiental de escala planetaria y deslegitimación y apatía de las democracias como sistemas de gobierno. En el plano cultural la diversidad también atraviesa por desigualdades que los jóvenes interpelan con creatividad. Cuánto más pueda la escuela como institución acompañarlos en el desarrollo de saberes y competencias, mayores alternativas habrá para solucionar los conflictos sociales del presente.

2.1.1. Condiciones actuales de la educación técnica.

Aunque el panorama heredado en términos de calidad y equidad se presenta muy desfavorable, existen ciertos indicadores de crecimiento sino positivos, al menos alentadores. La crisis del 2001 no fue sólo un punto de ruptura política significativa, en especial porque, a diferencia de anteriores crisis, su resolución se logró en un contexto de respeto a las normas constitucionales, lo que, de alguna manera, da un claro indicador de consolidación de los procesos democráticos en el país. Además, en el plano económico la salida de la convertibilidad y las condiciones internacionales de una buena cotización de los productos argentinos, generaron condiciones de crecimiento productivo importantes. Las demandas sociales, a la que la dirigencia política intenta responder, vuelcan su atención en el mejoramiento del sistema educativo.

Así, cuando el mercado laboral se reactiva durante la primera década del siglo, es el momento en donde se extraña la formación técnica a la que tanto se había descuidado. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) elabora un índice de demanda laboral insatisfecha. En el primer segundo semestre de 2015, las empresas con demanda laboral insatisfecha por calificación ocupacional requerida se distribuían según su ocupación en un 53,6% las operativas; 32,7% las técnicas y 13,8% las profesionales.

Por otra parte, se presenta un cambio cultural muy fuerte que exige que la escuela "dialogue" con otros lenguajes y se descentre de ese lugar exclusivo de la cultura letrada. Aunque debe mantener la transmisión de los instrumentos y formar en las competencias propias de esa cultura (leer, escribir, comprender textos), también está inmersa en una contemporaneidad organizada culturalmente por la primacía de la imagen (Tenti Fanfani, 2000).

Desde el año 2003, el Instituto Nacional de Educación tecnológica (INET) implementa un sistema de Redes de Formación Profesional que abarca cinco sectores: mecánico-automotriz, cuero y calzado, metal, mecánica, energía eléctrica y madera y mueble. Se trata de armar ámbitos de capacitación donde participan organismos gubernamentales, sindicatos y cámaras empresariales. Es en esta coyuntura en donde se promulga la Ley Nacional de Educación Técnica N° 26058, sancionada en Setiembre de 2005.

Otro momento importante acontece con las modificatorias de planes de estudio en el año 2009, cuando una Resolución del Consejo Federal de Educación (N° 93/09), propone unificar criterios federales para el establecimiento de un número más limitados de títulos de enseñanza media, constituyendo de esta manera la Nueva Escuela Secundaria (NES).

La escuela Técnica del caso de estudio nace en el año 1939 con el nombre de Escuela Profesional Mixta N° 2. La misma dependía de la Dirección de Enseñanza Técnica y Vocacional. En esa época, los alumnos varones podían asistir a cursos regulares de Dibujo Mecánico e Inglés, que tenían tres años de duración, o al curso de Radiotécnica y Televisión que duraba cuatro años. Para las chicas, además de los cursos de inglés, existían capacitaciones en Corte y Confección y Educación para el Hogar. En este último se dictaban las especialidades de Cocina, Bordado a Máquina, Bordado a Mano y Arte Decorativo. En el año 1948, la escuela es incorporada al Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recién en el año 1986 se constituyó la actual Escuela de Educación Técnica N°1 "Manuel Belgrano".

2.2. La psicopedagogía. Conceptualizaciones básicas

Es posible decir que el psicopedagogo asume el desafío de actuar y articular con su acción la interpretación y la comprensión del proceso de aprendizaje fortaleciendo, al mismo tiempo, la presencia de identidades particulares y plenas de significación social. En este contexto complejo puede proporcionar la construcción de valores y actitudes, a fin de que se interroguen nociones de enseñanza que resulten viables a las necesidades sociales, culturales y educativas en sujetos únicos pero atravesados por historias y culturas diversas. Sin embargo, cabe señalar que la psicopedagogía surge como una interdisciplina en la confluencia de espacios conceptuales de la psicología y la pedagogía, constituyendo un entramado que no equivale, como a veces se suele suponer, a la suma de ambas. Esto es particularmente visible al comprender la constitución bio-psico-social del sujeto cognoscente, ya que supone hacer referencia a cómo las particularidades en la socialización y en la subjetivación singularizan la puesta en juego de sus esquemas de aprendizaje.

Teorizar acerca de las articulaciones entre el ser y el aprender es un desafío en la Psicopedagogía; y la forma de “hacer” es buscando integrar conocimientos en una visión gestáltica y holística de los problemas humanos y de su forma analítica de aprender a resolverlos. Pero, además, es preciso reconocer que el modo de conocer (*episteme*), como bien aclara Marina Müller “... no es uniforme ni único, desde la psicopedagogía o desde cualquier otra disciplina (2000: 34). Es decir que se constituye desde estructuras preconceptuales complejas compartidas por grupos, que rigen el modo de conocer y de operar en un ámbito profesional dado. Por lo tanto, se juegan cuestiones de preferencias teóricas, de afectos y adhesiones personales, de valores, expectativas e ideales. Para la epistemóloga Denise Najmanovich:

El conocimiento no es el producto de un sujeto radicalmente separado de la naturaleza sino el resultado de la interacción global del hombre con el mundo al que pertenece. El observador es hoy partícipe y creador del conocimiento. El mundo en el que vivimos los humanos no es un mundo abstracto, un contexto pasivo, sino nuestra propia creación simbólico-vivencial. Cada cosmovisión, sistema de ideas y creencias, cada paradigma han nacido de la interacción intelectual, sensorial y afectiva de los seres humanos con el mundo. Muchas y muy diversas constelaciones conceptuales se han mostrado compatibles con una vida razonablemente eficaz del hombre sobre la Tierra. No hay ningún criterio que permita decir que alguna haya sido absolutamente superior a las otras, o

que algunos hombres gocen de la preclara propiedad de la objetividad
(2005:34)

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

En este sentido, el proceso de aprendizaje constituye el objeto de estudio científico a partir del cual se constituye una parte importante del campo de los saberes Psicopedagógicos (Coll, 1992). Los conocimientos psicopedagógicos se transversalizan con otras variadas disciplinas: Sociología, Antropología, Medicina, Psicología, Pedagogía, Ética, Economía. De la misma manera, objeto-sujeto, en situación de aprendizaje de la psicopedagogía, se presenta con múltiples determinaciones, por lo que no existe una teoría hegemónica para la misma, ya que ninguno de los desarrollos teóricos actuales puede comprender y explicar en sí mismo las múltiples dimensiones presentes en el mismo. Ello hace que se recurra a múltiples marcos conceptuales e instrumentaciones teóricas. Por lo tanto, este proceso de aprendizaje ocurre a un sujeto mirado como:

1. **Sujeto cognitivo** y su particular manera de construir el conocimiento.
2. **Sujeto deseante** y los avatares de su constitución, su posición frente al aprender, modo particular de activar el deseo por la incorporación de conocimientos.
3. **En su estructura familiar** los roles y posicionamiento de los sujetos en la trama, su fantasmática, su relación con el saber y el conocer, el modo de vincularse, de tramitar la norma y las complicaciones derivadas del impacto sobre el síntoma de no aprender en el hijo.
4. **En un contexto socioeconómico-cultural** en su calidad de transmisor de valores, ideologías y expectativas, mediatizado por las instituciones y sus discursos. Considerando al sujeto en su condición dialéctica de producto y productor de contexto/s.

Muchos son los avances conceptuales que pueden citarse en relación al objeto de estudio de la Psicopedagogía, a las áreas de intervención profesional, a los marcos conceptuales que subyacen a las prácticas y a los modelos de intervención psicopedagógica. Sin embargo, en la revisión bibliográfica es escasa la producción de conocimiento vinculada a la Psicopedagogía en su dimensión estrictamente profesional. Al respecto, cabe mencionar un material de cátedra referido a la naturaleza del conocimiento profesional psicopedagógico, tomando el campo de la intervención profesional, así como el contexto de su producción (Moyetta, Jakob y Barbero, 2003).

De acuerdo con Schön (1996), los contextos de intervención profesional, lejos de configurar situaciones precisas y estables, aparecen más bien como *zonas indeterminadas*, caracterizadas por la complejidad y la incertidumbre en las que es preciso reconocer el desdibujamiento y permeabilidad de límites estrictos entre teoría y práctica. De esta manera, es posible concebir la imagen de un profesional que, implicado en situaciones problemáticas particulares, genere conocimientos pertinentes (Schön, 1996).

En relación con el campo profesional de la psicopedagogía, actualmente se presenta como un espacio propicio para la emergencia de elementos indeterminados vinculados (en su origen) a la confluencia disciplinar, a la multiplicidad de referentes teóricos, a la multidimensionalidad del objeto de la intervención, a la heterogeneidad de las funciones profesionales y a la multiplicidad de relaciones interpersonales involucradas que lo caracterizan (Schön, 1996).

En los últimos años, la consideración de una perspectiva sistémica ha orientado la mirada de las instituciones formadoras y ha guiado la reflexión hacia la naturaleza de las interacciones que se despliegan al interior de un proceso de práctica. Los intentos de organizar estas interacciones de un modo más formal y generalizado llevó a pensar en la “noción de red” para la formación profesional. Esta noción es considerada una metáfora válida para las prácticas cuya intervención es de naturaleza social. En todo caso, resulta pertinente para pensar la socialización profesional de los psicopedagogos, que puede darse en múltiples puestos de trabajo y entornos.

Más allá de la estrategia de actuación profesional, es preciso considerar el planteamiento de Gaio Alves, cuando sostiene que, si bien las personas con estudios

superiores tienen mayores posibilidades de incorporarse al mercado de trabajo y de tener éxito en su proceso de inserción profesional, no siempre una titulación garantiza el acceso a un empleo adecuado a la formación recibida. En verdad, si en décadas anteriores el futuro del egresado parecía encontrarse inmediatamente garantizado, y se asociaba con un estatus social y rendimiento económico alto, actualmente se vive en un clima de incertidumbre en cuanto a la relevancia y el valor del título superior (Gaio Alves, 2005).

De cualquier modo, es necesario diseñar proyectos y programas formativos adecuados para el desarrollo de perfiles profesionales, que se ajusten a los cambios ocurridos en las distintas esferas donde se desempeña un psicopedagogo. Para ello, un paso esencial es el estudio sistemático y riguroso de las valoraciones, expectativas, intereses y estado actual de los profesionales recién egresados, y de aquellos que están por concluir sus carreras. En todo caso, resulta imprescindible conocer el grado de inserción profesional de los egresados, así como valorar si la formación recibida fue útil y suficiente para desempeñar un trabajo adecuado al título obtenido. Por su parte, el estudio riguroso de la inserción profesional de los profesionales universitarios es un indicador de calidad de la institución que les forma. En este sentido, Casares García postula que la profesionalización ha sido vinculada a los criterios de calidad de las universidades, más allá de la mera capacitación para desempeñar una actividad laboral. Esta vinculación supone una importante reflexión sobre la situación actual del campo profesional, y orienta las líneas de actuación futuras que, siguiendo las aportaciones más recientes, enfatizan la necesidad de regular la formación desde el planteamiento de competencias profesionales (Casares García, 2000)

Un importante antecedente de la presente investigación es el trabajo de Bartolini (2006), donde se indagó la relación entre formación e inserción laboral de Psicopedagogos egresados de la Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila” de la Universidad Católica Argentina de Paraná. Se recopiló información a través de un cuestionario autoadministrado, aplicado a una muestra no probabilística de 106 profesionales, preguntando sobre las siguientes variables: aspectos sociodemográficos de los egresados, formación recibida, características de la inserción laboral, necesidades que el trabajo profesional demanda respecto de la formación, percepción de los profesionales acerca de la calidad de su inserción laboral. En sus conclusiones, destaca aspectos

positivos, como un buen nivel de ocupación e inserción en los lugares de residencia, mayoría de cargos ocupados en las áreas de Educación y Salud, la posibilidad de ejercer la clínica privada y el desempeño en instituciones públicas y privadas, el carácter generalista de los profesionales. Como aspectos negativos o limitaciones, la autora observó la subocupación y la sobreocupación, la alta feminización de la profesión, la necesidad de tener más de un puesto de trabajo, escasa participación en investigación y eventos científicos y escasa formación de posgrado. Para aquel entonces, era nula la inserción en la gestión de recursos humanos. (Bartolini, 2006)

Otro antecedente de investigación útil es el realizado en la Universidad de Rosario (IRICE-CONICET/UNR) sobre las representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino de los resultados obtenidos es importante sobre la formación profesional, que para los estudiantes existe un consenso acerca del perfil académico del graduado encontrándolo orientado, fundamentalmente, hacia la aplicación de instrumentos ante problemas de aprendizaje. Asimismo, consideran que existe una predominancia de la Psicología Genética en la formación y que la mayoría de sus docentes son Psicólogos (Ventura, et al, 2010).

Tradicionalmente, los psicopedagogos buscan su inserción laboral y el ejercicio profesional en todos los niveles educativos (desde jardín maternal hasta posgrados); en orientación educativa y tutoría (desde niños a adultos mayores); en Educación Especial, en el campo de la Salud Mental; en Investigación; en medios de comunicación y en la producción escrita, pero sobre todo, en el campo educativo (Müller, 2011).

De acuerdo con esta autora, los problemas de inserción laboral y de orientación profesional de los psicopedagogos surgen de las instancias formativas, donde se observan notorias carencias o falencias, como la escasez de carreras de posgrado, el sesgo de género que tiene la profesión, el sesgo tecnocrático –implica una preparación muy puntual y técnica por parte de los psicopedagogos, pero sin tener en cuenta la complejidad de la realidad ni ejercer el pensamiento crítico. Más aún, se advierte una escasa consideración de los factores socioculturales, económicos y políticos en la enseñanza y el aprendizaje de la Psicopedagogía, y en la producción de conocimientos psicopedagógicos. También se presentan problemas de orden institucional, ya que no hay una eficiente supervisión de

las carreras, hay dificultades en la matriculación y en la regulación del ejercicio profesional.

Más allá de estas limitaciones y demandas actuales de la formación psicopedagógica, quienes concluyen la carrera y tienen que insertarse laboralmente deberán tener en cuenta el nuevo escenario de la globalización, a las instituciones y organizaciones, las nuevas tendencias de la orientación vocacional y laboral, por lo que deberán concientizar sobre los nuevos escenarios, brindar recursos para la autogestión, cooperación y emprendimientos profesionales, e igualmente, evaluar las posibilidades de intervención en el área de recursos humanos de las empresas.

Según Müller (2011) la Psicopedagogía necesita desarrollar una formación de excelencia (académica, ética y humana); cuestionar y transversalizar los conocimientos existentes; comprometerse en los ámbitos que requieren atención de la diversidad y desarrollo de la equidad; repensar qué se ofrece como plan de estudios psicopedagógicos; replantear cómo se transmite el saber psicopedagógico; incorporar las pasantías durante la formación de grado; atender y acompañar tutorialmente, en especial, el momento de finalización de los estudios y comienzo de la inserción laboral. Asimismo, se requiere poner énfasis en la interdisciplinariedad y los conocimientos transversalizados; atender a lo contextual; revisar los aspectos históricos de la carrera y sus transformaciones; ofrecer una formación teórico-práctica que implique pasantías y residencias, y que tome en cuenta la idea de pensamiento complejo y el afrontar la incertidumbre y el riesgo.

La inserción laboral del profesional en psicopedagogía, la definición de su rol y estatus de OE y OA dentro de la modalidad PC y PS, implican en la actualidad la necesidad de crear un ecosistema donde puedan interrelacionarse lo teórico, lo tecnológico y lo práctico, y así poder lograr una confluencia de intereses. Desde esta perspectiva, podrá hacerse efectivo un marco ideal de referencia teórico-explicativo, donde docentes y psicopedagogos, cumpliendo los requerimientos normativos pertinentes puedan orientar, sumando esfuerzos, sus conocimientos y experiencias para comprender en toda su dimensión las situaciones que atraviesan la práctica escolar.

2.2.1. Historicidad del rol, intervenciones, finalidad

En los estudios acerca de la evolución disciplinar de la Psicopedagogía, es posible encontrar el término en Francia ya en los inicios del Siglo XX. Sin embargo, su actual significado es producto de la evolución del significado y aplicación en diferentes regiones, tanto en Europa como en América (MoreuyBisquerra, 2002). En términos sintéticos, es posible referenciar la psicopedagogía como consecuencia directa del nacimiento de la pedagogía y la psicología experimental como disciplinas sociales. En especial aplicada al ámbito de las deficiencias físicas y mentales. Es la preocupación que existía en esa época acerca de la infancia, junto al crecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza y la emergente experimentación aplicada al estudio de las diferencias individuales, lo que sientan las bases científicas disciplinares y sociales del profesional actual de la psicopedagogía. Para cumplir con los propósitos educativos del ciudadano, era necesario construir el conocimiento que permitiera la explicación de su comportamiento individual ante situaciones específicas de aprendizaje (Coll, 1995).

En la Argentina se crea la carrera profesional recién en 1956, por iniciativa de la Universidad del Salvador, para ofrecer una formación que respondiera a las necesidades de formación congruente al marco epistemológico humanístico que propone la institución académica. En aquel momento, es concebida en el campo de lo educativo como una rama de la Psicología, desarrollándose su campo en dos grandes áreas: la orientación del aprendizaje (acción preventiva) y la corrección del aprendizaje (acción terapéutica).

Los aspirantes a la carrera debían poseer título docente y, en general, acudían en la búsqueda de una formación que los ofreciera respuestas a interrogantes y soluciones técnicas científicamente sustentadas para la actividad en el aula. Para Bousquet *“La Psicopedagogía se ocupa del ser humano en situación de aprendizaje y de aquellas funciones directa o indirectamente involucradas en él”* (2014: 23).

A lo largo del tiempo, en la formación de los Psicopedagogos, se sucedieron varios planes de estudios que fueron respondiendo a exigencias generadas en dos campos: las investigaciones y producciones científicas de la propia ciencia y, por otro, a las demandas del campo laboral que se fue generando en diversos servicios tanto en el área de salud como de educación ya sea en organismos ya existentes como en aquellos que se crearon ad hoc.

Así, en su historia, pueden reconocerse diferentes tipos de abordajes que responden a distintos momentos históricos (Müller, 2000:32-33):

- **Primer Momento** (desde 1956 a 1970): abordaje Psicométrico y reeducativo: aquí interesaba la situación individual, el problema puntual de un sujeto que tiene problemas para aprender y que los manifiesta en el ámbito de la escuela en la educación sistemática
- **Segundo momento** (de 1970 a 1990): Abordaje Clínico: influye aquí el Psicoanálisis (tanto la corriente inglesa como la francesa), se reconoce la subjetividad en su singularidad y se incorpora la consideración de los contextos no solo escolares sino familiares
- **Tercer Momento:** (desde 1990 en adelante): abordaje interdisciplinario y Transversal: influenciado por el paradigma de la complejidad y los cambios socioculturales, políticos, culturales, entre otros. El sujeto no interesa como un sujeto individual, sino que, para su comprensión y atención psicopedagógica, se incluye lo macrosocial. Y, en este proceso, incluir la integración de diferentes teorías desde el psicoanálisis, el constructivismo, los desarrollos cognitivos, la psicología social, entre otros, que permiten la comprensión integral.

En resumen, a lo largo de su historia, la Psicopedagogía fue influenciada por el influjo de diferentes paradigmas, y enriquecida por los aportes de diversas escuelas, corrientes y teorías, derivadas de variados ámbitos científicos, especialmente de la Psicología, las Ciencias de la Educación, la Medicina y la Sociología. Se fue abriendo paso para desenvolverse en un campo bien definido dentro de la educación, los aprendizajes y la salud mental. Como producto de esta construcción, en la actualidad la Psicopedagogía es, al decir de Marina Müller:

“...un campo vastísimo, aún no delimitado en todas sus posibilidades, que estudia y trabaja los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos. Abarca la educación académica en todos sus niveles, y la educación familiar, vocacional, ocupacional y laboral; se ocupa de la salud mental, en cuanto aprender implica afrontar conflictos, construir conocimientos y muchas veces padecer perturbaciones. Incluye el estudio de las estructuras educativas, sanitarias y laborales en cuanto promueven, traban o dañan los aprendizajes” (2008, 2).

En lo que se refiere a su evolución como oferta educativa, el siguiente cuadro sintetiza algunos de los hitos que caracterizan el trayecto educativo que desarrolló esta disciplina en el país. En términos generales, tiene una evolución similar a otras disciplinas sociales que se fueron adaptando a las posibilidades y necesidades del sistema educativo argentino.

Tabla 2. Hitos de la formación Psicopedagógica en la Argentina.

AÑO	Descripción
1956	Nació la Psicopedagogía como carrera universitaria (Universidad del Salvador) de tres años, en 1956. En ella confluyeron la psicología y la pedagogía.
1960	Se extendió la carrera en 5 años, como lo requerían entonces las carreras llamadas "mayores". Ofrecía tres títulos: el de Psicopedagogo (3 años), el de Licenciado en Psicopedagogía si se elaboraba tesis de licenciatura, y el de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Psicopedagogía cursando las materias didácticas y con observación y práctica de la enseñanza.
1972	Se crea la Facultad de Psicopedagogía (Universidad del Salvador). Con el correr del tiempo, se fueron abriendo en otras instituciones Universitarias (Comahue, La Rioja, Río Cuarto, Lomas de Zamora, Paraná, Católica de Sta. Fe, de Santiago del Estero y de Cuyo, Caece, Católica Argentina, Kennedy) y Terciarias (Instituto Cabred de Córdoba o el Instituto de Educación Superior "Alicia Moreau de Justo", dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
1978	Se suprimió el título intermedio, obteniéndose el de Licenciado en Psicopedagogía al aprobar los 5 años de estudios, reservándose el Profesorado universitario a quienes cursaran otro año más.
1984	Res. Min. N° 2473 formalizó legalmente las incumbencias profesionales del Psicopedagogo.
1992	Creación de la Universidad Nacional de General San Martín
1994	Res. Min. N° 1555/94 Aprueba la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de La Plata.
1995	Ley de Educación Superior N° 24.525 que obliga a los institutos terciarios a homologar y jerarquizar la formación ofrecida con las Universidades para garantizar la igualdad de oportunidades laborales.
1997	En el Salvador se propone una carrera de 4 años, estableciendo un tronco común (2 años) de formación básica compartido con Psicología, y 2 años de formación psicopedagógica específica. Se abre la posibilidad de especializaciones de un año de duración, y sobrevuela el desafío de ofrecer maestrías o doctorados como formación académica para la docencia superior y la investigación.
2000	UNSAM dicta la Carrera en Psicopedagogía a través de un convenio marco de cooperación institucional firmado con la Fundación Gran Rosario.

Fuente: elaboración propia

A partir de las transformaciones del sistema educativo iniciadas a finales del Siglo XX, la Psicopedagogía fue definiendo un campo cada vez más diversificado: la tarea escolar y pedagógica en todos los niveles educativos, en la educación especial, en los hospitales y en la clínica, y otros ámbitos como la atención de niños, adolescentes y adultos psicóticos, con necesidades especiales o adictos; la orientación vocacional, profesional, ocupacional; la intervención laboral; la docencia media, terciaria y universitaria de grado y posgrado; la investigación; la producción escrita; la participación en actividades de prevención primaria, en la educación a distancia, en tareas abiertas a la comunidad. Sin embargo, no se trata de una disciplina definida por la construcción de un objeto teórico sino por la institucionalización de un campo de prácticas, lo que no significa ausencia de teorías sino más bien sus reformulaciones referidas a los problemas que plantean las intervenciones. El factor esencial de su surgimiento es como campo de convergencia de la Pedagogía y de la Psicología. Es valorada como una disciplina, pero con ciertas peculiaridades advertidas por Castorina (1990), en cuanto a que su razón de ser consiste en una intervención en el campo del aprendizaje, de manera preventiva, para realizar diagnósticos, para el tratamiento de trastornos y/o modificación del proceso de aprendizaje.

2.2.2. Perfil profesional en los EOE

Los Equipos de Orientación Escolar fueron creados en el año 1948 por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Su función originaria era la reeducación y la orientación profesional y vocacional. En el año 1949, se transformó en la dirección de Psicología educacional y orientación profesional. En la década de los 50, se crearon grados en las escuelas destinado a los niños que eran lentos en sus aprendizajes. Estas aulas tenían maestras que estaban a cargo esos niños.

Años más tarde, comienza a formarse los llamados Gabinetes psicopedagógicos los que se encontraban formados por asistentes sociales, asistentes educacionales y foniatras, sus objetivos eran realizar investigaciones educativas, evaluación y orientación a niños con dificultades de aprendizaje, asesoramiento a docentes y orientación vocacional y o profesional. En el año 1983 se transformaron en Equipos Psicopedagógicos

Sociales, los que tenían como función las intervenciones preventivas. Desde el año 1994 los equipos comenzaron a llamarse Equipos de Orientación Educacional (EOE). Una de las razones por las que se reemplaza el término “gabinete” por equipo fue por asociarse con prácticas del modelo médico, cuestionado desde la década del 80’.

Además, para comprender el contexto en el que se encuadra las actuales demandas al Equipo de Orientación Escolar y las relaciones que se le asignan al rol del psicopedagogo, se considera de suma importancia -siguiendo a De la Vega (2009)- identificar los tres grandes momentos que dominan el trabajo psicopedagógico. El inicio de cada etapa no necesariamente supone la ausencia de las características previas sino que dejan de ser las dominantes en el escenario, porque en general también supone un cambio en las normas que regulan el trabajo de los equipos pero eso no implica que, en la cotidianeidad de las instituciones educativas, efectivamente se producen esas transformaciones de paradigma.

La primera etapa, “normalista”, va desde sus inicios (1948) hasta 1983. Se puede considerar de esta forma en la medida en que acompaña el positivismo pedagógico de fuerte influencia en el sistema educativo argentino desde sus inicios. Al decir de Puiggrós se trata de una corriente: “...predominante en la docencia, se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia civilización/'barbarie' operaba en su pensamiento” (2002: 97). Aunque algunos de sus fundadores eran de una fuerte corriente liberal, el positivismo pedagógico tuvo una fuerte presencia de académicos y funcionarios. Por ello su perspectiva hacia la discapacidad, la salud mental o procesos de aprendizaje diferentes al estándar es de corte cientificista, pero sin perspectiva integradora. Se trata de un abordaje que, frente a los casos que no cumplían con las expectativas de aprendizaje planteadas, la respuesta era la rotulación diagnóstica y su tratamiento diferenciado. Como si la premisa de su función fuera la depuración del sistema de los sujetos (pedagógicos) que pueden obstaculizar o entorpecer las metas institucionales de las mayorías. Junto a sus vertientes conservadoras y religiosas, comparten el criterio de una pedagogía hegemónica que afronta la diversidad con la practicidad positivista: hay un lugar para cada sujeto: es un criterio utilizado tanto para diferenciar escuelas, separar por sexo e incluso por clase social donde, por ejemplo, algunas instituciones religiosas se encargan de la educación de los sectores populares y otras de las élites. Lo que se encuentra naturalizado en ese período de desarrollo del

sistema educativo es, por un lado, la necesidad del Estado de llegar a todos los estamentos sociales mediante las instituciones disciplinadoras del ciudadano: preferentemente la prisión, pero también las fábricas, los hospitales, cárceles y hospicios.

La segunda etapa es la propuesta preventiva, va desde el retorno de la democracia, en 1983, hasta finales del Siglo XX, considerada una etapa de redefinición de los equipos Psicopedagógicos sociales. Hay un mayor énfasis en el rol reeducativo y clínico del psicopedagogo. Especialmente en las escuelas primarias, se observan resultados positivos, en una perspectiva rehabilitadora de problemáticas que cuentan con diagnósticos y acciones terapéuticas más específicas. La colaboración al interior de la comunidad educativa tenía pretensiones preventivas que no necesariamente se logran cumplir. Por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional de esta Escuela Técnica en cuestión, se observa que aún en la actualidad, hay objetivos preventivos de problemáticas comunes a la adolescencia que parecería quedan en una expresión de deseo más que de acciones concretas. Se manifiestan intenciones de interdisciplinariedad que luego en la práctica rara vez se traduce en hechos. Las Escuelas Medias carecen de personal profesional designado que cumplan con los objetivos preventivos. En algunos casos, dependiendo de la organización propia, algunas instituciones sostienen un gabinete o proyectos de prevención pero no se trata de una política extendida. Hay que recordar que, en la última década del siglo XX, la Argentina transita por una crisis económica muy profunda, con altos índices de desocupación y pobreza. Junto a las privatizaciones de los servicios públicos, lo que aparece también es la denominada fragmentación social. Los servicios educativos públicos y privados se segmentan de manera diferencial, el orgullo argentino de un sistema educativo masivo y de calidad entra en crisis y su promesa como factor de movilidad ascendente también. Así es como el sistema escolar cambia su función uniformizadora para tomar un rol protagónico en la producción de fronteras culturales” (Puiggros y Dussel, 1999:16). Al decir de los investigadores, el modelo neoliberal vigente produce y crea fronteras, nuevas fronteras, distintas a las de ayer. Los circuitos de escolarización ratifican y profundizan las divisiones sociales. Estas fronteras profundizan, en el espacio escolar, aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social y es padecida particularmente en el nivel de enseñanza medio (Redondo y Thisted, 1999).

Por otra parte, en el plano nacional e internacional, al debate sobre los abordajes en torno a las discapacidades comienzan a elaborar demandas específicas en los sectores educativos y laborales, para incluir a las personas y reconocer la necesidad de equiparar sus derechos a la educación y al trabajo. Entre las primeras acciones realizadas, además de una nueva forma de denominación de las discapacidades (personas con necesidades educativas especiales) se instala la necesidad de eliminar las barreras materiales (como las arquitectónicas) para su integración efectiva. La reforma educativa de la última década del Siglo pretendía ir en esa dirección, sin embargo, más allá de algunos cambios sustanciales en las prescripciones curriculares lo que ocurría en el plano normativo no, necesariamente tenía correspondencia en la práctica. Hay que tener en cuenta que el proceso de reforma durante ese período supuso un traspaso de responsabilidades educativas del nivel nacional a las distintas jurisdicciones, sin el traspaso de recursos necesarios, lo que se tradujo en un fuerte desfinanciamiento de todo el sistema educativo. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, en 1986 se comienza a atender mediante la Dirección de Enseñanza Especial alumnos con la modalidad de Trastornos de Personalidad y también alumnos con retraso mental leve (sic). Esta última no es considerada una condición clínica de discapacidad mental sino un diagnóstico para alumnos con alta vulnerabilidad social, lo que supuso una continuidad de las políticas rehabilitadoras sin integración efectiva. Pero el debate en torno a la inclusión de estos sectores se vio desbordado por el enorme desafío institucional que supuso la tarea asistencial que dominaba el panorama educativo. Allí donde las escuelas debían y estaban comenzando a equiparse con computadoras, los comedores y roperos escolares ocupaban la centralidad de los recursos, incluso los pedagógicos.

A pesar de ello, la Ley Federal de Educación (24.195/93) contiene algunos principios fundamentales como:

- La igualdad de oportunidades y posibilidades para todos y el rechazo de la discriminación.
- la justa distribución de los servicios educacionales, a fin de lograr la mejor calidad y los mismos resultados a partir de la heterogeneidad del alumnado.
- la integración de las personas con necesidades especiales, a través del pleno desarrollo de sus capacidades.

- el sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto, y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad.

Además, dentro de los Regímenes especiales se encuentra la Educación Especial. Entre los objetivos de ésta están los mencionados a continuación:

- Atender a las personas con necesidades educativas en escuelas de educación especial.

- Dar una formación individualizada, normalizadora e integradora, y una capacitación laboral.

Por otro lado, considera la posibilidad de revisar la situación de los alumnos de escuelas especiales, para facilitar la integración a las escuelas comunes, cuando sea posible.

En 1998, el Consejo Federal de Cultura y Educación firma un acuerdo marco (A-19) que describe y explica aspectos como la educación especial, las adaptaciones curriculares, los equipos profesionales, la capacitación y formación de docentes, etc. Además, se plantea la necesidad de transformar la educación especial, superando la situación de subsistemas de educación, y atendiendo a un alumnado más amplio y diverso. El Consejo considera fundamental dejar atrás el modelo médico y psicométrico, para centrarse en los aspectos educativos, y, por lo tanto, se deben atender los aspectos curriculares y de gestión. Como política educativa resulta un avance, sin embargo, hay que considerar que, en el mismo tiempo, la política de ajuste en el Estado supuso un congelamiento de las designaciones de nuevos cargos, por lo que no hubo un aumento significativo de los Equipos de Orientación.

La tercera etapa es una propuesta integradora, tiene un comienzo disperso, que va desde el año 2003, cuando la Provincia de Buenos Aires (mediante Resolución N° 2543/03) propone la Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva. Elaborada por la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires, establece que la política educativa de la Provincia de Buenos Aires tenga a la inclusión como un mandato central, y que el desafío del Sistema Educativo sea el de mejorar la calidad, dentro de una escuela abierta que incluya e integre a todos. En este sentido, el término inclusión hace referencia a una inserción total e incondicional, donde la sociedad se hace responsable –en última instancia- de la atención,

cuidado y tratamiento de las necesidades de las personas, en tanto son parte integrante de su comunidad.

Otro evento significativo de la etapa es la nueva Ley de Educación Nacional (N°26.206/06), que, en primer lugar, intenta subsanar las dificultades de financiamiento de sistema fijando una meta de recursos según el Producto Bruto Interno no inferior al 5%. También enumera una serie de principios, entre los cuales están los siguientes:

- La educación es un bien público y un derecho personal y social.

- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de brindar una educación integral, permanente y de calidad para todos, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad.

- La política educativa nacional se propone garantizar la inclusión educativa, a través de políticas universales, y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos.

- La política educativa nacional tiene como uno de sus objetivos poder brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica para el desarrollo de sus posibilidades, la integración y el ejercicio de sus derechos.

A su vez, dentro del Sistema Educativo Nacional se encuentra la Educación Especial, que es la modalidad que permite asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades en el Sistema Educativo. Queda establecido que las autoridades jurisdiccionales deben disponer las medidas necesarias para:

- Posibilitar una trayectoria educativa integral.

- Contar con profesionales que trabajen en equipo con los docentes de la escuela común.

- Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales (transporte, recursos materiales) para desarrollar el currículum escolar.

- Ofrecer alternativas para la formación a lo largo de toda la vida.

- Garantizar la eliminación de barreras arquitectónicas de todas las escuelas.

Paralelamente, durante este período, hay cambios significativos hacia un modelo social de la discapacidad que, según Palacios, se explica de la siguiente manera: “Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas-sin discapacidad-pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia” (2008, p. 26).

Este modelo tiene su origen a partir de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en el año 2006. Siendo el resultado de una reflexión que produjo un cambio de paradigma en relación a los derechos humanos de las personas con discapacidad, lo que genera una mayor independencia para ellos. Para que la Convención se haga efectiva, cada Estado debe cumplir con todo lo establecido por dicha convención. La República Argentina suscribió en el año 2007 y ratificó en el 2008 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. La adopción de este tratado internacional mediante la aprobación de la Ley N° 26.378, le otorga jerarquía superior a las leyes según el artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional. Esta Convención se concibió como un instrumento para garantizar los derechos humanos de las personas con discapacidad, con una dimensión explícita de desarrollo social.

“...el acento en la igualdad y no discriminación surge asociado al marco normativo internacional de los derechos humanos, que tiene una particular preocupación con individuos o grupos que son vulnerables, marginales, desventajados o socialmente excluidos” (Citado por Cunill, 2008: 4).

Pero, en esta tercera etapa, la inclusión sigue obstaculizada por diversos factores (materiales, culturales y pedagógicos). En el caso de estos últimos, los docentes tienen enormes dificultades para presentar propuestas educativas ajustables, en algunos casos no ya a chicos con discapacidad o vulnerables socialmente sino con jóvenes de estas generaciones del Siglo XXI y con cualquier escenario preventivo de conflictos que afectan la salud mental de la población.

Como todo sistema federal, los modelos curriculares responden a criterios consensuados en el Consejo Federal de Educación, los que a su vez delegan en las Comisiones Técnico pedagógicas los lineamientos generales, mediante los que se evalúan las propuestas de carreras, tanto en el ámbito público como en el privado. En relación a la carrera de Psicopedagogía, la Provincia de Buenos Aires tiene como ejes articuladores del perfil profesional del psicopedagogo como un profesional capacitado para prevenir, diagnosticar y realizar intervenciones de asesoramiento, orientación y tratamiento en toda situación donde el aprendizaje y sus vicisitudes se pongan en juego, tanto en ámbitos de la salud, educativos, laborales y socio-comunitarios, y que faciliten, en los sujetos de diversas edades, la construcción de sus proyectos de vida en la comunidad; asumiendo

una actitud reflexiva y ética de su accionar y quehacer y del lugar social que ocupan sus producciones.

Con respecto a las áreas de incumbencia que hacen al encuadre de las funciones profesionales en el ámbito de la psicopedagogía, la mayoría de las propuestas curriculares de la carrera cumple con la Resolución del Ministerio De Cultura Y Educación N ° 2473/84. En ella, se destacan cuatro grandes ejes, a saber: asesoramiento en ámbitos educacionales, de salud y otros; diagnóstico, procesos de aprendizaje; abordaje de las dificultades de aprendizaje y orientación vocacional, educacional y vocacional.

En cuanto al perfil ocupacional, queda establecido que el psicopedagogo puede ejercer sus actividades en el sector público o privado, en forma autónoma o en equipo, en instituciones de salud, educación y socio comunitarias. En dichos ámbitos, podrá ocupar diversos roles, desde globales a específicos, pudiendo integrar equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.

2.2.3. Normativa vigente del rol en los EOE

A la luz de los aportes desarrollados hasta aquí, se considera oportuno retomar la evolución que tuvieron los Equipos de Orientación Educacional (EOE) con la finalidad de hacer una interpretación más profunda sobre las implicancias que generaron sus prácticas.

De la Vega (2009) explica que la Provincia de Buenos Aires fue, por mucho tiempo la única (y más antigua) de las que organizaron un dispositivo técnico para la intervención psicoeducativa. Los EOE derivan del Instituto de Orientación Profesional, creado en 1948 por la Dirección General de Escuelas, con un propósito reeducativo de adultos y menores y la orientación profesional. Al año siguiente, el Instituto se transforma en la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, siendo su ámbito de acción el nivel primario, mediante la dirección de educación diferencial. En la década del 50' del siglo pasado, prolifera un abordaje de carácter “normalizador”, rotulando y agrupando a los alumnos según su “ritmo” de aprendizaje. De esta manera, surgen los

grados “A” para alumnos de aprendizaje “lento”. Esa concepción del aprendizaje y de sus dificultades es la que domina gran parte de las políticas y organización del sistema educativo. Se parte de una fuerte demanda homogeneizante de la educación. Tal como explica Perrenoud (1990), existe una clara relación entre el nivel sociocultural de las familias y las posibilidades de obtener éxito o de fracasar en la escuela. Aquellos alumnos que provienen de entornos socioculturales altos se adaptan mejor a las exigencias y a la cultura escolar.

Este aspecto se explica cuando se reconoce que los Sistemas Educativos no son neutrales, su selección de contenidos responde a valores arbitrariamente determinados y que pueden ser fácilmente asimilables a sectores culturales afines. En cambio, aquellos alumnos pertenecientes a grupos con bagajes culturales ajenos o con menores significados en común a la currícula, deben hacer mayores esfuerzos para adaptarse a los mismos. Si pensamos, como propone Clifford Geertz (1987), a la cultura escolar como una constelación densa de significados, también tenemos que reconocer dentro de ella una diversidad de subculturas, que se definen en parte por la posición asimétrica que ocupan en la institución.

Las investigaciones en pedagogía acerca del currículum escolar han sido las más clarificadoras acerca del carácter ideológico de las prácticas escolares. En este sentido, para comprender el funcionamiento e importancia de la cultura escolar, es necesario primero, analizar el concepto de capital cultural. Todos poseemos un capital cultural, un cierto tipo y cantidad de cultura, que está incorporada en nuestras disposiciones corporales, en nuestras referencias sociales. Este capital cultural se adquiere a través de la familia, del grupo de pares y de la escuela u otras instancias socializadoras.

Ahora bien, para Bourdieu (1989), el capital cultural está desigualmente distribuido según las clases y los grupos sociales. Las diferencias culturales en el interior del sistema educativo no se viven de una manera inocente, las relaciones asimétricas en donde existe una cultura legitimada y otras que son ignoradas, despreciadas o subordinadas, indican vínculos de poder que reproducen lo que ocurre en otros ámbitos sociales. Este sociólogo investigó la manera en que emerge, cómo se ejerce y cómo se reproduce el poder simbólico en campos tan diferentes como el educativo, el lingüístico, el religioso, el científico, el cultural, el familiar o el político. Su énfasis en el rol de las

formas simbólicas en la producción y reproducción de las desigualdades sociales es uno de los modos que emplea para señalar la importancia de la dimensión simbólica de las relaciones de poder. Existe un poder simbólico, lo mismo que un poder económico; ésta es la razón que alega para centrar sus investigaciones en el rol que juegan los procesos, productores e instituciones culturales en la producción y reproducción de la desigualdad en las sociedades contemporáneas (Bourdieu, 1989).

De esta manera, se explica que la homogeneización de la cultura escolar, en general, responde a disposiciones culturales determinadas (estereotipadas en familias nucleares de clase media urbana, con roles y formas de interacción determinados). Lo que Bordieu concluye y Perrenoud retoma, es que la escuela se convierte en un lugar familiar para los sectores de clase media, que traen incorporado este capital cultural, y al mismo tiempo es un lugar inhóspito para los sectores populares, que poseen otras formas de sociabilidad y referencias culturales.

Siguiendo la evolución histórica de la intervención psicoeducativa en la Provincia de Buenos Aires, a partir de la incorporación de profesionales de trabajo social, asistentes educacionales y fonoaudiólogos, surgen los primeros gabinetes psicopedagógicos, cuya referencia teórica era la psicología experimental y diferencial, por lo tanto y en coherencia a su función normalizadora, las tareas preponderantes eran según De la Vega, “*evaluar, diagnosticar y clasificar al alumno*” (2009: 43).

En 1983, con la recuperación de la democracia, hubo pretensiones de redefinir el rol (reeducativo y clínico) de los gabinetes, transformados como Equipos Psicopedagógicos sociales. Sin embargo, la masificación del Sistema y las urgencias asistenciales que se instalaron en el mismo, obstaculizaron en buena medida el propósito preventivo que pretendieron desarrollar. Aunque, al menos, la democratización implicó una discusión más pragmática sobre el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos. En esa misma década, una nueva ley sobre discapacidad comienza a instalar la problemática de la inclusión escolar. Es interesante señalar que, recién a finales del Siglo XX, los Institutos de Formación Docente provinciales cambiaron la denominación de sus asignaturas suprimiendo, por ejemplo, el concepto de “retardo mental” en la currícula.

A partir de 1994, se denominan EOE y tienen una función participativa en las reformas educativas, principalmente en la elaboración de los proyectos educativos institucionales. Un ámbito para la discusión sobre el rol psicopedagógico, considerando su accionar más allá de lo individual y más relacionado con la psicología comunitaria.

Para entender la práctica de la psicología comunitaria, es importante comprender conceptos como el de empoderamiento y la resiliencia. Ofrece una forma diferente desde la cual pensar el modo de creación de la subjetividad personal y el de las instituciones sociales (educativas, sanitarias, culturales, etc.). Esto es así en tanto que propone una lógica de creación de lo institucional desde una perspectiva que se desvela por ubicarse en los contornos de lo justo y, además, para proponer una articulación que se fundamenta en el reconocimiento mutuo (personas e instituciones).

Surge en la década de sesenta bajo el enfoque de la educación popular de Freire, tematizado también por el feminismo, se ha interpretado en tres dimensiones: la social, la política y la psicológica. Desde esta última dimensión, puede considerarse el empoderamiento “como el lado de la praxis social de la resiliencia” (Sabino, 2010), en la medida en que entendemos este concepto como el proceso a través del cual las personas fortalecen sus capacidades, su confianza, su visión y su protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. Sucede que se trata de categorías de análisis (el empoderamiento y la resiliencia) que son solidarias con ciertos contextos y condiciones de posibilidad. Sin embargo, la relación de ambos conceptos no debe prestarse a confusión, como una identificación o como un sinónimo. Además, hay que considerar en la comprensión de esta categoría que, en todo proceso humano, lo individual y lo colectivo sólo puede ser escindido en forma teórica.

El empoderamiento consiste en un proceso de transferencia de autoridad/responsabilidad a la comunidad. De esta manera, se potencian los efectos de promoción de la salud, detonando mayores grados de participación y colaboración tanto individual como comunitaria que se utilizan para incidir sobre los factores determinantes de la salud. Es decir, que afectan las condiciones de vida dentro de una comunidad (Melillo, Soriano, Méndez y Pinto, 2004).

Por otra parte, implica la posibilidad de poder controlar los bienes o recursos materiales (humanos, físicos, financieros), los recursos intelectuales (conocimientos, información, ideas) y la ideología (capacidad para generar, difundir, sustentar patrones específicos de modo de vida, valores, actitudes, conductas, que determinan las trayectorias dentro de ambientes políticos y económicos y cómo son percibidas por la gente). Con ello, se desafía a las relaciones de poder existentes y, en el camino, se va ganando mayor control, reconociendo y gestando acciones para el cambio. Este proceso, fortalece las esferas materiales y psicológicas al proporcionar nuevas alternativas y calidad de vida (Zaldúa, 2000).

En el que fue el primer Taller Regional sobre Empoderamiento y Desarrollo Inclusivo el Banco Mundial (2001), publica la síntesis que realizaron los participantes de una multiplicidad de experiencias latinoamericanas en torno a estos temas. Las mismas permiten evaluar el alcance de la cuestión del empoderamiento en los procesos de inclusión que desafía la región. A continuación, se sintetizan dichos aportes:

- El empoderamiento es un proceso complejo pero necesario para promover un desarrollo inclusivo. Como término 'empoderamiento' tiene significados múltiples que son importantes de esclarecer.
- La participación y el empoderamiento para un desarrollo inclusivo se construyen desde distintos niveles a la vez, no desde uno solo.
- Existen diferentes oportunidades y desafíos para el empoderamiento en las distintas áreas de acción pública.
- La rendición de cuentas como resultado de la vigilancia social requiere un clima de confianza entre Estado, sociedad civil, y sector privado. Asimismo, la rendición de cuentas efectiva promueve mayor confianza entre los actores involucrados.
- Una vigilancia social efectiva depende en gran parte de una mejora en las condiciones económicas básicas de los sectores pobres. A su vez, la vigilancia social contribuye a garantizar que los recursos lleguen a los pobres, mejorando sus condiciones de vida.

- Deben garantizarse mayores niveles de transparencia hacia el interior de todos los sectores (Estado, sociedad civil y sector privado), así como en la relación entre los mismos.

- Los marcos legales son útiles para promover el empoderamiento, pero no son suficientes.

- No basta hacer disponible la información pública. El verdadero reto es contar con la información en el momento justo y hacerla comunicable y comprensible, con relación a distintas instituciones sociales. (Quizás por ello resulta una tarea vital, tanto de la educación como de la psicología).

- La organización social juega un rol clave en el empoderamiento de los pobres.

- Existen múltiples condiciones que deben existir para promover el inicio de un proceso de empoderamiento.

- El empoderamiento de los sectores pobres no se puede lograr sin un estado fuerte (eficaz y eficiente) ni partidos políticos que respondan a los intereses y contribuciones de los ciudadanos.

- Si bien pueden constituir un mecanismo efectivo para el desarrollo inclusivo, los procesos participativos presentan fortalezas y debilidades.

En este caso, la Escuela de Educación Técnica N°1 “Manuel Belgrano” no dispone de un Equipo de Orientación Educativo, por lo que, en casos muy puntuales, debe solicitar a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, que el Equipo concurra al establecimiento educativo. Esto se enmarca dentro de la disposición 1/13, que explica el rol de los equipos distritales de inclusión en el Nivel educativo y dispone:

“Que los equipos distritales de Inclusión tendrán finalidad de profundizar acciones que favorezcan la inclusión educativa en el marco de la obligatoriedad que pauta la ley 13.688, promover en articulación con la institución receptora, prácticas innovadoras que favorezcan los aprendizajes de los alumnos reinseridos con posterioridad a la edad establecida y realizar las orientaciones que las familias necesitan frente a estas nuevas realidades escolares” (art. N ° 6).

“ Cuando un servicio educativo que no cuenta con equipo de orientación escolar de planta ni recibe, como sede o por extensión, a un equipo de Orientación Escolar de distrito y necesite la intervención de un equipo, lo solicitará a través el inspector que supervisa al Nivel o Modalidad al Inspector de Psicología, quien dispondrá un equipo de orientación Escolar de Distrito estableciendo la puntual del mismo, sus alcances y posibilidades, elaborando el equipo de orientación Escolar un plan de trabajo. Este último se retirará de la institución en el momento que, por el seguimiento y la evaluación de las acciones realizadas, el inspector de psicología, en acuerdo con los actores institucionales y el equipo de orientación escolar, lo considere pertinente” (art. N°9).

“...los Equipos de Orientación Escolar asignados a las escuelas de Educación Secundaria, Escuelas Secundarias Básicas, Escuelas Medias, Escuelas Secundarias Técnicas y Escuelas Secundarias agrarias, promoverán la obligatoriedad que establece la ley 13.688; focalizarán su accionar en los indicadores de ausentismo, retención y promoción; participarán activamente en la construcción de los Acuerdos Institucionales de convivencia y la conformación de centro de estudiantes; priorizarán la prevención y asistencia en fenómenos que afectan a esta franja etaria y en los procesos de orientación para la educación y el trabajo contemplando la continuidad en otras ofertas educativas y el trabajo contemplando la continuidad en otras ofertas educativas y /o articulación con el mundo del trabajo” (art. N° 12).

En el documento normativo: Aportes para los equipos de psicología en la escuela secundaria (DGCyE, 2011), se explica acerca de las posibles intervenciones que se pueden realizar desde los Equipos de Orientación Escolar, a partir de las discontinuidades de las trayectorias escolares de los jóvenes:

- “Promoviendo espacios de diálogo, de construcción grupal, de participación democrática...”
- “Orientando a los jóvenes y familias acerca de la tarea de enseñar, aprender y convivir desde enfoques grupales y comunitarios”.
- La comunicación N ° 2 /10 da a conocer algunas posibles causas generadoras de “sobre edad” y su relación con la deserción escolar:
- Repitencia: Alumnos que están matriculados en un año de estudio, no llegan a aprobarlo y vuelven en el mismo año de estudio, al año calendario siguiente.

- Ingreso tardío: Alumnos que no se matricularon en el grado que les corresponde, cursar en relación con la edad teórica.
- Alumnos que abandonan temporalmente la escolaridad: salidos de una institución educativa, no han solicitado el pase a otra escuela y luego intentan retomar su escolaridad.
- Trabajo infantil: alumnos que, de acuerdo a necesidades familiares/ patrones socio- culturales propios de sus comunidades de origen, ven su escolaridad interrumpida, afectando su normal proceso de escolarización.

De esta manera, propone algunos lineamientos de acción, orientadas a las intervenciones:

- Identificar a los alumnos que registran una edad superior a la edad cronológica esperada para el año que cursan.
- Reconstruir sus historias escolares, analizando posibles causales que generaron sobreedad.
- Observar, registrar y analizar el estado de situación pedagógica actual del alumno.
- Orientar al equipo docente desde una mirada pedagógica- didáctica y socio- educativa, aportando elementos que contribuyan con la planificación didáctica.

Según la disposición 76/08, Rol de los E.O.E:

- Corresponde a todos los integrantes de los equipos:
- Participar activamente junto a los directivos y docentes de la institución en la generación de oportunidades educativas que posibiliten la participación de los miembros de la comunidad, en la terminalidad de sus estudios en los distintos niveles educativos.

- Realizar reuniones con padres, familiares o encargados legales de niños, niñas y adolescentes, con el fin de ofrecer orientación acerca de la participación de estos en el mejor desarrollo de las trayectorias escolares.
- Elaborar, registrar la historia individual y grupal aportando datos sobre trayectorias, características de la experiencia educativa del grupo o del alumno y otras valoraciones de carácter exclusivamente pedagógico.
- Orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo docente.
- Propiciar reuniones de Equipo Escolar Básico, participando y brindando estrategias de intervención de acuerdo a las demandas, expectativas, necesidades y aspiraciones educativas de la comunidad escolar. También, para analizar el diagnóstico de las situaciones educativas grupales e individuales de las trayectorias escolares.

Más adelante, cuando arribemos al capítulo 4, se procederá, en un comienzo, a identificar en tres grandes bloques la dimensión y significado que tuvieron cada una de las etapas que fueron dando forma y contenido al saber-hacer del trabajo psicopedagógico para, posteriormente, hacer un ejercicio de interpretación sobre el atravesamiento de las Teorías implícitas, a lo largo de dicho proceso.

A partir de las encuestas realizadas por el INET en la escuela de Educación Técnica N°1, se pudo observar que los distintos actores institucionales consideraban que el apoyo de un Equipo Orientador Escolar podría ser una buena estrategia para determinadas situaciones que se producen en la institución. Además, los docentes, en las entrevistas, comentan que el “gabinete” podría ser de mucha utilidad aunque no resolvería todos los problemas que en la institución acontecen. El entrecomillado obedece a que la expresión gabinete -en desuso desde los años 80 por estar ligado a una imagen con referencia a las ciencias médicas- persiste aún entre quienes identifican bajo esa denominación lo referente al espacio donde se despliega el quehacer psicopedagógico.

Por eso, es necesario, cada vez que vuelve a aparecer dicha expresión, corregirla, evitando así posibles malos entendidos a futuro, con la idea en firme de hacer saber sobre

las verdaderas significaciones que conllevan la práctica profesional. Sólo desde esta aproximación, será posible articular las dimensiones teórica, epistemológica y política, que implican comprender las interacciones que configuran a un sujeto inmerso dentro de una realidad compleja. La transformación, de este modo, deviene en analizar los actos desde diferentes ejes y perspectivas que enriquezcan los sentidos que circulan, con vistas a producir un razonamiento práctico.

2.3. Problemática del rol psicopedagógico del EOE en relación a las TI

La Escuela de Educación Técnica fue creada en los inicios con un objetivo muy particular, que era capacitar a los alumnos para trabajar en la industria. Luego, el mismo fue mutando en el correr de los años. Este, como otros tantos modelos, se encuentran afectados a una historia que se fue construyendo en la medida que las fábricas y empresas lo requerían y fueron generando representaciones en la sociedad. Lo mismo ocurre con las representaciones que la sociedad va configurando frente al trabajo del psicopedagogo, a lo largo de la historia.

Esta construcción no solo se realizará teniendo en cuenta la historia sino en la medida en que las personas se comunican y van comprendiendo o entendiendo su entorno social y para los objetivos que estos fueron logrados.

De este modo, las representaciones sociales que los actores institucionales tengan serán sumamente enriquecedoras, ya que permitirá conocer a nivel social la importancia que los mismos le adjudican al psicopedagogo escolar y su labor dentro de la institución. Las representaciones sociales y las creencias que cada sujeto tiene suponen la configuración de las distintas teorías implícitas.

2.4. Haciendo explícitas las Teorías implícitas

Entre los factores que posiblemente condicionan las propuestas pedagógicas actuales están entonces, la forma en que subsisten modelos de integración incompletos, limitados y también teorías implícitas acerca del proceso de aprendizaje. En este sentido, partimos del siguiente concepto:

“Las teorías implícitas son estructuras conceptuales que versan sobre un campo delimitado de problemas y que cumplen con funciones interpretativas, explicativas y predictivas – incidiendo incluso en la percepción, la actividad, la toma de decisiones y también la reconstrucción y evocación de lo vivido” (Scheuer, Cruz, & Pozo, 2010:34).

Se trata de un concepto que sirve para comprender de qué manera se construye las formas de pensar la educación desde los diversos actores de la comunidad educativa. Si bien no necesariamente se manifiestan de maneras tan líneas, Scheuer (2010: 37), distingue tres tipos de teorías:

Teoría Directa: entiende al aprendizaje como un proceso meramente asociativo o reproductivo. Así establece una relación lineal, directa entre unas condiciones y el resultado del aprendizaje. Aprender supone “copiar” “reproducir” la realidad.

Teoría Interpretativa: el conocimiento se presenta, en primera instancia, como algo confuso, indeterminado que, mediante métodos y técnicas puede mejorarse su interpretación. Se concibe, entonces, al aprendizaje como un proceso que se va complejizando por diversos factores (evolutivos, motivacionales, etc.).

Teoría Constructiva: El conocimiento es una construcción social y cultural del aprendizaje, por lo que admite la existencia de conocimientos múltiples. Considera importante la interacción entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos y sociales), porque definen el marco de interpretación del aprendizaje.

Hay al interior de las diferentes teorías y, especialmente, en la interpretativa y constructiva, modelos teóricos diversos que confluyen en sus posibles configuraciones. Desde los aportes del psicoanálisis, el humanismo o la psicología se recurren a los mismos, dependiendo de las influencias en la propia formación. En el caso del sistema Educativo Argentino, en el que, como hemos visto en las etapas de los EOE, el positivismo pedagógico dio paso en los 60 y 70 del siglo pasado a un modelo tecnocrático de la enseñanza, que es propio de la teoría implícita interpretativa (Rodrigo, Rodriguez y Marrero: 243). Son, entonces, estas conceptualizaciones las categorías mediante las que se analizan las respuestas obtenidas en las entrevistas.

Es importante considerar los aportes de Scheuer (2010), quien propone su enfoque de las teorías implícitas como representaciones mentales, construidas a partir de las experiencias adquiridas y cuya construcción se ve mediatizada por las formas culturales de cada sociedad.

Son justamente las prácticas sociales las que dan lugar a la emergencia de una representación social, dado que la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades lleva a la formación de las mismas. Las representaciones sociales son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su propio comportamiento a la vida social cotidiana. Bajo la mirada de las Teorías implícitas, toda construcción subjetiva no es el resultado derivado de su contacto con la realidad sino más bien un producto de la construcción individual que realizan los sujetos, a partir de las representaciones sociales de su contexto social.

Tal como expresa María José Rodrigo (1993), “las teorías implícitas no son hipótesis sobre el mundo, sino que actúan como verdaderas creencias”. De esta forma, las teorías implícitas operan, median y guían todas las acciones de los individuos, complejizando aún más las prácticas educativas y permitiendo, asimismo observar dicotomías entre las acciones y los discursos de los agentes de la educación.

De este modo, el conocer las teorías implícitas que tienen los distintos actores institucionales permitirá, no solo analizar las teorías implícitas que los actores institucionales tienen sobre la tarea del psicopedagogo, sino que, como consecuencia, permitirá conocer qué esperan y qué puede aportar el trabajo psicopedagógico en la escuela.

Resulta importante el análisis que se pueda llevar a cabo sobre las distintas trayectorias escolares. Dada la complejidad de la problemática, que puede ser causada por múltiples factores, como dificultades socioeconómicas, déficit del sistema educativo, modalidades del funcionamiento escolar, la reflexión sobre los motivos y las prácticas que se ejerce se vuelve imprescindible.

Como afirma la autora Flavia Terigi (2010), muchas de las trayectorias escolares distan mucho de los recorridos esperados por las escuelas. La autora explica que existen dos tipos de trayectorias escolares, una es la teórica y otra, la real.

La trayectoria teórica implica ingresar correctamente a una determinada edad y avanzar un grado por año escolar y aprender. Cuando hablamos de trayectoria real nos referimos a aquellos alumnos que, en algún momento o en varios momentos de su escolaridad, repiten o abandonan temporalmente la escuela. Comentó Flavia Terigi, en una conferencia en el año 2010:

“Ayer conversábamos sobre lo que muestra la investigación en la escuela técnica: que la deserción en la modalidad técnica es altísima en los primeros años y que ello tiene que ver con el intento de iniciar un recorrido en esta modalidad formativa y al poco tiempo, descubriendo que uno está en riesgo de repetir, una decisión estratégica es cambiarse de modalidad para soslayar el problema de la repitencia. Cambiarse de modalidad, cambiarse de turno, mudarse de ciudad, cambiar el nivel educativo, son una enorme cantidad de circunstancias que introducen potenciales discontinuidades en las trayectorias escolares” (Terigi, 2010).

Durante esta conferencia, Terigi plantea diferentes desafíos en aquellas trayectorias no encauzadas:

Un primer desafío se abre ahora con la vuelta a la escuela de tantos chicos y chicas en el marco de la asignación universal por hijo y de la obligación del estado de garantizar una vacante y sus aprendizajes. En la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen entradas, salidas, repitencias, mudanzas, ausentismo temporario es justamente que esos individuos se vuelvan invisibles. Un segundo desafío son las relaciones de baja intensidad con la escuela:

“...Kessler, describe que las relaciones de baja intensidad con la escuela como las relaciones en las cuales los chicos van a veces y a veces no van, van un día pero no tienen la menor idea de los que pasó el día anterior ni les preocupa averiguar qué es lo que pasó, donde no llevan los útiles y no les importa mucho las consecuencias de no hacerlo” (Terigi, Flavia; 2010).

Un tercer desafío es el ausentismo de los estudiantes, quien llega sistemáticamente tarde a clase porque viene de trabajar, quien sabemos que cada vez que llueve no va a la

escuela, quien se ausenta por treinta o cuarenta días porque ha dado a luz y está abocada a la crianza de su bebé, etc.

El cuarto desafío es la sobre edad: “Como dice Ricardo Baquero, “La sobreedad es una enfermedad que se contrae solamente en la escuela” porque en ningún otro lugar se tiene sobreedad” (Terigi, Flavia; 2010).

Y, finalmente, el último desafío tiene que ver con los bajos logros de aprendizajes, porque, cuando las trayectorias escolares son discontinuas, generalmente van acompañadas de bajos logros de aprendizajes.

La realidad teórica no puede dar respuesta a estas trayectorias discontinuas, por lo que se plantea la necesidad de rever las prácticas docentes, en torno a las nuevas aulas que impone el escenario actual.

Los preconceptos también pueden ser generadores del ausentismo y la deserción escolar ya que, muchas veces, los docentes, directivos o padres pueden tener un preconcepto que luego se termina corroborando en la trayectoria escolar, como dice Thisted:

“...Estos preconceptos, la mayoría de las veces provienen principalmente del entorno mediano o inmediato y tienen, de manera silenciosa, una fuerte influencia en la vida de cada niño, les proporciona una perspectiva a veces promisorio y otras degradante. Los niños suelen ser categorizados como óptimos, regulares o malos, por sus grupos de pertenencia y a veces por sus ‘otros’, y de esta manera se colocan puentes, avenidas tanto como chicanas, brechas, desfiladeros que regulan el tránsito de los niños por la vida” (Thisted, 1999: 8).

Según la Autoevaluación Institucional realizada por el INET del ciclo básico de 115 alumnos matriculados para primer año, 28 no llegaron a cursar en la escuela técnica. En segundo año de 113 alumnos, 6 alumnos no llegaron a cursar en la escuela, para tercer año de 78 alumnos, 34 no llegaron a cursar y en 4to año de 95 alumnos, 41 no llegaron a cursar su 4to año de la escuela secundaria. Es a partir de estos datos que se intentará conocer, a través de las entrevistas a los distintos actores institucionales, aquellos factores considerados en tanto TI, como posibles condicionantes sobre el alumno, en alguna instancia de su recorrido escolar.

Las respuestas pueden ser variadas, ya que dependerán, justamente, de las representaciones sociales que configuran teorías implícitas en los actores institucionales y que habiliten la necesidad de recurrir a la psicopedagogía como un actor fundamental en la institución educativa, quien puede, a través de sus herramientas, generar un espacio que permita buscar soluciones a las problemáticas planteadas.

2.5. La tensión entre lo individual y lo grupal en las instituciones educativas

Para comprender el cambio de paradigma del modelo individualista al modelo contextualista, es importante identificar la referencia sobre las TI. En este sentido, se puede señalar como paradójicas las constantes solicitudes de demanda –por parte del cuerpo docente- centradas en hacer una intervención para hacer un diagnóstico del déficit individual (erróneamente asociadas al paradigma médico), cuando es una realidad que dicha concepción ha quedado no solamente perimida sino obsoleta, por verse superada por nuevas aproximaciones que ven al sujeto como manifestación de un contexto que influye sobre sus acciones. Ello explica la importancia del sentimiento de pertenencia, como medio para mejorar las trayectorias educativas de los alumnos, entiende la dimensión de “*lo Grupal*” en la institución educativa -desde el concepto elaborado por Marta Souto- como la:

“...estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo en común para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de la participación en el grupo. Dichos aprendizajes, que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros” (Souto: 2000:23).

La grupalidad es, entonces, conceptualizada como el instituyente del grupo, sustentada por fantasías inconscientes, acuerdos ideológicos y luchas por el poder. Dicho concepto nos permite interpretar la institución desde lo Uno y lo Múltiple. Las formaciones grupales, propias de una organización institucional determinada, creada sobre la base de representaciones sociales y culturales, preexisten a los sujetos que forman parte de ella, y, al mismo tiempo, son constituidas por ellos. El establecimiento se ve atravesado por un campo de interconexiones entre inscripciones y significaciones de carácter singular y grupal, que crea una determinada pertenencia del sujeto a la institución. Existe una adecuada pertenencia cuando se siente “*incluido*” en la

organización, forma parte de ella, a la vez que le pertenece en alguna medida. Los diferentes actores institucionales con buen sentido de pertenencia se involucran en las problemáticas aportando diversas soluciones; en caso contrario, viven la organización como “ajena”, no pudiendo identificarse con los otros miembros del grupo.

Las representaciones grupales toman un rol fundamental en la dinámica institucional – intersubjetivo donde se realizan las trayectorias escolares constructoras de identidad.

Haciendo referencia a Gewerc (2013), la misión de la escuela ha sido, históricamente, crear identidades sociales ajustadas a las demandas procedentes del contexto, la misma “*se configura como el espacio particular en donde los sujetos ‘viven’ las identidades personales y profesionales*” (2013:34. La presencia de lo social, la interacción constante con pares, es constitutivo de la identidad.

En ese sentido la apropiación no es tanto una cuestión de pose, de propiedad, o aún de dominio, individualmente alcanzados, sino que es esencialmente una cuestión de pertenecer y de participar en las prácticas sociales. En esas prácticas, el sujeto –él mismo un signo, interpretado e interpretante con relación al otro- no existe antes o independiente del otro, del signo, sino que se hace, se constituye en las relaciones significativas (Smolka, 2010:23).

Es necesario para la institución poder generar un sentimiento de identidad y pertenencia, tanto en los docentes, como en directivos, padres y alumnos de la Escuela Técnica N°1. Ya que esto, no sólo se verá reflejado en la tarea que cada miembro institucional tiene dentro del establecimiento, sino que, además, genera, en ese sentido de pertenencia, la motivación necesaria para lograr, si se requiere, una búsqueda de resolución de las problemáticas a medida que estas se van produciendo. Es desde aquí que se puede producir o no una demanda. Según Renau:

“la demanda es un acto de comunicación, en el que se presentan dos polos: el que formula la demanda y el destinatario de la misma. El primero formula de forma más o menos explícita, la necesidad de ayuda de acuerdo a la visión que tiene de su problema y el destinatario de la demanda. Y este va a responder a la misma de acuerdo a la interpretación que haga de la demanda y de la imagen que tenga de su profesión” (Renau, 1998: 43).

Existen tres tipos de demandas: individuales, grupales e institucionales. El significado de la demanda se podrá descubrir y profundizar a través del diálogo. Muchas

veces esta demanda puede expresar malestar ante el trabajo, los alumnos o un conjunto de la escuela. En este caso, se podría tomar la demanda de los docentes cuando comunicaron, a través de las encuestas realizadas por el INET a la Escuela. El estudio del caso concluye que una de las estrategias más efectivas para mejorar el proceso educativo de los alumnos es el gabinete psicopedagógico, actualmente llamado Equipo de Orientación Escolar. Además, el equipo directivo de la institución expresó en un 72,5% que los alumnos que tienen mayores dificultades en relación a la falta de becas y de apoyo, por problemas que ocurren entre profesores y/o compañeros en un 47,3 %. Asimismo, los preceptores de dicho establecimiento contestaron que un 93,8% hay un bajo compromiso con el estudio y en un 81,3 % situaciones familiares difíciles.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Enfoque de la investigación

En este estudio, se emplearon los fundamentos metodológicos de la Investigación cualitativa que permiten caracterizaciones contextuales amplias y por ser los más apropiados para el estudio de este tipo de temáticas. De carácter inductivo, se partió de la inferencia directa de la realidad, para construir, posteriormente, tramas conceptuales y construcciones teóricas a posteriori y con un centro de interés transversal.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación es de carácter no experimental porque se realiza sin manipulación previa de las variables intervinientes. También es de tipo transversal (Buenos Aires, 2019), descriptivo, y se conforma por dos fases: la primera de carácter teórico, con base en fuentes secundarias de información, que conforman los antecedentes y el marco teórico del estudio; y la segunda, de carácter empírico, mediante la recopilación de información cualitativa a través de fuentes primarias, en este caso, entrevistas semiestructuradas.

Además, en función de la complejidad del fenómeno en estudio, se propone un diseño conformado en un estudio de caso instrumental (Stake, 1998:234). No se trata de una opción metodológica sino en la elección de un objeto de estudio.

Dado que el interés investigativo está puesto en la comprensión de un fenómeno en desarrollo, cualquier unidad de análisis se traduce en ese objeto: “el caso”, que puede ser tanto de una unidad individual como colectiva – es decir, una persona, una institución, un programa, un país, etc. – Concretamente, el presente trabajo de investigación se desarrolló en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°1 del partido de General San Martín, con el fin de conocer las teorías implícitas que tienen los distintos actores institucionales frente a la labor psicopedagógica. Una vez definido el objeto, se puede abordar con diversas técnicas de recolección de datos. Así, se realizaron entrevistas a los distintos actores institucionales de la escuela técnica N°1 del Partido de San Martín,

provincia de Buenos Aires. Al mismo tiempo, se asume las características metodológicas interpretativas.

3.3. Descripción de los métodos empleados

La modalidad de la entrevista llevada adelante fue del tipo semi- estructurada, ya que permitió ser una guía para el investigador (apéndice A). La misma sirvió de apoyo en las secuencias de las preguntas. La entrevista semi-abierta facilitó el abordaje y aseguró que sus supuestos sean abordados. El entrevistador dispuso para su realización de un guión, que sirvió para recoger los temas que debían tratarse a lo largo de la entrevista. Según ese criterio, se realizaron las preguntas que se creyeron oportunas, pidiéndoles a los entrevistados aclaraciones cuando el entrevistador no comprendiera algún punto, o llegado el caso, para profundizar algún tema abordado (Apéndice B). El tipo de técnica fue de manera directa, ya que la recolección de la información se realizó dentro del establecimiento educativo.

Las entrevistas se concibieron tal como la entiende Guber (1991), como una herramienta, que permite detectar en el discurso de las informantes marcas que dan cuenta de su relevancia como representantes de su institución, como voces autorizadas de un colectivo, en cuanto a los conocimientos de su cultura y sus relaciones intrínsecas. En este sentido, ningún informante, por más especializado que sea, puede dar la información total sobre un acontecimiento, un campo de actividad, y la perspectiva que se asume del informante en la entrevista es la de un sujeto constructor del conocimiento junto al investigador, y como un individuo también condicionado por su contexto histórico, social, comunitario y por las determinaciones de la situación comunicativa de la entrevista en sí misma. Los ejes orientadores de la entrevista en profundidad son:

- Percepciones sobre el rol del psicopedagogo
- Experiencias sobre las prácticas del psicopedagogo
- Identificación sobre posibles causas del fracaso escolar
- Finalidad de los EOE
- Requerimientos hacia la intervención de futuros equipos

En cuanto a la observación participante, se realizaron como una forma de complementación de la información recopilada para la caracterización de las problemáticas psicosociales de las que se puede testimoniar. Se trata de una estrategia que conlleva el involucramiento de la investigadora en una variedad de actividades y por un período prolongado de tiempo. Todo ello, para observar el “fenómeno en estudio” sin manipulación de las variables intervinientes. Implica el acceso a la comunidad de interés, la selección de informantes clave, la clarificación de hallazgos mediante registros de notas organizadas y estructuradas que faciliten el desarrollo del análisis y descripción de diversos aspectos.

El tratamiento de los datos se hizo de la siguiente manera: se tomaron las entrevistas, se desgrabaron, a partir de los ejes de análisis planteados, se extrajeron las respuestas más significativas, para cada eje, sintetizándolo en una matriz de datos. Así, se conformó el capítulo siguiente de los resultados. La matriz de datos se compone por dos ejes: en uno están los criterios por los que se analizarían las entrevistas (variables), el otro eje eran los entrevistados (los casos colectivos o unidad de análisis), y el resultado es la interpretación de los resultados obtenidos (valores).

3.4. Muestra

Dado que no se trata de un trabajo cuantitativo que busca corroborar datos fácticos estadísticamente confiables, la muestra constituye el estudio de caso colectivo seleccionado, es decir, los distintos actores institucionales de la Escuela Técnica N°1 de General San Martín, los cuales pudieron aportar sobre la necesidad desde sus TI sobre un Equipo de Orientación Escolar (EOE) y el rol que tendría un profesional de psicopedagogía. La muestra de actores institucionales seleccionada fue sujeta a la saturación de datos teóricos. Así, originalmente, estaban previstas 12 entrevistas, pero los datos obtenidos en 8 fueron los que finalmente ofrecieron los aportes necesarios para el análisis. El tiempo que insumió el trabajo de campo sería difícil de cuantificar, ya que habría que contemplar, no sólo el estudio previo sobre aquellas personas que con su testimonio representarían fielmente el universo estudiado, sino también la tabulación de los datos recogidos -a través de la confección de planillas- (antes, durante y después de

realizadas las entrevistas y observaciones), para finalmente evaluar la información y ponderar los resultados, a fin dar cuenta con los objetivos fijados en la presente investigación.

Tabla 3. Detalle de la muestra de entrevistas

Entrevista¹	Edad	Cargo	Antigüedad docente	Formación
1-N	43	Profesora de Ciencias Naturales (Ciclo Básico)	15 años	Nivel terciario. Estudió en el Rosario Vera Peñaloza para profesora de Ciencias Naturales. Es además maestra. Preceptora de la Técnica 1
2-D	63	Director de la Escuela Técnica N°1	29 años en la escuela como profesor, 2 como vice y 1 como director.	Técnico Electrónico con tramo pedagógico.
3-L	57	Profesora de Salud y Adolescencia	20 años	Licenciada en Psicología- Doctorado en Psicología: enfoque de la violencia familiar.
4-E	63	Profesora de Matemática	20 años	Profesora de Matemática y Astronomía
5-L	36	Profesora de Prácticas del Lenguaje	5 años	Profesora de Lengua y Literatura de Nivel Terciario. Diplomatura de Educación Sexual y Nuevas Tecnologías.
6-R	37	Profesora de Lenguajes Tecnológicos	14 años	Analista en sistema
7-M	18	Alumno	-	Centro de estudiantes
8-S	16	Alumno	-	Alumno de la escuela

Fuente: elaboración propia

3.5. Justificación de las técnicas

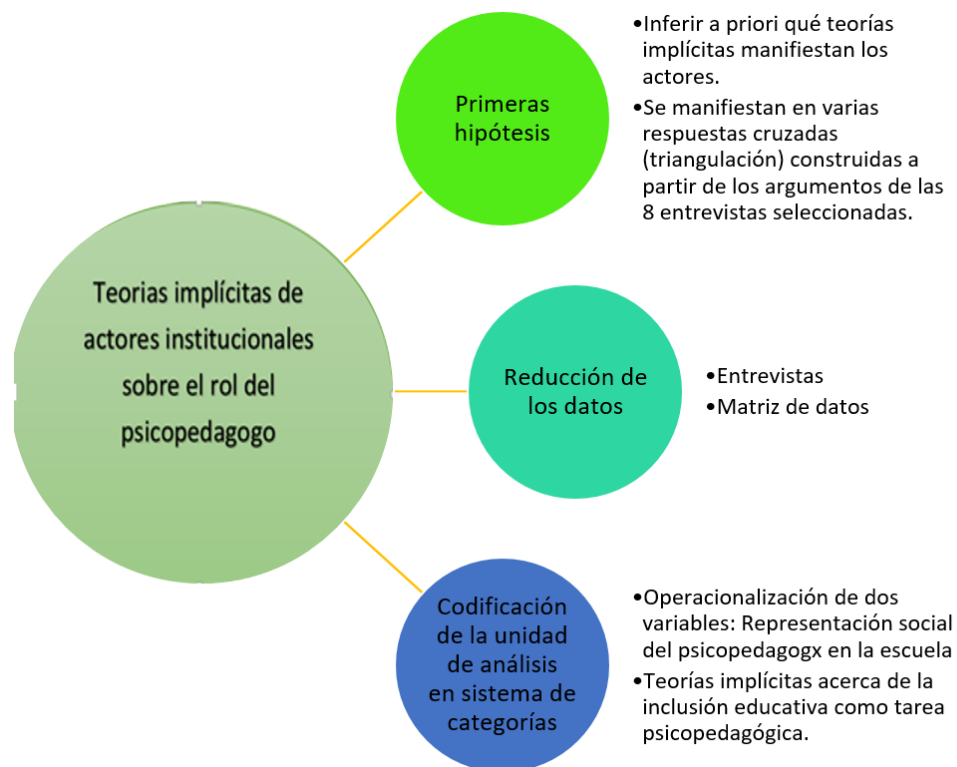
Las técnicas que se emplearon fueron del tipo directas. Las mismas “son aquellas que exigen una presencia física y una interacción del investigador con los agentes del contexto de investigación dado que las características de la recogida de la información

¹ El número y la letra serán las claves para identificar las entrevistas citadas en el capítulo de resultados y completa en el apéndice B.

requieren de un encuentro físico entre dichos agentes. Son técnicas propias de las entrevistas cualitativas” (Buendía, Gutiérrez, Gonzalez, & Pegalajar, 1999).

El siguiente mapa conceptual resume el recorrido metodológico que se plantea a partir de la problematización realizada.

Ilustración 1. Mapa conceptual del planteo a las variables



Fuente: elaboración propia

3.6. Criterios de calidad

- **Credibilidad:** las entrevistas fueron grabadas en formato digital, transcribiéndose literalmente en el anexo correspondiente –previa lectura y aprobación por parte de los entrevistados sobre la veracidad de sus afirmaciones. Como corresponde a un trabajo de estas características, las grabaciones se encuentran a entera

disposición del evaluador, si se considerara necesario remitirse a la fuente original.

- Transparencia: se utilizó un muestreo teórico: entendida como una estrategia para maximizar la cantidad de información recogida a la hora de documentar hechos y situaciones que permitan una posterior comparación de escenarios, respecto a lo común y lo específico.
- Dependencia: se establecieron pistas de revisión: supone dejar constancia de cómo se recogieron los datos, cómo se seleccionaron los informantes, qué papel desempeñó el investigador, cómo se analizaron los datos; lo cual permitirá comprobar la estabilidad de los resultados, en otros momentos diferentes y con otros investigadores.
- Confirmabilidad: Se utilizaron descriptores de bajo nivel de inferencia: son registros lo más fieles posible a la realidad donde fueron obtenidos como son las transcripciones textuales, citas.

Capítulo 4. Presentación y análisis de resultados

El análisis de la información recopilada se organizó mediante criterios vinculados al marco teórico desarrollado y los objetivos propuestos. Por lo tanto, en un intento por responder a los interrogantes propuestos y con la finalidad de mostrar los resultados de una manera que cumpla con el rigor académico, se eligió exponer el desarrollo a través de ejes conceptuales que vayan llevando al lector a entender y comprender los alcances del estudio propuesto. Además, es posible corroborar el trabajo de selección de datos en el Apéndice D donde se encuentra, en primera instancia, una selección de los contenidos de las entrevistas en base a los ejes de análisis propuestos y, por último, la matriz de datos donde se entrecruzan los resultados y la codificación de las entrevistas.

4.1. Las percepciones respecto al rol del psicopedagogo

En la matriz de datos (ver final del presente capítulo), puede apreciarse que existen por parte de la comunidad educativa, tres maneras muy diferentes de aludir al aporte que implicaría la práctica del psicopedagogo dentro de la escuela: la de la intervención; la de la articulación y la de la escucha. Cada una de ellas cumple en expresar las TI que les dan sustento, a saber:

- a- La de intervención, haciendo referencia a una intervención que actúe sobre casos individuales en forma directa;
- b- La de articulación, donde la práctica se vincula con la colaboración con los docentes para la contextualización de sus propuestas de enseñanza;
- c- La de escucha y la comprensión de las necesidades de los estudiantes.

Entre ellas, la mayoría se inclinó por la primera, que identifica las acciones del profesional, con aquellas que lo vinculan con el paradigma médico-asistencial: es decir, primero busca diagnosticar -asignándole un nombre a los síntomas- para luego prescribir un tratamiento con el que evaluar –midiendo resultados en el tiempo- con la finalidad de poder normalizar al sujeto dentro del periodo escolar.

En relación a las apreciaciones de los entrevistados, es importante señalar que la comunidad educativa no sólo desconoce los fundamentos teóricos metodológicos de la psicopedagogía, sino que confunde muchas veces sus objetivos. Esta conjugación de factores pone de relieve el por qué –en cuanto a las responsabilidades que le competen al profesional- para superar los desafíos que le plantea la escuela en general, y la orientación técnica, en particular. El análisis de las distintas respuestas dadas -por la mayoría de los entrevistados- pone además en evidencia las expectativas que el sistema educativo proyecta sobre su población estudiantil, la que parece quedar a mitad de camino, pues la integración del estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje no necesariamente es sinónimo garantía de inclusión. Acá es donde, quizá, está la Técnica N°1. Donde *se pretende desde lo teórico Integrar pero no se logra desde la práctica*, por la historia de la escuela técnica en la Argentina.

Uno de los sentidos más fuertes sobre el imaginario que atraviesa el rol del psicopedagogo, dentro de la comunidad educativa, es aquella que le otorga una gran capacidad para abordar una infinita gama de factores, a saber:

“El psicopedagogo en la institución es aquel que toma los casos de aquellos alumnos que no consiguen lograr los aprendizajes esperados o quizás aquellos que tengan dificultad de convivencia o el docente pueden llegar a ver que el alumno tiene algún trastorno emocional que impide su aprendizaje” (3-L²)

“Es un técnico más que viene a intervenir, que tiene conocimientos científicos” (2-D)

“(Su misión es la de...) diagnosticar cualquier problema de aprendizaje, realizar un tratamiento, diagnosticar ADD, problemas psicomotrices, bueno todo eso” (1-N)

“(El psicopedagogo) es aquel que debe hacer algo con aquellos alumnos que no están dentro de la norma. Se le deja el papel de rotular y derivar para sacar al docente de ese lugar. Quizás desde el lugar de rever su propia práctica, solicitar ayuda y trabajar en conjunto” (3-L)

² Las claves para identificar las entrevistas en el Apéndice B son el número de orden e inicial del nombre. También está la caracterización de la muestra en el capítulo 3, (ítem 3.4.).

Es evidente que existe un número creciente –tanto cuantitativa como cualitativamente- de problemas que concurren a la escuela y que, visiblemente, se hacen presente cuando los estudiantes manifiestan actitudes, conductas y rendimientos escolares que superan el umbral de lo permitido.

Si relacionamos la información obtenida dentro de los límites de la escuela con las entrevistas –léase entrecruzando datos-, se puede encontrar que las demandas fundamentales hacia la figura del profesional están fuertemente cargadas por la asunción de funciones que, en realidad, muchas veces escapan a las reales responsabilidades que la disciplina le confiere.

Por caso, yendo al contexto particular de la Escuela Técnica, el perfil del estudiante es muy diferente al resto de las otras orientaciones –ni mejor ni peor sino subjetivamente diferente-. Esto ocurre, entre otras razones, por una configuración curricular especial que demanda sobre los jóvenes un consumo importante de tiempo (medido en una extensa carga horaria teórico-práctica), haciendo que dichas circunstancias pongan al descubierto cualquier tipo de comportamiento que subvierta los rígidos parámetros de la institución escolar.

Justamente frente a esa necesidad es que se recurre a la intervención del licenciado/a, en la creencia de que este puede resolver cualquier actitud y/o comportamiento no deseable por parte del joven inserto dentro del sistema escolar. En este sentido, asumir que el profesional puede dar respuesta a cualquier situación que complemente con el tránsito deseable de los alumnos en su rendimiento escolar, da cuenta de una confusión que aún persiste dentro del ámbito de lo educativo. En este caso, la teoría implícita que prevalece es aquella que pone de relieve una visión lineal sobre la acción del psicopedagogo, de sentido unidireccional sobre las dificultades que presenta el alumno, en la instancia propia del aprendizaje.

Sin embargo, no deja de llamar la atención que aquellos que integran el plantel docente desconozcan realmente las competencias reales de una profesión que es interdisciplinar, pues en su seno confluyen conceptos y nociones, tanto de la psicología como de la pedagogía, constituyendo un entramado que no equivale –como a veces se cree- a la suma de ambas. Como ejemplo, transcribimos los siguientes testimonios:

“(Sobre los fundamentos teóricos metodológicos del psicopedagogo) ... sí, seguramente debe haber. Para mí las pautas... pero no tengo idea” (I-N)

“El psicopedagogo, para mí, no debería intervenir solo en los casos graves. Sino que debería intervenir en los grupos. Debería tener un momento para entrar al aula y conocer los grupos. De esta manera, no debería intervenir cuando el chico esta desajustado sino que podría irlo detectando desde el primer día. Y no esperar a agosto para que luego el chico sea irrecuperable porque tuvo mala conducta o poca aplicación al estudio. Entonces, luego deserta o no tiene posibilidades de poder aprobar la materia” (2-D)

“Articular con los docentes, articular con padres, hacer intervención en el aula y después llevar la comunicación a los directivos. A mí me parece que tiene que ver con entrevistas, encuestas, tests e incluir al sujeto y ayudarlo en sus problemáticas” (3-L)

Como puede apreciarse, estos enunciados abarcan prejuicios y creencias, que van desde el poder que posee para hacer efectiva una intervención, hasta el alcance de su radio de acción. Por lo expresado, se infiere la presencia de una visión desde las teorías implícitas interpretativas, en la medida en que se le reconoce un manejo de conocimiento técnico-científico con capacidad para operar (en toda la dimensión de la palabra) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, al actuar parcialmente sobre uno de los sujetos pedagógicos en conflicto (el estudiante), circunscripto a las fronteras marcadas por lo edilicio, queda en evidencia la idea de la eficiencia, en tanto búsqueda de un resultado que reduce la intervención a un mero carácter instrumental.

El ideal sería que el docente se permita derribar ciertas percepciones que obturan su mirada sobre las percepciones que tiene sobre el rol del psicopedagogo. Una vez que logre quebrarlo, podrá darse cuenta también de que el alumno es mucho más que un estudiante, es, ante todo, un sujeto cognoscente constituido como una identidad bio-psico-social compleja, que hace referencia a cómo las particularidades en la socialización y en la subjetivación, singularizan la puesta en juego de sus esquemas de aprendizaje.

4.2. Las experiencias con respecto al rol del psicopedagogo

Con respecto a este eje, se da una circunstancia que, de no tenerse presente al momento de interpretar las argumentaciones recogidas, puede llevar a confusión: los testimonios que dan cuenta sobre el conocimiento de experiencias con equipos de orientación escolar no necesariamente hablan de lo que sucedió en el establecimiento

estudiado –donde nunca existió un espacio de forma permanente-, sino, más bien, en aquellos colegios que sí lo tuvieron. Por caso, las nociones que mejor describieron -en calidad y número- fueron aquellas experiencias que giraron en torno a la idea de la ayuda, la orientación, la contención y el acompañamiento.

Teniendo en cuenta que la institución educativa, por el sólo hecho de estar inmersa dentro de una sociedad, es reflejo de todo lo que acontece en ella, no es difícil imaginar que todos los integrantes que forman parte de la comunidad escolar vean afectados tanto su concurrencia, su regularidad, su desempeño, como así también su rendimiento. Es por eso que se considera significativo a los fines del presente estudio, interpretar el valor de las experiencias donde la intervención del psicopedagogo adquiere dimensiones que marcan la diferencia, tanto en un signo favorable como el que no.

En este sentido, a continuación, se describen ciertas prácticas llevadas adelante, con el ánimo de poder hacer una lectura analítica sobre el acontecer escolar, con la intención de ver si la intervención del psicopedagogo hace posible, más allá de toda teorización, la articulación entre el ser y el aprender.

“Para mí, es fundamental, porque vivimos recibiendo alumnos con fallas en el aprendizaje. Si no tenemos un gabinete que nos oriente, no sabemos. Acá hubo en esta escuela un gabinete donde funcionaba bárbaro porque le mandábamos los alumnos con problemas de aprendizaje, chicos que le hacían bullying, chicos que tenían bajas notas. Nosotros le mandábamos los informes de cómo se desempeñaban en nuestra materia y ellos nos hacían las devoluciones de qué es lo que debíamos hacer. Quizás ese chico funcionaba bien en Lengua pero no en Física. O ese chico tenía una personalidad débil o pensaba que lo perseguía todo el mundo. Es decir que sabemos que los chicos son crueles, pero al masificarse le hacen bullying. Vos querés nivelar la clase y eso te lleva mucho tiempo. Tenemos que correr con todos esos problemas” (4-E)

“Un niño se enteró que su mama estaba enferma de cáncer y se llevó varias materias, por tener su mente bloqueada. Después, el caso de Liz, una nena sobre quien la mamá ejercía mucha violencia, no tenía completa su carpeta. En estos casos, lo elevo a los directivos. Ellos fueron los que tomaron cartas en el asunto, elevaron a la inspección de psicología. La nena terminó en un hogar” (1-N)

“En torno a la educación sexual integral no hay correctamente, y la falta de contención hacia los alumnos. El equipo puede implementar medidas

para abordar la educación sexual y también la contención hacia los alumnos” (8-S)

Antes de avanzar en el análisis, se recuerda que la mención sobre la falta o ausencia de un equipo orientado por un psicopedagogo da cuenta sobre las marcas que dicha impronta dejó en la institución escolar. En tal sentido, es necesario dejar asentado que la Escuela de Educación Técnica N°1 “Manuel Belgrano” no dispone actualmente de un Equipo de Orientación Educativo, por lo que el establecimiento-en casos muy puntuales- debe solicitar a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, que el Equipo concurra al establecimiento educativo. Este llamado, como otros testimonios recogidos, sirve para poner de relieve el reconocimiento de una demanda por parte de toda la comunidad hacia una tarea que ha sido satisfecha, con disímiles resultados, por parte del sistema educativo.

Ahora bien, hecha esta advertencia, en la transcripción de estos breves testimonios, se puede apreciar cómo la escuela es permeable a todo lo que sucede en la sociedad y que el docente, la mayoría de las veces, no puede y/o no sabe, cómo manejar situaciones que tienen su origen más allá del contexto escolar. Justamente en estos casos es cuando el rol del psicopedagogo adquiere un valor de reconocimiento, tanto por su compromiso -desde el seguimiento como de la contención- como de su entrega -con la finalidad de poder orientar y brindar apoyo- a todos los actores involucrados.

De esta manera, lejos de configurar situaciones precisas y estables, los contextos de intervención profesional aparecen más bien como *zonas indeterminadas*, caracterizadas por la complejidad y la incertidumbre en las que es preciso reconocer el desdibujamiento y permeabilidad de límites estrictos entre teoría y práctica.

Desde esta perspectiva, en casi todos los comentarios reunidos, se pudieron encontrar coincidencias sobre el carácter positivo que tiene una adecuada intervención, ya sea si esta es llevada a cabo desde lo individual (EOE) como de una instancia de interconsulta o colegiada. Cabe señalar que, pese al reemplazo del concepto de gabinete por el de Equipo, persiste en la comunidad educativa la idea conceptual de gabinete.

En esta línea de trabajo, se describe la narración de algunos sucesos que dan cuenta del contexto sobre algunos de los condicionantes que limitan la acción del terapeuta, sobre todo de aquellos que demandan –conscientemente o no- su asistencia.

“Cuando tienen problemas de relación en la casa los traen para acá. En la escuela en cierta medida es una burbuja porque hay determinadas normas, es asimétrico. Si en la casa no hay un acompañamiento y una autoridad establecida de manera correcta, tampoco la reconoce acá. Si en el barrio se avasallan unos a otros, lo va a reproducir acá también” (2-D)

“Absolutamente. Está el chico que se puede acercar a un adulto para decirle que le pasa algo, decirlo y llorar y está el otro que muestra el síntoma y no el dolor que esto le provoca. La problemática también tiene que ver con lo social. Esta es una sociedad de acción. Los adolescentes hacen actuaciones porque están pidiendo. Si uno no tiene problemas de aprendizaje y repitió varias veces ese chico algo está diciendo” (3-L)

“En la Escuela hubo equipo donde llevábamos los casos muy particulares de violencia pero yo noté que no era de gran ayuda ¿Viste cuando sentís que una persona no tiene pasta para lo que hace? Además, el vínculo que tiene el chico con el psicopedagogo, le tiene que caer bien porque después tenés que saber tratar a esa persona. Yo noté que acá fallaba el equipo de orientación. Aparte que pasó un tiempo y lo sacaron” (1-N)

Sobre este último caso, sería interesante meditar la decisión de la escuela, que, ante una errada intervención del psicopedagogo, decide separar sin más al profesional. Aquí, se podría señalar la presencia de una teoría implícita, peligrosamente cargada de sentido común, que, ante una falta de resultados en el corto plazo sobre el menor afectado, decide – con la complicidad de la institución escolar- desplazar sin mayor trámite al licenciado/a.

Para que estas actuaciones no se vuelvan a repetir, se debería habilitar un espacio de reflexión para repensar -desde un enfoque de las teorías implícitas- aquellas representaciones mentales construidas a partir de experiencias adquiridas y, cuya construcción, se ve mediatizada por las formas culturales de cada sociedad. Así, se podrá dar cuenta de que la eficacia (o no) del aprendizaje no sólo depende de la oportuna intervención del psicopedagogo (eficiente siempre a largo plazo pero no siempre efectiva en el corto) sino más bien de una serie de factores que, por separado o sumados, actúen de forma multifocal sobre los resultados.

Si bien es una práctica habitual analizar el acontecimiento cuando las respuestas no son las deseables –como el caso que relatado- se sugiere, a los fines de futuros estudios, indagar también sobre aquellas razones que habilitaron el éxito del analista, soslayando así el abordaje sobre la problemática y/o la dificultad –tan habitual- para dar lugar a un justo reconocimiento de aquellas competencias y saberes puestos en juego.

4.3. Identificación sobre posibles causas del fracaso escolar

Comprender y contextualizar el rol de la tarea psicopedagógica, ante el desafío de identificar las causas del fracaso escolar (o dar cuenta sobre aquellas estrategias para hacer posible la inclusión con calidad), es la concepción que más atravesó el estudio abordado. Ya sea si se trata de una consecuencia derivada de la violencia en lo social o si obedece a razones individuales -como son los lazos que la ligan con una creciente falta de comprensión y una ausencia de voluntad reiterada-, o si los factores problemáticos tienen su origen en el afuera o son generados por la propia institución escolar, son todas ellas múltiples causas posibles, sin mediar jerarquía alguna. A las que podrían mencionarse, para complejizar aún más el escenario, aquellas que refieren (por parte de los estudiantes) sobre si los docentes saben o no si se comprende lo que enseñan o por el contrario, si facilitan el aprendizaje a partir de los contenidos que privilegian enseñar.

En esta instancia del presente análisis, podemos afirmar que la concurrencia de múltiples factores viene atentando el cumplimiento de los objetivos trazados por la organización educativa. La enumeración de dichas causas, permite al estudioso identificar y reconocer aquellos rasgos que comparten en común, con la finalidad de hacer una lectura que pueda dar con los sentidos que le dan sustento.

Así pues, expresada la intención que subyace la línea de análisis trazada, a continuación, se transcribirán aquellas frases dotadas de materia significativa, para tratar de dar cuenta sobre los posibles orígenes de un malestar que viene atravesando -de manera creciente y constante- a la institución escolar.

“Para mí, el fracaso escolar tiene que ver con una decisión particular o la decisión de los padres. Hay muchos chicos que no se hallan o no quieren estudiar. A veces, los envían porque es doble jornada con talleres en

contra turno y para ellos le resulta más cómodo y quizá al chico no le gusta la formación técnica” (6-R)

“Lo que sobresale son las dificultades en Prácticas del Lenguaje y Físico-matemático. Uno de los problemas que se tienen es que se hace una lectura fragmentada y no logran hacer una lectura profunda de los textos. Está todo resumido, entonces no tienen textos complejos para leer y la falta de lectura hace que no se comprenda” (2-D)

“Los problemas más frecuentes es que no tienen un apoyo desde la familia, o que los profesores no explican bien su materia” (7-M)

“Nosotros en la enseñanza tenemos alguien que enseña y otro que aprende. Cuando hablamos de fracaso escolar podemos llamarlo como un sujeto de aprendizaje complejo docente-alumno mediado por el currículum y demás. Eso es lo que fracasa, no el sistema.” (2- D)

Como puede desprenderse de una primera lectura resulta muy difícil identificar una sola causa como factor determinante de los altos índices de fracaso escolar. De hecho, casi siempre las argumentaciones se construyen en torno a una suma de condicionantes que complejizan el abordaje y el tratamiento a seguir. Sin embargo, los estudiantes y su grupo familiar aparecen con más frecuencia mencionados, seguramente basada en una tradición poco deseable de cargar responsabilidades directamente sobre los sujetos y no sobre el contexto en el que estos se desenvuelven.

En esta línea de pensamiento, el psicopedagogo puede (y debe) mostrar que todas las prácticas sociales son expresión emergente de una representación social, la cual condicionará al individuo para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su propio comportamiento a la vida social cotidiana, pues ellas son antes que nada una construcción subjetiva, que dista de ser un reflejo fiel de la realidad.

Al respecto, los siguientes extractos pueden habilitar otras dimensiones que influyan en un comportamiento que determine la interrupción abrupta de cualquier carrera escolar.

“El problema con la familia si hay violencia, el chico no se puede concentrar. Va a pesar más sus problemas emocionales que lo que se está dando en clase (1- N)

“Básicamente el alumno esta con una problemática y vos estás dando un contenido que no le interesa y no bajás a su realidad. Hay chicos que están

con realidades familiares, de consumo, económicos. Esto hace que el aprendizaje se haga muy difícil” (3-L)

“(Debe) resolver conflictos como el caso de alcoholismo, drogadicción, problemas familiares, donde de pronto hay problemas de abuso” (5-L)

“En torno a la educación sexual integral no hay correctamente (sic), y la falta de contención hacia los alumnos. El equipo puede implementar medidas para abordar la educación sexual y también la contención hacia los alumnos” (8- S)

“Ausentismo, falta de seguimiento por parte de las familias, falta de control familiar y también esta cultura de los light. Hace décadas que llevarse una materia era terrible, al llegar acá vi a un alumno que acababa de repetir y se reía, hay algo más laxo” (3- L)

La crisis en todos los niveles, las dificultades económicas, la falta de empleo, las adicciones en todas sus formas, el culto mediático hacia los cuerpos esbeltos y sexualmente provocativos como única garantía de triunfo en la vida, la necesidad de atender la urgencia por sobre lo importante, son todos datos de una realidad que empuja a los adolescentes en edad escolar a abandonar sus estudios. Así, resulta sumamente difícil, frente a este escenario, la tarea del profesional en tratar de contener y sostener a un estudiante que, de por sí, ya viene portando inquietudes e inseguridades propias de su crecimiento y desarrollo personal.

Lo que queda en evidencia -en estas breves citas- es que las teorías implícitas funcionan más como un sistema de creencias que como una aproximación racional para entender el mundo. Es decir, que, en realidad, terminan operando, mediando y guiando todas las acciones de los individuos, complejizando aún más las prácticas educativas y permitiendo, asimismo, observar dicotomías entre las acciones y los discursos de los agentes de la educación. En este sentido, la inclusión (o no) de ser parte de un colectivo puede llegar a condicionar su inserción en otros ámbitos, librando al sujeto a vivir situaciones de tensión, de difícil resolución si no está acompañado y contenido por la comunidad que le da sustento.

Resulta importante el análisis que se pueda llevar a cabo sobre las distintas trayectorias escolares. Como quedara expresado en las citas referenciadas precedentemente, las causas pueden obedecer a múltiples factores, que pueden ir desde

las dificultades socioeconómicas, pasando por el déficit del sistema educativo, hasta incluso las trayectorias escolares de aquellos que concurren a las aulas.

Al respecto, se pueden señalar aquellas otras cuestiones más cercanas a la personalidad y al desarrollo de competencias ligadas a la cognición, que dificultan la tarea docente dentro del espacio áulico. Como muestra, se transcriben ciertas frases que expresan puntualmente la relación del estudiante con los desafíos que la situación de aprendizaje plantea, y que conlleva, de no abordarse a tiempo, a un final anticipado.

“La comprensión de textos, la comprensión de consignas, la lectura. Se nota que los chicos no leen. Dislexia, dislalia” (1-N)

“Básicamente el alumno está con una problemática y vos estás dando un contenido que no le interesa y no bajás a su realidad. Hay chicos que están con realidades familiares, de consumo, económicos. Esto hace que el aprendizaje se haga muy difícil” (3-L)

“Lo que sobresale son las dificultades en Práctica del Lenguaje y Físico – matemático. Uno de los problemas que se tiene es que se hace una lectura tan fragmentada y no logran hacer una lectura profunda de los textos. Está todo absolutamente resumido, entonces no tienen textos complejos para leer y la falta de lectura hace que no se comprenda” (2-D)

“El sistema puede fracasar por un montón de cosas. Obviamente para el docente es más fácil decir fracasó el chico, fracasó la familia. En cambio, si yo digo que fracasó el sujeto complejo estoy dentro. Entonces tengo que rever mi práctica” (2- D)

Resulta interesante reencontrarse con ciertas representaciones sociales que parecen perpetuarse en el tiempo, para interrogarse sobre la persistencia de ciertas ideas gestadas desde las teorías implícitas, que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, llegando a transformarse -en algunos casos- en el factor que determina el abandono del estudiante de su instrucción.

Es curioso, en este sentido, que desde la construcción del enunciado, el abandono del alumno frente a los desafíos que plantea la educación formal –aprendizaje de conocimiento significativo y construcción de pensamiento crítico, entre los más destacables- se lo identifique bajo el rótulo de fracaso escolar, siendo en verdad ésta una

expresión –no siempre tenida en cuenta- que reparte las responsabilidades por igual hacia toda la comunidad educativa.

Por esto, la tarea que queda por hacer es, primero, dar a conocer la existencia de las teorías implícitas como responsables de los sentidos contradictorios que circulan dentro del ámbito escolar, con la finalidad de hacer visibles los motivos y razones que le dan origen. De esta forma, la tarea del psicopedagogo en tanto portador de un saber interdisciplinario, podrá identificar y reconocer aquellos factores que incidan potencialmente sobre el fracaso escolar y, así, poder realizar una intervención que restablezca los lazos de un entramado donde el ser y el aprender sean vistos como un todo.

Por tal razón, se sugiere informar y concientizar a todos los agentes que concurren a la comunidad educativa, sobre que una de las tareas fundamentales que ocupan al psicopedagogo es la abordar al individuo como expresión de sus condiciones vitales de existencia, comprendiendo, para ello, que un sujeto está atravesado –leído como atado, ligado- por mandatos sociales que, en muchos casos, condicionan sus acciones.

4.4. Finalidad de los EOE

Sobre este eje es importante poner de relieve cómo se dividieron las consideraciones a partir de un enunciado -que terminó siendo polisémico- como aquel que interrogó sobre la finalidad que debería cumplir un equipo de orientación escolar. Mientras algunos lo identificaban con alcanzar un resultado y otros, buscaban relacionarlo a un proceso continuo, lo que quedó en evidencia es que todos compartieron que su práctica determina una ecuación que podría sintetizarse en la siguiente expresión: restablece el equilibrio entre lo probable y lo deseable para hacer realizable el arribo a lo posible.

En líneas generales, el cuerpo docente, en su conjunto, acude a los servicios del Equipo de Orientación Escolar (EOE) cuando se le presenta una situación frente al estudiante a la que suele identificar como problema, cuando, en realidad, la función real de dicho equipo reside en generar las condiciones institucionales para que quienes cursan

sus estudios formales tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. Es decir, que ante la presencia de una situación de dificultad –y no de un problema que califica, a priori, un asunto de difícil resolución-, es necesario esforzarse para trabajar en conjunto y, así, poder superar el/los obstáculo/s en beneficio de todos.

La existencia de ciertos preconceptos –que dan sustento a las representaciones sociales y éstas soporte a las teorías implícitas- dentro del sistema escolar, coayudan para que, en determinadas circunstancias, se recurra al psicopedagogo como un agente legitimado institucionalmente para actuar -como un auxiliar calificado- en obturar falencias y corregir fallas.

“Además, es una herramienta importantísima para el maestro, tanto para el docente de secundaria como de primaria, es una guía. Los maestros no estamos formados en esa disciplina, no hay materia que te digan de qué manera detectar o diagnosticar o prevenir que problemas tiene el chico de aprendizaje. No sabe detectar el maestro” (1-N)

“Primero, alivianar a los docentes que vienen sin una formación teórica. Porque la formación de los profesorados no habilita para estas problemáticas. Para el docente es muy difícil donde el chico es revoltoso o tiene problemáticas de aprendizaje. El silencioso o sobreadaptado al cumplir con los requerimientos de la materia no pasa nada. Si no es conflictivo pasa de 1 a 6 y nadie se dio cuenta. Hay como dos tipos de problemáticas: lo psicopedagógico y lo psicológico. Aunque no está dividido. Muchas veces la dificultad de aprendizaje viene por problemas emocionales” (3-L)

Una de las primeras cuestiones que se encuentran, con frecuencia, en las entrevistas realizadas a todos aquellos que integran, con diferente responsabilidad, el plantel docente, es la toma de conciencia como colectivo de sus propias limitaciones de formación aquello que afecta a sus estudiantes. O sea, que entiende que hay algo que no está bien pero no puede llegar a comprender la dimensión y la complejidad del asunto.

Es en estos casos donde el docente encuentra la orientación profesional necesaria para hacerse de herramientas que le permitan cumplir su labor de enseñanza, sin perder de vista las motivaciones e inquietudes de los jóvenes que concurren a las aulas.

La misión de la escuela ha sido históricamente crear identidades sociales ajustadas a las demandas procedentes del contexto. El sistema escolar se configura como

el espacio privilegiado para que los sujetos definan los atributos que construirán su identidad personal y profesional: lo singular en lo plural, lo uno en lo múltiple

“Poder detectar problemas de aprendizaje en el alumno. Cada niño va a su ritmo, entonces es una ayuda para el docente que lo vaya encaminando. Ver de qué manera puede detectar estas problemáticas. Pienso que se tiene que trabajar docente, alumno, psicopedagogo y papás. Guía para docentes y guías para papás” (1-N)

“Nosotros trimestralmente mandamos informes a la sede de inspección de psicología algunas situaciones. Hay algunas que se tratan poco y otros que no se tratan, y algunos con cierta urgencia. Pero lo cierto es que cuando el EOE llega acá el chico ya desertó o está en otra escuela. Es como que vamos a tras del carro todo el tiempo” (2-D)

Una constante en las respuestas obtenidas es aquella que gira en torno al magro resultado que muestran las intervenciones en su conjunto, no pudiendo evitar el fracaso escolar de aquellos estudiantes estigmatizados por las representaciones sociales que existen dentro de la cultura escolar. A nuestro criterio, dichas circunstancias existen porque se ignora y se desconoce el verdadero rol que le ocupa al EOE, no solo en la función de acompañar el proceso desde el inicio del ciclo escolar –y no cuando la cursada se encuentra promediando o finalizando el año- sino también para guiar y comprender la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es muy común encontrar expresiones que redunden hacia el EOE, en pedidos de auxilio por parte de los profesores para que sus alumnos culminen con su formación en el período establecido, en lugar de que la institución termine –literalmente- antes de tiempo con ellos

*“Que reduzca la deserción escolar”
“Que el alumno pueda terminar en tiempo y en forma.” (6-R)*

En estas manifestaciones, lo que aparece es más una concepción de teoría directa de la educación, una mirada lineal de la tarea “reparadora” hacia quienes no pueden no ya aprender sino ni siquiera aprehender la realidad. Al respecto, se considera importante marcar la diferencia entre dos términos que, a pesar de sonar iguales, tienen significados distintos. Así pues, al momento de educar y enseñar en el aprendizaje, los docentes esperan que los contenidos lleguen a los estudiantes de manera significativa. Para que esto ocurra, es necesario que el que aprende tenga una disposición frente a lo que se le enseña. Por el contrario, aprehender inevitablemente se vincula al proceso de aprendizaje

de cualquier actividad o materia en la vida. De esta manera, el aprehender forma parte indisoluble de la enseñanza-aprendizaje que se pretende exista.

¿Qué no se menciona? No se menciona al EOE como aquel que puede hacer orientación escolar, aquel que puede trabajar ESI, como aquel que puede guiar al docente en cómo enseñar para que sus alumnos aprendan. Desde lo preventivo, conocer a los grupos y trabajar con un par docente.

Esta definición ubica a quien la manifiesta en una interpretación de la educación tecnocrática, en el sentido de considerarla un sistema cerrado cuyos engranajes tienen una disposición lógica de funcionamiento, por lo tanto, si se despliega de la manera correcta, resulta eficiente. Los engranajes serían esos factores que pueden lograr los resultados.

Se asume como parte de un modelo interpretativo en la medida en que reconocen a determinados factores intervinientes de la experiencia educativa como complejos en su dinámica de trabajo. Se puede decir que asumen el paradigma educativo cognitivista, que se propuso abordar la “caja negra” que media entre el estímulo y la respuesta (los procesos que el estudiante pone en marcha para aprender). Tradicionalmente, en el modelo conductista, en el proceso de enseñar y aprender, antes de llegar a los resultados, ocurre una experiencia en la que se asume desconocimiento. En tanto que el cognitivismo considera al estudiante como un procesador activo, mediador entre el estímulo y la respuesta (y, aunque no se vea, es lo que se tiene que trabajar en el aula o con la psicopedagoga). Desde el enfoque cognitivo, hay que ponerse más al servicio de la persona que de las condiciones (estímulos).

“Creo que nos falta mucha preparación no solo en los contenidos sino en la manera de explicar.”(I-N)

Esta inquietud sobre la metodología de enseñanza bien puede ser una demanda oportuna para los EOE. En este sentido, hay una admisión no sólo de los entrevistados sino de lo que se desprende del PEI y de las propias observaciones, que la tarea docente en el aula podría mejorarse con ayuda interdisciplinaria. Tradicionalmente, la tarea que realizan es de carácter muy individual, es ciertamente muy escaso el trabajo en proyectos interdisciplinarios y muy poco el departamental, donde más que nada se limitan a garantizar cierta lógica secuencial de contenidos, pero es muy poco lo que se comparte sobre formas atractivas, innovadoras y eficientes para las actividades escolares.

En este sentido, puede observarse que, en buena medida, se presenta una tensión entre la conservación o el cambio de metodologías. Por un lado, la escuela técnica y los docentes manifiestan confianza en la orientación al trabajo organizado, continuando el modelo de organización industrializado, donde las competencias están reguladas por una lógica disciplinar muy diferente a los escenarios actuales de trabajo, donde la productividad se puede obtener mediante otras lógicas: dominio de tecnologías y competencias comunicacionales principalmente. Por otra parte, la resistencia al cambio (metodológico en este caso), también es una constante en las instituciones educativas. En parte, se explica por las malas experiencias de algunas reformas o modificaciones, o porque no resulta fácil incorporar nuevas modalidades de trabajo didáctico. Es por eso que la práctica psicopedagógica puede contribuir en la tarea.

4.5. Demandas hacia la intervención de futuros equipos

Si bien las generalidades tienden a borrar las diferencias, en este ítem se puede afirmar que existe, no sólo un consenso unánime sobre la utilidad de contar con un servicio de EOE sino que, mucho más importante, la necesidad de que este pueda establecerse físicamente, dentro de las instalaciones de la escuela, condición inexistente en las actuales circunstancias del establecimiento estudiado.

Justamente, la gran mayoría de los entrevistados marcó las diferencias –en términos de efectividad- en cuanto a los resultados alcanzados, entre la modalidad itinerante y aquella donde el servicio desarrolla sus actividades en una dependencia dentro del establecimiento escolar.

“En el caso de esta escuela en particular no hay equipo de orientación escolar. En otra escuela donde trabajo, la verdad es que es muy buena la relación y los docentes nos enteramos de las distintas situaciones problemáticas. Las vemos constantemente en movimiento, van a las aulas, los van a buscar al patio, al buffet y resuelven algunas situaciones. Favorecen mucho el diálogo. Los docentes, bueno, yo me siento cómoda”
(5-L)

“En la Técnica deberíamos tener un equipo orientador que pueda detectar y prevenir problemas de aprendizaje. Poder detectar problema de adicción, de violencia, etc. Que nos den herramientas que nos permitan a nosotros manejarnos. (1-N)

A partir de las manifestaciones recogidas, queda en evidencia el reclamo sobre la necesidad de contar con un espacio permanente, que forme parte integrante de la organización escolar. Así, los diferentes actores institucionales que concurran al establecimiento podrán sentirse contenidos profesionalmente ante la aparición de diversas complejidades, quien habilitará su espacio para aportar posibles acciones que acoten los márgenes de incertidumbre. En la actual modalidad, la comunidad educativa siente como ajena la intervención, más allá de la distancia geográfica, porque no se produce, a priori, la empatía necesaria para viabilizar cualquier orientación que procure acercar una solución frente al malestar que la aqueja.

Otra consideración destacable es la demanda que existe, por parte de los profesores -en clave de crítica hacia los institutos de formación docente- es aquella que radica en poder contar durante sus años de instrucción, de un cierto bagaje a nivel de conocimiento que les permita sobrellevar situaciones de difícil resolución, mínimamente como para poder identificar y reconocer cuando está frente a circunstancias que demandan el auxilio profesional del psicopedagogo y/o de un EOE.

“Creo que la carrera docente debería tener un nexo con psicopedagogía, si no sabes detectar a tiempo el niño se frustra, y abandona. En cambio, con el EOE podrían terminar sus estudios.

Tiene que venir gente especial. Donde el chico la vea y pueda hablar y permita tener un vínculo, no te digo de paciente a alumno. Pero tener un vínculo diferente, que vos tengas esa seguridad de que te va a tratar en cuanto a tus problemas y hablar con alguien como para que lleve adelante estas cuestiones.” (I-N)

“Si no, pasa como la maestra integradora que tenía un chico el año pasado y que no quería que entrara al aula. La rechazaba.

Por ejemplo, yo notaba que mi hijo me preguntaba si iba ir a lo de la señora Beatriz, eso es fundamental en un chico. Que le tenga cariño. Es de esa manera que un chico pueda ser tratado por una psicopedagoga” (I-N)

Sería deseable atender esta demanda, dado que ésta —como cualquier otra- debe ser interpretada como un acto de comunicación, en el que se ponen de manifiesto los agentes involucrados: en el caso particular del proceso de aprendizaje, al que formula la demanda (el docente) y al destinatario de la misma (el estudiante). Las significaciones que giran alrededor de dicha demanda serán de suma importancia para anclar los efectos de sentidos que surjan de un diálogo que privilegie las relaciones significativas, dentro de un contexto que pondere los valores democráticos de una sociedad.

Antes de continuar, se hace necesario detenerse sobre una razón semántica: demanda y reclamo son términos explícitos que verbalizan un deseo, por lo tanto, no debe ser asumida como una inferencia producto del análisis, ni siquiera como una TI.

Para sintetizar los resultados a continuación se presentan la reducción de los datos de las entrevistas en una matriz.

Ilustración 2: Matriz de datos

Asignaturas / Ejes Conceptuales	1 – N Ciencias Naturales	2 – D Director	3 – L Salud y Adolesc.	4 – E Matemática	5 – L Práctica Lenguaje	6 – R Lenguaje Tecnológico	7 – M Alumno	8 – S Alumno
Percepciones sobre el rol del psicopedagogo	Diagnostica	Interviene	Articula	Evalúa	Normaliza	Configura	Atiende	Escucha
Experiencias sobre las prácticas del psicopedagogo	Deriva	Acompaña	Actúa	Orienta	Enfoca	Complejiza	Ayuda	Contiene
Identificación sobre posibles causas del fracaso escolar	Se vive con mucha violencia	Traen conflictos a la escuela	Realidad compleja	Múltiples problemáticas	Falta comprensión	Voluntad	No se enseña bien	Mucho para estudiar. No se entiende
Finalidad de los EOE	Detecta las fallas	Brinda Soluciones	Hacer de tutor	Baja nivel de incertidumbre	Restablece el equilibrio	Ordena	Brinda auxilio	Hace fácil lo difícil
Requerimientos hacia la intervención de futuros equipos	Formar y ser parte	Tener su espacio	Que sigan su labor	Integrarse a la institución	Establecerse en la escuela	Radikarse de una vez	Que sigan	Que estén siempre

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

El presente trabajo se propuso analizar las teorías implícitas que los distintos actores institucionales tienen frente al potencial trabajo del psicopedagogo en la Escuela Técnica N°1 de San Martín (Provincia de Buenos Aires). Se puede decir que se cumplió el objetivo general en buena medida, dando cuenta de las manifestaciones de algunos de los participantes de la comunidad educativa y pudiendo vincularlo con la construcción de Teorías implícitas sobre la educación.

A pesar de abordar para el estudio un único establecimiento escolar, dentro de un contexto espacio-temporal definido donde pareciera que el lugar que ocupa la educación pública es un reflejo de un malestar que va más allá de la cultura. Tal como quedara expresado oportunamente, la escuela técnica es una institución atravesada por la constante búsqueda de mejores estándares de calidad e inclusión en un mundo complejo, muy diferente del que promovió originalmente el formato del presente sistema educativo. Todos estos factores, de alguna manera, aportan definiciones al rol efectivo y potencial de los profesionales de la psicopedagogía. Articular las disciplinas sociales para una efectiva intervención psico-socio-comunitarias es parte de la tarea que oportunamente se debate.

Respecto al cumplimiento de los objetivos específicos, se reunieron un conjunto de apreciaciones, tanto sobre las circunstancias que hacen que el aprendizaje sea viable u obstruya su realización, como así también del aporte que significa para todos los actores involucrados la activa participación del trabajo psicopedagógico, para el logro de las metas a desarrollar durante el ciclo lectivo.

Sobre este último aspecto, la mayoría de los entrevistados señalaron que la tarea de los profesionales que integran los equipos de orientación escolar es de fundamental importancia para que la actividad docente pueda ser llevada a cabo: ya sea atendiendo al “sujeto problemático” -si el caso lo demandara- o conteniéndolo, si el contexto trascendiera las fronteras del establecimiento educativo.

En cuanto a las manifestaciones que los docentes argumentaron en relación a la intervención del psicopedagogo para diagnosticar las causas y evaluar los efectos sobre aquellos que el sistema tiende periódicamente a incluir/excluir de la escuela, fueron de suma utilidad para identificar la presencia de las teorías implícitas que determinan los sentidos que circulan y atraviesan, con mayor o menor intensidad, el éxito o fracaso escolar. Sobre el tema, se pudo corroborar, a través de un análisis donde se cruzaron datos y se contrastaron resultados, que no hay una sola teoría expresada sino más de una TI, donde -si se permite la licencia- pareciesen competir por sobresalir entre ellas, según el contexto que le dio entidad para su origen y desarrollo. Contexto que se asume, avanzado ya el siglo XXI, delimitado por fronteras difusas, en donde las dimensiones espacio-temporales se yuxtaponen, promoviendo una nueva matriz donde el cambio es la constante.

En general, se puede señalar que la mayoría de las respuestas se ubican dentro del modelo interpretativo de la educación, considerando y asumiendo la complejidad de la tarea, donde se pondera significativamente el rol del psicopedagogo en tanto contribuye al logro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es pertinente remarcar cómo ciertas expresiones, que se enuncian sin intencionalidad aparente, terminan siendo portadoras de sentidos, donde la labor del psicopedagogo, en particular, y la enseñanza en general, terminan siendo portadoras de significaciones que dan cuenta de un modelo de teoría de tipo directo, donde la educación se inscribe más como un proceso natural subjetivo que como un producto cultural y social.

Con referencia al valor que tiene para el plantel docente la práctica del psicopedagogo cuando actúa a través de los EOE, es interesante como fueron identificándose ciertos parámetros que expresan, en última instancia, que su intervención también es sometida a una evaluación que califica la calidad de su actuación.

Sobre otro de los aspectos que salieron a la luz, cabe mencionar que, a pesar de que la siguiente afirmación escapa a los objetivos declarados del presente estudio, que la gran mayoría de los entrevistados hizo referencia a la necesidad de contar con un servicio permanente dentro de la institución –dado que, actualmente, este funciona desde fuera de los límites del colegio y de manera ocasional- para orientar y acompañar al alumnado en los desafíos que plantea su tránsito por la educación media.

Otro de los puntos significativos del análisis radicó en que, según los responsables de facilitar el aprendizaje, los EOE diagramen su labor a partir de ciertas problemáticas que se reiteran cada año, con mayor intensidad, principalmente aquellas vinculadas a situaciones, cuyas causas suelen atribuirse al carácter psico-emocional de los alumnos y su entorno familiar.

De las demandas insatisfechas mencionadas y las que se detectan en la caracterización de la enseñanza media actual, se percibe, por un lado, cierta resistencia o invisibilización de trabajos interdisciplinarios, no sólo con un profesional de la psicopedagogía sino con otros docentes, u organizaciones de salud en general. La organización escolar presenta aún ciertas resistencias para habilitar iniciativas de carácter del tipo preventivo de los problemas. Es posiblemente por ello que la mayoría encuentra utilidad en la psicopedagogía para trabajar con “sujetos educativos problemáticos”. Considerados así por dos principales razones: porque no obtienen los buenos resultados esperados para sí mismos, o porque son capaces de afectar el buen resultado del grupo donde aprende. Así que, en el objetivo de evaluar los posibles aportes desde la psicopedagogía, aparecen principalmente las que tienen que ver con actividades reparadoras pero muy poco las preventivas. También, hay muy poca mención a la posibilidad de orientar o asistir pedagógicamente a los docentes en sus metodologías de trabajo. Si se lo relaciona con los aportes teóricos, hay una explicación a la dificultad de ver el amplio espectro de actividades que pueden contribuir en la escuela, el cual está en la propia evolución de la tarea al interior del sistema educativo. De la misma forma, las teorías implícitas que se desprenden de la investigación, presentan cierta heterogeneidad, dado que estamos frente a una realidad que cambia y se transforma vertiginosamente, al ritmo de las nuevas tecnologías comunicacionales, y los cambios sociales y políticos.

En alguna medida, los discursos analizados dan cuenta de ese desfase entre las formas tradicionales de interpretar la educación y la que se representa en la actualidad, dando como resultado una hibridación de varios modelos, en tanto expresión de diferentes teorías implícitas.

La promesa fundacional de la educación ha sido, en la modernidad, basada en que todos aquellos que concurriesen a ella podrían -a través de la adquisición de habilidades y destrezas- garantizar un futuro más promisorio. Luego de sucesivas crisis del sistema

social y económico, resulta muy difícil sostener esa promesa como signo motivador para las nuevas generaciones. Sin embargo, sabemos que la exclusión a este ritual social, no sólo limita las acreditaciones necesarias para un futuro, sino que da cuenta de una sociedad que aún no resuelve satisfactoriamente el derecho básico a la educación. Tal como se describe en el análisis, el rol del psicopedagogo en el ámbito escolar se encuentra atravesado por unas demandas que escapan a su profesión y que corresponde a las responsabilidades compartidas en la comunidad educativa, desde las políticas públicas hasta las familiares y/o individuales de acompañar estas experiencias de manera apropiada.

Por eso, entonces, es importante identificar expectativas, criterios de trabajo y abordajes que se tienen sobre las problemáticas en el nivel medio y la manera en que se puede contribuir desde disciplinas muy diversas. Así, el cruce de miradas y perspectivas pueda ponderar una práctica que no limite su accionar frente a la falencia, la dificultad y el obstáculo sino que la lleve adelante una orientación y un acompañamiento permanente.

La literatura académica revisada da cuenta de falta de inversión en materia educativa. En muchos casos, la retirada del Estado se hace bajo el supuesto de eficiencia en la utilización de recursos. La propuesta en la Provincia de Buenos Aires de organizar a los profesionales psicopedagogos como cargos ambulantes es una manera de reducir sus capacidades a un tipo de accionar quirúrgico, preciso, pensado también con visión tecnocrática, como si la escuela fuera una empresa y los profesionales que actúan en salud mental (entre otras cosas) fueran técnicos que “reparan” lo que funciona mal. Para futuras líneas de investigación, se propone ahondar en temáticas de la administración educativa que permitan comprender el rol profesional desde otro campo disciplinar, donde su aporte sea valorado siempre como parte del proceso y no necesariamente como un factor a ser evaluado por el resultado que devino de su intervención.

Se pudo constatar que la deserción y la repitencia son problemas dentro de la escuela media. Sumado a ello, la difícil edad de la población que transita sus aulas –la adolescencia- quienes establecen con los docentes una relación intensa y conflictiva.

Se pudo observar que, al interior de la comunidad educativa, conviven diferentes niveles de compromisos, intereses e interpelación. Hay familias con más o menos

oportunidades, en general asociadas con las historias y experiencias escolares que los anteceden. Así como una variada forma de ver e interpretar la calidad de los sistemas educativos. Este es otro tema de debate que puede justificar nuevas aproximaciones.

Como se ha podido verificar en las entrevistas, entre las características de las teorías implícitas en la comunidad entrevistada se encuentra la de considerar el aprendizaje como un acto predominantemente individual. Podemos inferir que ello se debe a la persistencia de una tradición, dentro del ámbito escolar, que no busca fomentar prácticas que impliquen trabajar de manera colectiva. Ese es uno de los desafíos pendientes a futuro, al que la institución educativa deberá hacer frente para cumplir un nuevo rol: no ya acotado a la mera instrucción de conocimientos formales sino a la formación de competencias que les permitan –a quienes concurren a sus aulas- aprehender a construir habilidades y destrezas, más allá de su periodo escolar.

A través del marco teórico en relación a la lectura de las entrevistas realizadas, se puede reconocer que los actores de la comunidad educativa que integran la escuela técnica buscan resistir, con mayor o menor éxito, la condición disfuncional a la que fue reducida la institución: de ser la portadora legitimada de la idea de progreso a la de contribuir a la perpetuación de un sistema que diluye su condición emancipadora. Sin embargo, para que los esfuerzos individuales prosperen es necesario ampliar la mirada de la tarea escolar.

En el caso del rol psicopedagógico sería importante el reconocimiento de su tarea de manera preventiva y más abarcativa. No sólo se trata de prevenir problemáticas escolares o de salud mental o temas de violencia. Es posible pensar en actividades psicopedagógicas que contribuyan a darle un sentido amplio de la experiencia escolar: reconocer los problemas de orientación escolar, de motivación docente, de climas grupales que potencien un empoderamiento colectivo.

Por lo expuesto, se puede afirmar que el principal aporte del presente estudio radicó en haber realizado un abordaje previo a cualquier planificación de asistencia preventiva: esto es, poner en evidencia como la existencia y el conocimiento las Teorías implícitas, de los distintos actores institucionales que integran la comunidad educativa, tienen sobre el trabajo de intervención que realizan los psicopedagogos dentro de la escuela técnica. Es decir, que la inmanencia de las TI predetermina y condiciona los

sentidos que configuran y dan sustento a las prácticas psicopedagógicas que desarrollan los EOE, en respuesta a las demandas de los diferentes actores que integran la comunidad educativa abordada.

Como conclusión final, se puede asegurar que toda institución educativa debería, al menos, discutir o reflexionar sobre el conjunto de profesionales que consideran necesarios para abordar la ambiciosa tarea de educar en el Siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Alves G. (2005) *La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa*. Revista Europea de Formación Profesional. (34), 30-44. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1313799.pdf>
- Bartolini A. M. (2006) *Seminarios de Tesis: un espacio curricular atravesado por múltiples dimensiones*. Tiempo de Gestión, 2(2), 95-106.
- Bourdieu, P. (1989) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bousquet E., & Dabusti, A. F. (2014) *Reflexiones acerca de la función perceptiva y su relación con la actividad intelectual*. Aporte para el quehacer psicopedagógico y psicológico. Signos Universitarios. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4005821.pdf>
- Buendía, L., Gutierrez, J., González, D., & Pegalajar, M. (1999). *Modo de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Castorina J. A. (1994) *Apuntes Académicos*. En Signos Universitarios. Revista de la Universidad del Salvador.
- Coll C. (1992) *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Coll C., Marchesi, A. & Palacios J. (comp.) (1995) *Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cunill Grau, N. (2008) *La construcción de ciudadanía desde una institucionalidad pública ampliada*. En Democracia / Estado / Ciudadanía: Hacia un Estado de y para la Democracia en América Latina. Lima, 2, 113-138.
- De la Vega, E. (2009). *La intervención Psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Duchavtzky, S & Corea, C. (2001) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.
- Dussel, I. (2015). “*Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo*” (cap. 9). En Tedesco J.C. (comp.) *La educación Argentina hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, P.M. C. (2000) *Las salidas profesionales como criterio de calidad de la licenciatura de Pedagogía*. Bordón. Revista de Pedagogía, 52(4), 499-508.
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

- Gewerc, A. y Montero, L. (2013) *Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas*. Revista de Educación N° 362, septiembre-diciembre. España Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Luna, M, & Martín, E. (2008) *La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico*. Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23206/rev121ART11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Melillo A., Soriano R., Méndez J. & Pinto P. (2004) *Salud comunitaria: salud mental y resiliencia*. En *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires, Paidós.
- Miret, L. Fuster, A. Peris, E. García, D. & Saldaña (2002) *El perfil del psicopedagogo*. Universitat Jaume I. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79846/Forum_2002_41.pdf
- Moreu A. & Bisquerra, R. (2002) *Los orígenes de la psicopedagogía. El concepto y el término*. REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid, vol. 13, N°1, p. 17-29.
- Moyetta, M., Jakob, E. & Barbero, D. (2003) *Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación*. Material de cátedra. Buenos Aires.
- Muller M. (2000) *Perspectivas de la Psicopedagogía en el comienzo del Milenio*. Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador. Disponible en: <https://racimo.usal.edu.ar/4528/1/1190-4200-1-PB.pdf>
- Muller, M. (2008) *Balances y Perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio*. En *Revista Aprendizaje Hoy*. Buenos Aires, vol. 44, p. 7-12.
- Najmanovich, D. (2005) *El juego de los vínculos: subjetividad y redes. figuras en mutación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (2ª Ed.) Barcelona: Graó.
- Puiggrós, A. & Dussel I. (1999) *Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico*. En Dussel, et al, *Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. (2002) *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

- Redondo P. y Thisted, S. (1999) *Las escuelas en los márgenes*. En Dussel, et, al, *Los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Renau, M. d. (1998) *¿Otra psicología en la escuela?* Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J., (1993) *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Sabino, J. (2010) *Educación, subjetividad y adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Crujía.
- Sautu, R. (Coord.) (2005) *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scheuer, Cruz, D. l., & Pozo. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schon, D. (1996) *La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica*. En Construcciones de la experiencia humana. Biblos.
- Smolka A.L.B., (2010) *Lo (im) propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales*. En Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Ediciones Manantial.
- Stake, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.
- Tedesco, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Tedesco, J.C. (2005) *Educación Popular Hoy. Ideas para salir de la crisis*. Buenos Aires: Editorial Capital Intelectual.
- Tenti Fanfani, E. (1996) *Cuestiones de exclusión social y política*. En Alberto Minujin (comp.) *Desigualdad y exclusión: desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas Juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires. IIPE UNESCO.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo, 23 de Febrero, Santa Rosa, La Pampa. Disponible en: https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Thisted, J. y Neufeld, M. (1999) *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la Escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tiramonti G. & Poggi, G. (2006) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca* Buenos Aires. Troquel.
- UNICEF (2016) Estado de la situación de la niñez y la adolescencia En Argentina. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/2211/file/SITAN.pdf>

- Ventura A. C. (2010) *Reflexiones en torno al campo del conocimiento de la Psicopedagogía*. En 2do. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología UBA.
- Zaldúa, G. (2000) *Clases Teóricas*. Apuntes de la Cátedra Psicología Preventiva. UBA.
- Zanotti, L. (1980). *Los objetivos de la escuela media*. Buenos Aires: kapelusz.

Apéndice A

Modelo de Entrevistas

A los distintos actores institucionales de la Escuela de Educación Técnica N°1, en el partido de General San Martín:

Presentación

La investigadora se presentará, indicando su propia procedencia institucional y profesional, como así también el objetivo y los alcances de la entrevista. Informará claramente a los entrevistados cuál será el destino de sus testimonios y les asegurará reserva, respecto del material obtenido.

Datos sociodemográficos

Sexo:

Edad:

Cargo-función-asignatura:

Antigüedad en el cargo de docente:

Formación científica/académica:

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

- 1- ¿Cuál cree que es el rol que cumple el Psicopedagogo/a en la institución?
- 2- ¿En qué consisten sus principales intervenciones?
- 3- ¿Cuál es la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?
- 4- ¿Cuáles son los principales aportes del psicopedagogo/a?
- 5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?
- 6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular?
- 7- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?
- 8- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?
- 9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?
- 10- ¿Podría distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?
- 11- ¿Cuáles considera que son los principales logros del EOE que se han implementado, más allá de la disminución de los fracasos o el mejoramiento de las tasas de retención? (¿Se observa un fortalecimiento a nivel institucional?)
- 12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes, en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas reciben por parte del psicopedagogo/a?

Apéndice B

Entrevistas

1- N

Datos sociodemográficos

Sexo: femenino

Edad: 43

Cargo-función-asignatura: Profesora de Ciencias Naturales. Preceptora de la escuela.

Antigüedad en el cargo de docente: 15 años

Formación científica/académica: Nivel Terciario estudió en el Rosario Vera Peñaloza para profesora de Ciencias Naturales. Es, además, maestra.

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

1- ¿Cuál cree que sería el rol que cumple el Psicopedagogo/a en la institución?

Diagnosticar cualquier problema de aprendizaje, realizar un tratamiento, diagnosticar ADD, problemas psicomotrices, bueno, todo eso.

2- ¿En qué consisten sus principales intervenciones?

Para mí, interviene en diagnosticar y ver qué tipo de problema de aprendizaje tiene el chico, pueden ser problemas del lenguaje como le pasó a mi hijo, de escritura, porque le cuesta concentrarse. Para los papás, más que nada.

3- ¿Cuál sería la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?

Es muy importante. Permite poder detectar cualquier problema de conducta del chico, poder evaluar y realizar un tratamiento con los padres y ver de qué manera puede ayudar al chico y ver de qué manera puede encaminarse en la escuela. Pienso que el rol es fundamental en la escuela. Además es una herramienta importantísima para el maestro, tanto para el docente de secundaria como de primaria, es una guía. Los maestros no estamos formados en esa disciplina, no hay materia que te digan de qué manera detectar o diagnosticar o prevenir que problemas tiene el chico de aprendizaje. No sabe detectar el maestro.

4- ¿Cuáles son los principales aportes del psicopedagogo/a?

Principal ¿en qué sentido? Poder detectar problemas de aprendizaje en el alumno. Cada niño va a su ritmo, entonces es una ayuda para el docente que lo vaya encaminando. Ver de qué manera puede detectar estas problemáticas.

Pienso que se tiene que trabajar docente, alumno psicopedagogo y papás. Guías para docentes y guías para papás.

5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?

Sí, porque tienen herramientas para ver donde están estos chicos. Ellos tienen más herramientas que un docente.

6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular? Cuando estaba el equipo en la escuela o en de otra institución.

Yo lo veo por mi hijo. Generó una especie de relación muy particular y ella me guiaba mucho a mí. Ella me decía que Ian (su hijo) estaba bien que ya iba a aprender. No llegó a decirme nunca que problema tenía pero siempre me decía las cosas viéndolas desde el lado positivo.

En la Escuela hubo equipo donde llevábamos los casos muy particulares de violencia pero yo noté que no era de gran ayuda ¿Viste cuando sentís que una persona no tiene pasta para lo que hace? Además, el vínculo que tiene el chico con el psicopedagogo, le tiene que caer bien porque después tenés que saber tratar a esa persona. Yo noté que acá fallaba el equipo de orientación. Aparte que pasó un tiempo y lo sacaron.

Tiene que venir gente especial. Donde el chico la vea y pueda hablar y permita tener un vínculo, no te digo de paciente a alumno. Pero tener un vínculo diferente, que vos tengas esa seguridad de que te va a tratar en cuanto a tus problemas y hablar con alguien como para que lleve adelante estas cuestiones.

Sino, pasa como la maestra integradora que tenía un chico el año pasado y que no quería que entrara al aula. La rechazaba.

Por ejemplo, yo notaba que mi hijo me preguntaba si iba ir a lo de la seño Beatriz, eso es fundamental en un chico. Que le tenga cariño. Es de esa manera que un chico pueda ser tratado por una psicopedagoga.

7- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?

Si, seguramente debe haber. Para mí, las pautas. Pero no tengo idea.

8- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?

La comprensión de textos, la comprensión de consignas, la lectura. Se nota que los chicos no leen. Dislexia, dislalia.

Vos les decís identificá y ellos no saben qué le estás diciendo.

9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?

El problema con la familia. Si hay violencia, el chico no se puede concentrar. Van a pesar más sus problemas emocionales que lo que se está dando en clase.

Un niño se enteró que su mamá estaba enferma de cáncer y se llevó varias materias por tener su mente bloqueada. Después el caso de Liz, una nena sobre quien la mamá ejercía mucha violencia, no tenía completa su carpeta. En estos casos, lo elevo a los directivos.

Ellos fueron los que tomaron cartas en el asunto elevaron a la inspección de psicología. La nena terminó en un hogar.

10- ¿Podría distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?

Sí, los docentes. Porque creo que nos falta mucha preparación. No solo en contenidos sino en la manera de explicar. El psicopedagogo puede dar herramientas didácticas a los docentes para aquellos niños con problemas de aprendizaje, así nosotros les podemos explicar. Ver de qué manera podemos hacerles entender el contenido. Por más que uno se esfuerce hay chicos que no entienden. El psicopedagogo me daría herramientas. Qué materiales didácticos usar.

Sacar ciertos contenidos que a veces no les son útiles. Poner los contenidos mínimos que se debiera dar en la materia.

11- ¿Consideras necesario el EOE en la escuela?

Sí, yo pienso que sería un nexo entre el alumno el docente y ellos. Ellos harían un aporte enorme. Por ejemplo, la maestra de mi nene trabajaba mucho con Beatriz (la psicopedagoga). Cuando Beatriz falleció, la maestra se encontró perdida. Beatriz se acercaba mucho a la escuela. La bajaba más a la realidad a la maestra.

En la Técnica 1 deberíamos tener un equipo orientador que pueda detectar y prevenir problemas de aprendizaje. Poder detectar problema de adicción, de violencia, etc. Que nos den herramientas que nos permitan a nosotros manejarlos.

Creo que la carrera docente debería tener un nexo con psicopedagogía, si no sabés detectar a tiempo el niño se frustra, y abandona. En cambio, con el EOE podrían terminar sus estudios.

12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas recibirían por parte del psicopedagogo/a?

Hay docentes que le toman inquina al chico, a veces se los califica por el comportamiento y no por lo que saben. El psicopedagogo es el nexo entre el docente y el alumno. Los docentes muchas veces juzgamos o prejuizamos.

Pienso que los PSP trabajarían con todos, para que no haya distintos grupos.

No a todos los docentes les gusta lo que hacen y cuando empezás con eso ya es más difícil. **El equipo no solo lo integra el psicopedagogo sino el asistente social. Estos son los que se meten en la villa para ver que le sucede al chico.**

2- D

Ficha técnica – Datos sociodemográficos:

Sexo: Masculino. Edad: 63. Cargo-función-asignatura: Director.

Antigüedad en el cargo de docente: técnico electrónico con tramo pedagógico.

Formación científica/académica: 29 años en la escuela como profesor, dos años como vicedirector y un año como director.

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

1-¿Cuál cree que sería el rol que cumple el Psicopedagogo/a en la institución?

Tiene que ser un gran amortiguador entre lo que le pasa a los chicos y a los docentes. Los chicos vienen muy cascoteados, hay algunos que tiene familias más o menos, hay familias mejores y peores.

Entre los docentes, los preceptores y los directivos, muchas veces, no hay tiempo para la escucha de cada uno de los alumnos. El psicopedagogo es a quien contratan para hacer esta misión de escuchar y ayudar a los papás. El psicopedagogo, desde el conocimiento científico, es quien puede poner el punto exacto.

2- ¿En qué consisten sus principales intervenciones?

El psicopedagogo, para mí, no debería intervenir sólo en los casos graves. Sino que debería intervenir en los grupos. Debería tener un momento para entrar al aula y conocer los grupos. De esta manera, no debería intervenir cuando el chico está desajustado sino que podría irlo detectando desde el primer día. Y no esperar a agosto para que luego el chico sea irrecuperable, porque tuvo mala conducta o poca aplicación al estudio, entonces luego deserta o no tiene posibilidades de poder aprobar la materia.

Si el psicopedagogo estuviera en las aulas, estaría trabajando desde el principio, en realidad el preceptor, los docentes y los directivos deberíamos pasar por el aula para poder conocer qué es lo que le está pasando al chico. Así, se podrían abordar las problemáticas antes de que se produzcan los efectos.

3- ¿Cuál es la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?

4- ¿Cuáles son los principales aportes del psicopedagogo/a?

Nosotros, desde el voluntarismo y desde la experiencia, aportamos un montón de cosas pero no desde el punto de vista profesional que dice lo que corresponde. De repente, nosotros, los docentes, hablamos determinadas cosas con los alumnos pero después cuando lees la ley te das cuenta de que acá hay una cuestión de derecho, que no importa si uno quiere o no al chico.

5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?

Yo creo que en el tema de deserción sí. Nosotros, trimestralmente, mandamos informes a la sede de inspección de psicología algunas situaciones. Hay algunas que se tratan poco y otras que no se tratan, y algunas con cierta urgencia. Pero lo cierto es que, cuando el EOE llega acá, el chico ya desertó o está en otra escuela. Es como que vamos atrás del carro todo el tiempo. Es decir que, si el psicopedagogo estuviera dentro de la escuela, sería mejor. Hoy nosotros no tenemos equipo dentro de la escuela y hay escuelas que los tienen y no intervienen, no hacen.

Si el psicopedagogo sólo interviene en determinados casos, ya estamos removiendo la ceniza, la idea es poder intervenir antes.

6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular? Cuando estaba el equipo en la escuela o en otra escuela.

Yo no. Acá hubo un año como itinerante pero yo no estaba como director. Como no tuve problemas en el aula, no tuve relación con el EOE.

7- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?

Uno lee algunas de las leyes pero uno no tiene claro qué fundamentos teóricos tienen. Es un técnico más que viene a intervenir y tiene un conocimiento específico.

8- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?

Lo que sobresale son las dificultades en Prácticas del Lenguaje y Físico – matemático.

Uno de los problemas que se tiene es que se hace una lectura tan fragmentada y no logran hacer una lectura profunda de los textos. Está todo absolutamente resumido, entonces, no tienen textos complejos para leer y la falta de lectura hace que no se comprenda.

9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?

En la medida en que el estudiante tiene claro para qué viene a estudiar.

Cuando tienen problemas de relación en la casa, los traen para acá. En la escuela, en cierta medida, es una burbuja porque hay determinadas normas, es asimétrico. Si en la casa no hay un acompañamiento y una autoridad establecida de manera correcta, tampoco la reconoce acá. Si en el barrio se avasallan unos a otros, lo va a reproducir acá también.

10- ¿Podría distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?

Son inmensas. A veces uno lo pone en el alumno, a veces lo ponemos de manera grupal. Bien es una manera de clasificar. Cuando hay fracaso escolar es una parte de un todo. Nosotros, desde la enseñanza- aprendizaje, tenemos una persona que enseña y otra que aprende. Cuando hablamos de fracaso escolar podemos llamarlo como un sujeto de aprendizaje complejo docente – alumno, mediados por el currículum y demás. Eso es lo que fracasa no el alumno. El sistema puede fracasar por un montón de cosas. Obviamente para el docente es más fácil decir fracasó el chico, fracasó la familia. En cambio, si yo digo que fracasó el sujeto complejo estoy dentro. Entonces, tengo que rever mi práctica.

11- ¿Considerás necesario el trabajo del EOE dentro de la escuela?

Creo que hasta acá se entiende que sí. Que tiene que ser que todos nos tenemos que comprometer con la escuela pública estatal y de calidad, que es la única que genera igualdad de posibilidades. Tenemos que llegar todos al mismo punto de llegada, aunque haya distintos puntos de partida.

12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas recibirían por parte del psicopedagogo/a?

Lo que pasa es que esta disociado, lo que se enseña con lo que está en el mundo real. Tenemos un modelo educativo del 1800 con las prácticas 1900 y con alumnos que van

más para el 2019 que para el 2018. Entonces, no podemos seguir dictándoles a los chicos 500 páginas, así hacemos verdaderos copistas. Yo no puedo transmitir información porque eso está en todos lados.

Lo que puede hacer el PSP es darnos un verdadero diagnóstico.

3- L

Ficha técnica. Datos sociodemográficos:

Sexo: femenino. Edad: 57. Cargo-función-asignatura: profesora de Sociología, Psicología y Salud y Adolescencia. Antigüedad en el cargo de docente: 20 años en la docencia. Formación científica/académica: Licenciada en psicología. Doctorado en psicología enfoque de la violencia familiar.

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

1- ¿Cuál cree que sería el rol que cumple el Psicopedagogo/a en la institución?
El PSP en la institución es aquel que toma los casos de aquellos alumnos que no consiguen lograr los aprendizajes esperados o, quizás, aquellos que tengan dificultad de convivencia o el docente pueden llegar a ver que el alumno tiene algún trastorno emocional que impide su aprendizaje.

(El psicopedagogo) es aquel que debe hacer algo con aquellos alumnos que no están dentro de la norma. Se le deja el papel de rotular y derivar para sacar al docente de ese lugar. Quizás desde el lugar de rever su propia práctica, solicitar ayuda y trabajar en conjunto.

2- ¿En qué consisten sus principales intervenciones?

Primero tiene que tomar al chico, hacerle una serie de pruebas para poder determinar cuál es la causalidad de la falta de aprendizaje, quizá deba hacer una interconsulta con alguien y hablar con los padres.

3- ¿Cuál es la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?

Primero alivianar a los docentes que vienen sin una formación teórica.

Porque la formación de los profesorados no habilita para estas problemáticas. Para el docente, es muy difícil, para el docente donde el chico es revoltoso o tiene problemáticas de aprendizaje. El silencioso o sobreadaptado al cumplir con los requerimientos de la materia no pasa nada. Si no es conflictivo, pasa de 1ro a 6to y nadie se dio cuenta. Hay como dos tipos de problemáticas: lo psicopedagógico y lo psicológico. Aunque no está dividido. Muchas veces la dificultad de aprendizaje viene por problemas emocionales.

4- ¿Cuáles son los principales aportes del psicopedagogo/a?

Articular con los docentes, articular con padres, hacer intervención en el aula y después llevar la comunicación a los directivos.

5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?

Debería. Porque cuando hay alguien con repitencias o ausentismo debería ver el porqué. La ley dice que hay que garantizar la educación de manera continua y permanente.

6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular? Cuando había equipo en la escuela o en otra escuela.

Bueno, la mía es muy buena porque soy psicóloga. Quizá habría que ver qué les pasa a los demás docentes, si lo consideran como un verdadero sostén para la tarea docente.

7- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?

A mí me parece que tiene que ver con entrevistas, encuestas, tests e incluir al sujeto y ayudarlo en sus problemáticas.

8- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?

Básicamente, con una problemática y vos estás dando un contenido que no le interesa y no bajás a su realidad. Hay chicos que están con realidades familiares, de consumo, económicos. Esto hace que el aprendizaje se haga muy difícil.

9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?

Absolutamente. Está el chico que se puede acercar a un adulto para decirle que le pasa algo, decirlo, llorar y está el otro que muestra el síntoma y no el dolor que esto le provoca. La problemática también tiene que ver con lo social. Esta es una sociedad de acción. Los adolescentes hacen actuaciones porque están pidiendo. Si uno no tiene problemas de aprendizaje y repitió varias veces, ese chico algo está diciendo.

10- ¿Podrías distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?

Ausentismo, falta de seguimiento por parte de las familias, falta de control familiar y también esta cultura de los light. Hace décadas que llevarse una materia era terrible, al llegar acá vi a un alumno que acababa de repetir y se reía, hay algo más laxo.

Hay chicos a los que le cuesta mucho comprender las consignas, la falta de lectura, la falta de atención.

Estos colegios que están doble turno tienen la posibilidad de estar más contenidos.

A veces, que los chicos estén 4 horas en una escuela y luego largarlos al mundo es muy desbordante. Los padres están trabajando o están a la deriva.

11- ¿Considerás necesaria la labor del EOE en la escuela?

Sí, es necesaria. Lo que pasa es que en este momento están queriendo cerrarlos, lo importante sería que el EOE pertenezca a la escuela y entienda la dinámica de la escuela.

Los equipos itinerantes no entienden de códigos comunicacionales. Porque, para entender un código hay que estar adentro. Hay que hacerse conocer con los docentes, con los directivos. Debería ser personal de la escuela. Que actúen en conjunto con los jefes de departamento con los alumnos y los directivos.

12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas recibirían por parte del psicopedagogo/a?

La aplicación de esto que estoy estudiando. En cuanto a las respuestas del EOE que la educación es para poder salir de la ignorancia y para poder volver a ser ni la rigidez de los años 40 ni el hacer cualquier cosa de la actualidad. Es venir a disfrutar, pero con

disciplina. Los chicos que vienen acá tienen la fortuna de no tener necesidad de salir a trabajar. Hacer de este espacio algo de disfrute. Quizá sea la única escolaridad que tenga. Que sea un lugar posible donde se generen posibilidades académicas. Criterios de reflexión. El espíritu crítico.

4- E

Ficha técnica. Datos sociodemográficos:

Sexo: Femenino

Edad: 63

Cargo-función-asignatura: Profesora de Matemática en Secundaria y Cens

Antigüedad en el cargo de docente:

Formación científica/académica: Profesora de Matemática y Astronomía

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

1- ¿Cuál cree que sería el rol que cumple el Psicopedagogo/a en la institución?

Para mí es fundamental, porque vivimos recibiendo alumnos con fallas en el aprendizaje. Si no tenemos un gabinete que nos oriente no sabemos. Acá hubo en esta escuela un gabinete donde funcionaba bárbaro porque le mandábamos los alumnos con problemas de aprendizaje, chicos que le hacían bullying, chicos que tenían bajas notas. Nosotros le mandábamos los informes de cómo se desempeñaban en nuestra materia y ellos nos hacían las devoluciones de qué es lo que debíamos hacer. Quizás ese chico funcionaba bien en Lengua pero no en Física. O ese chico tenía una personalidad débil o pensaba que lo perseguía todo el mundo. Es decir que sabemos que los chicos son crueles, pero al masificarse le hacen bullying. Vos querés nivelar la clase y eso te lleva mucho tiempo. Tenemos que correr con todos esos problemas.

Tenemos una sociedad que se está quebrantando. Familias que no son lo que había antes, son familias ensambladas, hay chicos abusados. Que no lo sabemos y que yo no sé cuáles son los síntomas de un chico abusado, por ejemplo. Después, fui aprendiendo a los golpes cuales son los síntomas. Tenemos que formar personas. Si excluimos ese chico que es drogadicto a dónde va a parar ese chico. No sirve para la sociedad.

2- ¿En qué consisten sus principales intervenciones?

3- ¿Cuál es la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?

La finalidad es tratar a esos chicos que vienen con problemas de conducta. Necesitamos que nos indiquen.

Tuve un alumno que me dijo tengo que ir al psicólogo y yo le dije por qué no vas, porque mi mamá dice que no vaya, pero también hay que tratar a la mamá.

4- ¿Cuáles son los principales aportes del psicopedagogo/a?

Mejorar la relación entre el docente, el alumno, la familia, la escuela. No nos olvidemos de que los chicos que no ayudamos los perdemos. Y cada vez va haber más inseguridad. Para mí es algo tan necesario hasta inclusive una autoridad. Inclusive es importante la comunicación con el director ya que le comunica los avances. El EOE avanza con el directivo. Porque el directivo no puede conocer a todos los alumnos.

Hubo un chico que tenía problema de ataque de pánico, el chico se tiraba del colectivo la madre me vino hablar sobre este tema. El chico me decía yo estoy loco, tomo pastillas. Entonces hay que intervenir. Eso no quiere decir que esté loco. Hay una diferencia grande.

5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?

El equipo orientador esta para integrar, para la deserción. Hay muchos chicos que vienen acá que no pueden venir porque tiene que cuidar a los hermanitos. Ahí sería un nexo el psicopedagogo. El EOE hace mucho.

6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular? Cuando había equipo en la escuela o en otra escuela.

En el profesorado nos enseñan Matemática pero no tenemos conocimiento de PSP.

El EOE lo integra un psicopedagogo, un psicólogo. Yo no sé psicopedagogía ¿y si meto la pata?

7- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?

Me imagino que es una complementación para los docentes y la escuela. Su función es estar trabajando con aquellos chicos que tiene problemas de aprendizaje. Antes chicos con dislexia no llegaban a un secundario.

La discalculía yo la aprendí hace poco, hasta que me di cuenta pasó meses. El docente lo reprende en clase. Si hay gabinete y el chico tiene problemas va y lo manda.

8- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?

Hay chicos que no saben comprender textos, faltas de ortografía, cosas elementales no saben sumar. Vos le hablás con un lenguaje elevado y el chico está perdido. Incluso hay chicos que no saben ni comprender un formulario, la boleta del gas.

9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?

Yo creo que es muy importante. Cuando a una familia no le alcanza el dinero y tiene que estar solo. Ese chico no se puede formar solo.

10- ¿Podría distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?

Si para mí, siempre lo he dicho falta un gabinete. Porque que chico que se va no lo recuperamos. Hay escuelas privilegiadas que tienen EOE, hay otras que no. Hay chicos que no viven cerca de la escuela, viven en lugares carenciados. No sé qué es mejor si las escuelas céntricas o aquellas donde están en el barrio y los docentes saben todo el historial.

Cuando el alumno repite, se frustra y nosotros lo sabemos luego de un tiempo. Se frustra cuando repite.

11- ¿Consideras que necesario el EOE en la escuela?

Sí, mucho.

12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas recibirían por parte del psicopedagogo/a?

Muchos chicos que se han portado mal se van de la escuela. Para el colmo es más fácil sacarlo de la escuela que buscarle la raíz del problema. La respuesta del PSP es voy a poder preguntarle y ver qué herramientas usar para ayudarlo.

5- L

Datos sociodemográficos

Sexo: femenino

Edad: 36 años

Cargo-función-asignatura: profesora de Práctica del Lenguaje del ciclo básico

Antigüedad en el cargo de docente: 6 años

Formación científica/académica: Profesora de Lengua y Literatura de Nivel Terciario.

Diplomatura de educación sexual y nuevas tecnologías.

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

1- ¿Cuál cree que sería el rol que cumple el Psicopedagogo/a en la institución?

Para mí el PSP es muy importante porque es un mediador entre el alumno, el docente y directivos. Pueden brindar distintas herramientas para generar un mejor clima áulico e institucional. Creo que en todos los colegios debería haber un equipo de Orientación educacional. Muchas veces los docentes no sabemos cómo resolver determinadas situaciones porque no estuvo en nuestra formación aprender ciertas cosas.

2- ¿En qué consisten sus principales intervenciones?

En resolver conflictos como el caso de alcoholismo, drogadicción, problemas familiares donde de pronto hay problemas de abuso.

3- ¿Cuál es la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?

Justamente favorecer el diálogo, las relaciones humanas.

4- ¿Cuáles son los principales aportes del psicopedagogo/a?

Bueno, puede generar distintos proyectos transversales de distintas materias. Puede guiar, facilitar un montón de cosas, Ayudar. Por ejemplo, ser el nexo entre un centro de salud y la escuela. Que vengan a dar charlas informativas sobre temas varios. Porque, a veces, los docentes no manejamos cierta información que los PSP sí, por estar relacionados por el área de la salud.

5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?

Yo creo que si tenés un buen psicopedagogo en el equipo puede lograr incluso que el alumno no repita. No deje la escuela, que siga adelante. El psicopedagogo sería como un brazo más del docente porque hay cuestiones que se nos escapan a los docentes.

Ellos saben toda la historia familiar que tuvo y que tiene. Tiene que estar dialogando constantemente, los va a buscar a las casas, cumplen un montón de funciones que son necesarias.

6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular?

En el caso de esta escuela en particular no hay equipo de orientación escolar. En otra escuela donde trabajo la verdad es que es muy buena la relación y los docentes nos enteramos de las distintas situaciones problemáticas. Las vemos constantemente en movimiento, van a las aulas, los van a buscar al patio, al bufet y resuelven algunas situaciones. Favorecen mucho el diálogo. Los docentes, bueno, yo me siento cómoda.

7- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?

No tengo idea.

8- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?

Las problemáticas más frecuentes es que hay ausencia de las familias y, si hay presencia, hay otro tipo de problemáticas que están atravesadas por lo económico.

El año pasado hubo varios casos de alcoholismo. Problemas de aprendizaje como que los chicos llegan a primer año sin saber leer o escribir de corrido, de manera fluída. De pronto uno nota que ese chico no ha sido bien alimentado. No es que no lo intenta, es que no puede. Hay algo que no le permite tener un aprendizaje eficaz.

Cada año van aumentando las problemáticas, no solo de aprendizaje sino también de otra índole también. Como papás que vienen súper alterados, no saben comunicarse con los chicos y es toda una cadena. Esa bronca, esa violencia se da también con los demás. Como una mamá que le pegó al hijo delante de todos. Es súper necesario un equipo de orientación porque esto cada vez va a ser más frecuente.

9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?

Sí, inciden un montón porque de pronto vos entrás al aula, y ves que los chicos están hablando de ciertos temas que antes no hablaban, están preocupados por lo económico, que los padres no tienen trabajo, que no tienen plata. En vez de estar hablando de lo que van hacer el fin de semana, están teniendo pensamientos de adultos. Muchas veces demorás empezar la clase porque tenés que hablar con ellos de esos temas. Porque están preocupados y eso hace que no se concentren. Los chicos también están enojados, viven situaciones que antes no se daban y los trasladan. No están ajenos a lo que les pasa.

10- ¿Podrías distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?

Lo económico eso sí, seguro. Porque los chicos de pronto no tienen para la SUBE. Yo sé que desde dirección y desde las preceptoras les cargan la sube. O situaciones donde vienen caminando desde Billingham hasta acá la escuela y llegan tarde. Cómo hace ese chico para estudiar. Si estuvo 45 min para llegar a la escuela, ¿eso no es una proeza o una hazaña?

Familia ausente.

11- ¿Considera necesario el EOE dentro de la escuela?

Sí, porque todo esto se nos va de las manos, necesitamos gente que nos ayude, nos oriente, nos dé herramientas.

12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas recibirían por parte del psicopedagogo/a?

El problema que yo veo es que los chicos no tienen una proyección del futuro directamente. Ellos saben que no pueden cumplir sus metas. Cada día es más difícil porque lo ven en sus padres. Muchos han tenido que volver a las provincias de origen, con los abuelos porque no les alcanzaba para el alquiler. Entonces dicen cómo voy a seguir estudiando si mi realidad es esta. No es que este exagerando. Inclusive vuelven a sus países, chicos de Paraguay, Bolivia, etc.

Yo creo que no llegan a ser inquietudes porque no los escuchas hablar. Porque su realidad es otra, el cambio de vida es muy brusco y no pueden pensar en otra cosa.

6- R

Ficha técnica. Datos sociodemográficos:

Sexo: Femenino. Edad: 37 años. Cargo-función-asignatura: Profesora de lenguajes tecnológicos. Antigüedad en el cargo de docente: 14 años en la institución.

Formación científica/académica: Analista en sistema. Especialización docente para profesionales. Posgrados en educación y tecnología. Posgrado en proyecto y tutoría.

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

1-¿Cuál cree que sería el rol que cumpliría el Psicopedagogo/a en la institución?

El rol que cumple para mí es los casos especiales de los chicos que como docentes podemos creer que llegar a tener una dificultad tanto de aprendizaje como de un problema familiar que nos cuente, ahí intervendría un psicopedagogo

2-¿En qué consisten sus principales intervenciones?

Para mí las principales intervenciones son hablar con el alumno, poder citar a los padres según el caso, y dar herramientas para que el alumno pueda superar las dificultades que presente.

3- ¿Cuál es la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?

Para mí la finalidad que tiene es que se reduzca la deserción escolar y que el alumno pueda terminar en tiempo y en forma.

4- ¿Cuáles son los principales aportes que tiene el Psicopedagogo en la institución?

El aporte sería en una planilla poner a los alumnos que observaciones tengo yo de cada alumno, problemas de aprendizaje o que no asisten a clase así ellos tienen un registro y pueden actuar sobre esos alumnos. Yo los veía trabajar en sala de profesores y que hablaban con el grupo de alumnos. Había muchos que faltaban a clase entonces es muy difícil seguirle la trayectoria escolar.

El aporte que ellos hacen es vincularse el chico con las familias. Que ven en cada caso. Hay muchos padres que se desligan de sus hijos y que luego repiten. Luego viene en la mesa de examen o a fin de año.

5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?

Se puede llamar a las familias y preguntar si tienen obra social para solicitar una maestra integradora o también que los padres los lleven a un psicopedagogo o psicólogo según la problemática que tenga u otro especialista.

6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular? En otra escuela o cuando la técnica 1 tenía equipo

Viene a la escuela en un caso extremo. Hace falta en cada escuela. Que tengan psicólogo, psicopedagogo que este avalado, que haya asistente social, que estén con varios especialistas.

7- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?

No sé.

8-¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?

Falta de atención, falta de motivación, no traen elementos a las clases en caso de Dibujo Técnico, falta de interés, recursos tecnológicos como celulares que interrumpen el desarrollo de la clase interrumpiendo en el aprendizaje.

9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?

A veces hay factores internos que impiden esto, como puede ser que los padres se queden sin trabajo y el chico tenga que dejar la escuela para colaborar en la casa. Pierde días de escuela. Si la alumna o alumno fue padre, abandona la escuela, o sea hay muchos factores que provocan la deserción escolar. Para mí el equipo interviene en esa función hace de mediador. Falta de acompañamiento de la familia, falta de motivación.

10- ¿Podría distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?

Para mí el fracaso escolar tiene que ver con una decisión particular o la decisión de los padres. Hay muchos chicos que no se hayan o no quieren estudiar. A veces los envían porque es doble jornada con talleres en contraturno y para ellos le resulta más cómodo y quizá al chico no le gusta la formación técnica.

11- ¿Considera necesario el trabajo del EOE dentro de la escuela?

Para mí es necesario el Equipo de Orientación escolar no solo en la Técnica 1 sino en todos los colegios. Un equipo que acompañe la trayectoria, que haga de nexo entre familia, alumno y docente para que el alumno se sienta contenido en diferentes aspectos a veces pasan diferentes factores tanto internos como externos que modifican el aprendizaje.

12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas recibirían por parte del psicopedagogo/a?

Creo que tiene que ver mucho la motivación que reciben de la casa y la escuela. El equipo estaría perfecto inclusive hace algunos años había equipo en la escuela.

7- M

Ficha técnica. Datos sociodemográficos:

Sexo: Masculino. Edad: 18 años. Condición: Alumno. Función: Centro de estudiantes.

Cargo-función-asignatura: estudiante de la Escuela Técnica N 1 – Centro de estudiantes

Antigüedad en el cargo de docente:

Formación científica/académica: estudiando técnico en electrónica 6to año

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

1- ¿Cuál cree que sería el rol que cumpliría el Psicopedagogo/a en la institución?
Yo creo que ayudar a los chicos, cuando tienen algún problema de algo o tiene alguna situación en la casa.

2- ¿En qué consisten sus principales intervenciones?

Ayudarlo al chico y hacer un procedimiento, un protocolo para poder ayudarlo.

3- ¿Cuál es la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?

Que ni bien se sepa una situación puedan ayudarlo.

4- ¿Cuáles serían los principales aportes del psicopedagogo/a?

Darse cuenta de una situación algún problema, un apoyo que no tiene de los padres.

5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?

Podría ser. Sí.

6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular? En otra escuela o cuando la técnica 1 tenía equipo

En la primaria donde yo iba había un equipo que nos hacía jugar. Fue buena mi relación con el equipo. Ojalá hubiera un equipo acá en la escuela.

7- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?

No lo sé.

8- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?

Los problemas más frecuentes son que no tienen un apoyo desde la familia, o que los profesores no explican bien su materia. Por ejemplo, Análisis de los modelos circuitales.

9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?

Sí. Esto genera que el chico no preste atención, que muchas veces se manifiestan en el bajo rendimiento académico.

10- ¿Podría distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?

11- ¿Considera necesario el trabajo del EOE dentro de la escuela?

Sí, creo que es necesario.

12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas recibirían por parte del psicopedagogo/a?

Creo que una de los principales problemas es que los profesores no explican bien su materia, no les entendemos y esto trae como consecuencia que nos llevemos la materia. (En general, esto se da en determinadas materias que son troncales en su carrera y que genera como consecuencia que los alumnos se lleven esas materias, y pasan los años y las siguen adeudando. Tarde o temprano eso los hace repetir, esta observación se realiza al cerrar la grabación).

8- S

Ficha técnica. Datos sociodemográficos:

Sexo: Masculino. Edad: 16 años. Cargo-función-asignatura: Estudiante de 6to año de la escuela técnica N ° 1 Antigüedad en el cargo de docente: Centro de estudiantes. Vicepresidente.

Formación científica/académica: realizando la secundaria técnica como técnico en electrónica.

Datos sobre rol y teorías implícitas acerca del Psicopedagogo/a

1- ¿Cuál cree que sería el rol que cumpliría el Psicopedagogo/a en la institución? Orientar al alumno cuando tienen dificultades en alguna materia o en el comportamiento.

2- ¿En qué consisten sus principales intervenciones?

Como deberían intervenir, primero deberían preguntar a los profesores qué tipo de problemas tiene el alumno y evaluarlo por medio de dibujos o el comportamiento y hacerle algún tipo de test.

Cómo intervienen en la realidad, sinceramente no ocurre en las escuelas técnicas.

3- ¿Cuál es la finalidad del EOE (Equipo de Orientación Escolar) de la institución?

De mejorar la calidad educativa.

4- ¿Cuáles serían los principales aportes del psicopedagogo/a?

Si bien son muchos, mejorar la calidad educativa, orientar al alumno y evaluar qué cosas suceden en el alumno cuando tiene dificultades.

5- ¿Incide en casos de deserción y/o inclusión o integración escolar?

Sí, es muy importante la orientación psicopedagógica para orientar a los docentes, para que no dejen.

6- ¿Cómo es su relación con el EOE, y con el psicopedagogo/a en particular?

En otra escuela o cuando la Técnica 1 tenía equipo

En la primaria me hicieron un test. Sí, fue buena la relación.

7-¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que guían la labor del psicopedagogo/a y del EOE?

Hablar con el alumno y tratar de resolver el problema.

8- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes que se presentan en los estudiantes a su cargo?

Los problemas de aprendizaje conflictos internos y externos. Po ejemplo, los docentes que no explican correctamente.

9- ¿En qué medida inciden los factores extraescolares (problemas familiares, personales)?

Bastante inciden ya que el alumno no podría estudiar por los problemas familiar que tienen.

10- ¿Podría distinguir las causas principales del fracaso escolar en la institución donde trabaja?

Puede ser en lo económico en las familias, en lo social con quien se relacionan, drogas también puede ser.

11- ¿Considera necesario el trabajo del EOE dentro de la escuela?

Si

12- ¿Cuáles son las principales demandas e inquietudes de los jóvenes en cuanto a la formación que reciben, y qué respuestas recibirían por parte del psicopedagogo/a?

En torno a la educación sexual integral no hay correctamente, y la falta de contención hacia los alumnos. El equipo puede implementar medidas para abordar la educación sexual y también la contención hacia los alumnos.

Apéndice C

Selección de respuestas

Eje : Percepciones sobre el rol del psicopedagogo

“Diagnosticar cualquier problema de aprendizaje, realizar un tratamiento, diagnosticar ADD, problemas psicomotrices, bueno todo eso”. (1,N)

“Si, seguramente debe haber. Para mí las pautas. Pero no tengo idea”. (1,N) fundamentos teóricos-metodológicos

“El psicopedagogo en la institución es aquel que toma los casos de aquellos alumnos que no consiguen lograr los aprendizajes esperados o quizás aquellos que tengan dificultad de convivencia o el docente pueden llegar a ver que el alumno tiene algún trastorno emocional que impide su aprendizaje”. (3,L)

“Articular con los docentes, articular con padres, hacer intervención en el aula y después llevar la comunicación a los directivos”. (3,L)

“A mí me parece que tiene que ver con entrevistas, encuestas, test e incluir al sujeto y ayudarlo en sus problemáticas”. (3,L)

En resolver conflictos como el caso de alcoholismo, drogadicción, problemas familiares donde de pronto hay problemas de abuso”.(5,L)

“Para mí la finalidad que tiene es que se reduzca la deserción escolar y que el alumno pueda terminar en tiempo y en forma”.(6,R)

Nosotros desde la enseñanza aprendizaje tenemos una persona que enseña y otra que aprende. Cuando hablamos de fracaso escolar podemos llamarlo como un sujeto de aprendizaje complejo docente – alumno mediados por el curriculum y demás. Eso es lo que fracasa no el alumno (2: D)

Eje: Experiencias sobre las prácticas del psicopedagogo

Para mí es fundamental, porque vivimos recibiendo alumnos con fallas en el aprendizaje. Si no tenemos un gabinete que nos oriente no sabemos. Acá hubo en esta escuela un gabinete donde funcionaba bárbaro porque le mandábamos los alumnos con problemas de aprendizaje, chicos que le hacían bullying, chicos que tenían bajas notas. Nosotros le mandábamos los informes de cómo se desempeñaban en nuestra materia y ellos nos hacían las devoluciones de que es lo que debíamos hacer. Quizás ese chico funcionaba bien en Lengua pero no en Física. O ese chico tenía una personalidad débil o pensaba que lo perseguía todo el mundo. Es decir que sabemos que los chicos son crueles, pero al masificarse le hacen bullying. Vos querés nivelar la clase y eso te lleva mucho tiempo. Tenemos que correr con todos esos problemas”.(5,E)

“En la Escuela hubo equipo donde llevábamos los casos muy particulares de violencia pero yo note que no era de gran ayuda. Viste cuando sentís que una persona no tiene pasta para lo que hace. Además el vínculo que tiene el chico con el psicopedagogo, le tiene que caer bien porque después tenés que saber tratar a esa persona. Yo noté que acá fallaba el equipo de orientación. Aparte que pasó un tiempo y lo sacaron.

Un niño se enteró de que su mamá estaba enferma de cáncer y se llevó varias materias por tener su mente bloqueada. Después el caso de Liz, una nena que la mamá ejercía mucha violencia sobre ella, no tenía completa su carpeta. En estos casos lo elevo a los directivos. Ellos fueron los que tomaron cartas en el asunto elevaron a la inspección de psicología. La nena terminó en un hogar”.(1,N)

Cuando tienen problemas de relación en la casa los traen para acá. En la escuela en cierta medida es una burbuja porque hay determinadas normas es asimétrico. Si en la casa no hay un acompañamiento y una autoridad establecida de manera correcta tampoco la reconoce acá. Si en el barrio se avasallan unos a otros lo va a reproducir acá también”. (2,D)

“Absolutamente. Está el chico que se puede acercar a un adulto para decirle que le pasa algo, decirlo llorar y está el otro que muestra el síntoma y no el dolor que esto le provoca. La problemática también tiene que ver con lo social. Esta es una sociedad de acción. Los adolescentes hacen actuaciones porque están pidiendo. Si uno no tiene problemas de aprendizaje y repitió varias veces ese chico algo está diciendo”. (3,L)

“En torno a la educación sexual integral no hay correctamente, y la falta de contención hacia los alumnos. El equipo puede implementar medidas para abordar la educación sexual y también la contención hacia los alumnos”. (11,S)

Eje: Identificación sobre posibles causas del fracaso escolar

“Yo creo que en el tema de deserción sí. Nosotros trimestralmente mandamos informes a la sede de inspección de psicología algunas situaciones. Hay algunas que se tratan poco y otros que no se tratan, y algunos con cierta urgencia. Pero lo cierto es que cuando el EOE, llega acá el chico ya desertó o está en otra escuela. Es como que vamos atrás del carro todo el tiempo. Es decir que si el psicopedagogo estuviera dentro de la escuela sería mejor. Hoy nosotros no tenemos equipo dentro de la escuela y hay escuelas que los tienen y no intervienen, no hacen. (2,D)

“La comprensión de textos, la comprensión de consignas, la lectura. Se nota que los chicos no leen. Dislexia, dislalia”. (1,N)

“Lo que sobresale son las dificultades en Prácticas del Lenguaje y Físico – matemático.

Uno de los problemas que se tiene es que se hace una lectura tan fragmentada y no logran hacer una lectura profunda de los textos. Está todo absolutamente resumido entonces no tienen textos complejos para leer y la falta de lectura hace que no se comprenda”.(2,D)

“Básicamente el alumno está con una problemática y vos estas dando un contenido que no le interesa y no bajás a su realidad. Hay chicos que están con realidades familiares, de consumo, económicos. Esto hace que el aprendizaje se haga muy difícil”.(3,L)

“Los problemas más frecuentes es que no tienen un apoyo desde la familia, o que los profesores no explican bien su materia. Por ejemplo Análisis de los modelos circuitales”.(7, M)

“El problema con la familia si hay violencia, el chico no se puede concentrar. Va a pesar más sus problemas emocionales que lo que se está dando en clase.(6-R)

“Para mí el fracaso escolar tiene que ver con una decisión particular o la decisión de los padres. Hay muchos chicos que no se hallan o no quieren estudiar. A veces los envían porque es doble jornada con talleres en contra turno y para ellos le resulta más cómodo y quizá para el chico no le gusta la formación técnica”.(7,M)

Eje: Finalidad de los EOE

Además es una herramienta importantísima para el maestro, tanto para el docente de secundaria como de primaria, es una guía. Los maestros no estamos formados en esa disciplina, no hay materia que te digan de qué manera detectar o diagnosticar o prevenir que problemas tiene el chico de aprendizaje. No sabe detectar el maestro. (1,N)

“Poder detectar problemas de aprendizaje en el alumno. Cada niño va a su ritmo, entonces es una ayuda para el docente que lo vaya encaminando. Ver de qué manera puede detectar estas problemáticas.

Pienso que se tiene que trabajar docente, alumno psicopedagogo y papás. Guía para docentes y guías para papás”. (1,N)

“Primero alivianar a los docentes que vienen sin una formación teórica.

Porque la formación de los profesados no habilita para estas problemáticas. Para el docente es muy difícil para el docente donde el chico es revoltoso o tiene problemáticas de aprendizaje. El silencioso o sobreadaptado al cumplir con los requerimientos de la materia no pasa nada. Si no es conflictivo, pasa de 1ro a 6to y nadie se dio cuenta. Hay como dos tipos de problemáticas: lo psicopedagógico y lo psicológico. Aunque no está dividido. Muchas veces la dificultad de aprendizaje viene por problemas emocionales”. (3,L)

El sistema puede fracasar por un montón de cosas. Obviamente para el docente es más fácil decir fracasó el chico, fracasó la familia. En cambio, si yo digo que fracasó el sujeto complejo estoy dentro. Entonces tengo que rever mi práctica”. (2,D)

Ausentismo, falta de seguimiento por parte de las familias, falta de control familiar y también esta cultura de los light. Hace décadas que llevarse una materia era terrible, al llegar acá vi a un alumno que acababa de repetir y se reía, hay algo más laxo”. (3,L)

Eje: Requerimientos hacia la intervención de futuros equipos

Tiene que venir gente especial. Donde el chico la vea y pueda hablar y permita tener un vínculo, no te digo de paciente a alumno. Pero tener un vínculo diferente, que vos tengas esa seguridad que te va a tratar en cuanto a tus problemas y hablar con alguien como para que lleve adelante estas cuestiones. Sino, pasa como la maestra integradora que tenía un chico el año pasado y que no quería que entrara al aula. La rechazaba.

Por ejemplo, yo notaba que mi hijo me preguntaba si iba ir a lo de la señora Beatriz, eso es fundamental en un chico. Que le tenga cariño. Es de esa manera que un chico pueda ser tratado por una psicopedagoga”. (1,N)

“En el caso de esta escuela en particular no hay equipo de orientación escolar. En otra escuela donde trabajo la verdad es que es muy buena la relación y los docentes nos enteramos de las distintas situaciones problemáticas. Las vemos constantemente en movimiento, van a las aulas, los van a buscar al patio, al bufet y resuelven algunas situaciones. Favorecen mucho el dialogo. Los docentes, bueno, yo me siento cómoda”. (6,R)

“En la Técnica 1 deberíamos tener un equipo orientador que pueda detectar y prevenir problemas de aprendizaje. Poder detectar problema de adicción, de violencia, etc. Que nos den herramientas que nos permitan a nosotros manejarnos. (2:D)

Creo que la carrera docente debería tener un nexo con psicopedagogía, si no sabes detectar a tiempo el niño se frustra, y abandona. En cambio, con el EOE podrían terminar sus estudios”. (1,N)

Curriculum Vitae

Datos personales

Nombre y Apellido: Carolina Alvizúa

Fecha de nacimiento: 11 de Marzo de 1982

Estado civil: Soltera

Domicilio: Lacroze N° 4712, Villa Ballester, General San Martín (Buenos Aires).

Teléfono: 15-36253313

Correo electrónico: carolina_alvizua@hotmail.com

Educación

- Licenciatura en psicopedagogía con orientación en intervención temprana. UNSAM (actualmente realizando mi tesina)
- Psicopedagoga. UNSAM (2013).
- Profesora de Primer y Segundo Ciclo de la EGB, Resolución n° 13271/99, Instituto Sagrado Corazón, DIPREGE PDIPREGEPR N° 4984, distrito de General San Martín.
- Bachiller con Orientación Docente, Instituto Sagrado Corazón, Distrito de General San Martín.

Experiencia

- (2010-actualidad). Escuela Secundaria Técnica N°1 “Manuel Belgrano”. Preceptora.
- (2018-actualidad). Escuela Secundaria N°3 “Leopoldo Lugones”. Preceptora.
- (2017-actualidad). Escuela Secundaria Comercial N° 13 “Manuel Belgrano”, Villa Ballester. Preceptora.