



Universidad Nacional
de San Martín

-ESCUELA DE HUMANIDADES-

Ciclo de Complementación Curricular
Licenciatura en Psicopedagogía

TESINA:

“Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los Equipos de Orientación Escolar en escuelas públicas de Nivel Primario en el Partido de General San Martín, durante el primer semestre del año 2020.”

AUTORAS:

- Caamaño, Lucía DNI N° 38.178.409 luciacc1994@gmail.com
- Cejas, Daniela DNI N° 27.452.735 danielafernandacejas@gmail.com
- Visnevezky, Silvina DNI N° 16.281.322 pspvisnevezky@gmail.com

TUTORA: Licenciada Profesora Trinidad Cocha

FECHA DE PRESENTACIÓN: febrero de 2021

Agradecimientos generales:

A la Universidad Nacional de San Martín por la calidad en la propuesta educativa.

A Natalia, Mauro y a todo el equipo de docentes de la Cátedra de Seminario de Tesina por habernos guiado y apoyado durante los primeros pasos de la construcción de nuestro trabajo.

A las psicopedagogas entrevistadas por compartirnos sus saberes y sus valiosas experiencias, por su excelente predisposición a regalarnos un ratito de su tiempo desinteresadamente, aún en un contexto difícil para todas/os.

A Trinidad por su calidez, dedicación y compromiso sostenidos durante todo el proceso de elaboración del trabajo. Por su guía cercana y sus palabras de aliento cada vez que nos encontrábamos desorientadas, confundidas y cansadas. Nuestro más sincero agradecimiento.

Dedicatorias:

Agradezco a la vida por haberme dado la oportunidad de un nuevo comienzo.

A todos y cada una/o de las/os niñas/os que tuve la oportunidad de conocer durante el voluntariado en la juegoteca del CeSAC N° 19 Centro de Salud Comunitaria Flores 1 y en mi rol de APND/ MI, donde pude afianzarme como profesional e hicieron que cada día vuelva a elegir mi vocación.

A mis compañeras de tesina. En este camino que recorrimos juntas, de crecimiento personal y profesional pero sobre todo de aprendizaje colectivo.

A mis hijos Federico, Lucila y Juan Ignacio que me apoyaron en la elección de esta profesión y me alentaron a ir cada día por más.

A Marcelo mi esposo, el compañero de mi vida por acompañarme a volar siempre hacia mis sueños y alcanzar mis metas.

Silvina Visnevetzky

A mi familia por alentarme siempre a alcanzar mis metas, especialmente a Cristina, mi mamá, por ser un pilar fundamental para mí por su escucha y apoyo incondicional en todo lo que me propongo.

A mis amigas por mostrarme su interés en nuestro proceso de tesina, por contenerme, por alentarme y por estar siempre listas y disponibles a la hora de despejar y descansar.

A mis compañeras de tesina por ser contención, comprensión y escucha virtual en un 2020 de preocupaciones e incertidumbre y por haber recorrido conmigo este camino de reflexión y construcción de aprendizajes.

Lucía Caamaño

La presente tesina representa un momento de aprendizaje, satisfacción personal e incommensurable gratitud. Han sido largos y extenuantes meses de dedicación y esfuerzo, lo cual fue posible debido al enorme y plausible apoyo incondicional de toda mi familia, de mis grandes amigas y de todas aquellas personas que me rodean; las cuales me han transmitido sus palabras de aliento y confianza cuanto más las necesitaba.

A mis compañeras con las que he transitado este camino lleno de aprendizajes, gracias por permitirme reflexionar junto a ustedes.

De igual modo, agradezco a las/os docentes que han contribuido a mi formación profesional y de los cuales me llevo un gran caudal de aprendizaje.

A cada una/o, ¡gracias!

Daniela Cejas.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Planteamiento del problema	8
1.2. Relevancia y justificación.....	9
1.3. Hipótesis	11
1.4. Objetivos.....	11
2. DESARROLLO	13
2.1. Marco teórico.....	13
2.1.1. Representaciones sociales	13
2.1.2. Diversidad	14
2.1.3. Intervención	15
2.1.3.1. Intervenciones de las/os psicopedagogas/os en los E.O.E.	15
2.1.4. Segregación escolar	18
2.1.5. Integración escolar	19
2.1.6. Inclusión educativa	20
2.2. Metodología.....	23
2.2.1. Tipo de diseño.....	23
2.2.2. Universo y muestra	24
2.2.3. Definiciones operacionales de ejes y categorías.....	25
2.2.4. Fuentes de datos e instrumentos	29
2.3. Análisis categorial	32
2.3.1. Eje: Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula.....	32
2.3.1.1. Representaciones sociales sobre la diversidad como diferencia	32
2.3.1.2. Representaciones sociales sobre la diversidad desde una perspectiva multidimensional.....	41
2.3.2. Eje: Estrategias de Intervención.....	49
2.3.2.1. Estrategias de intervención segregadoras.....	50
2.3.2.2. Estrategias de intervención integradoras.....	52
2.3.2.3. Estrategias de intervención inclusivas.....	54
2.3.3. Eje: Concepción de aprendizaje.....	58
2.3.3.1. Aprendizaje en términos individuales	58
2.3.3.2. Aprendizaje en términos amplios	60
2.3.4. Eje: Sentidos	61

2.3.4.1. Sentido pragmático.....	61
2.3.4.2. Sentido esperanzador.....	64
2.3.5. Eje: Dificultades en la práctica psicopedagógica.....	66
2.3.5.1. Determinismo	67
2.3.5.2. Complejidad	70
2.4. Resultados. Nuestros aportes al campo disciplinar a partir del análisis integral de los ejes de la tesina	74
3. CONCLUSIONES	78
3.1. Conclusiones generales.....	78
3.2. Implicaciones individuales	80
3.2.1. Implicación Lucía Caamaño	80
3.2.2. Implicación Daniela Cejas	81
3.2.3. Implicación Silvina Visnevetzky	84
4. Bibliografía	86
5. Anexos	92
5.1. Entrevistas	92
Entrevista N° 1	92
Entrevista N° 2.....	103
Entrevista N° 3.....	123
Entrevista N° 4.....	131
Entrevista N° 5.....	144
Entrevista N° 6.....	157
Entrevista N° 7.....	168
Entrevista Nro. 8 (pilotaje)	181
5.2. Modelo de consentimiento informado.....	200
5.3. Modelo de entrevista	201
5.4. Currículum Vitae de las tesistas	203
Lucía Carolina Caamaño.....	203
Daniela Fernanda Cejas	204
Silvina Marta Visnevetzky.....	205

Área: Educación

Tema: Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los Equipos de Orientación Escolar en escuelas públicas de Nivel Primario en el Partido de General San Martín, durante el primer semestre del año 2020.

Palabras clave: representaciones sociales, diversidad, Psicopedagogía, Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La elaboración del presente Trabajo Final de Egreso pretende dar a conocer, desde una mirada reflexiva al interior de la Psicopedagogía, las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os (en adelante psicopedagogas) que se desempeñan en Equipos de Orientación Escolar en escuelas del Nivel Primario en el Partido de General San Martín.

Desde nuestro rol de acompañantes externas (A.E.) de estudiantes con discapacidad, podemos observar, dentro del ámbito educativo, que se consolida un discurso acerca de la diversidad que hace referencia solamente a aquellas/os estudiantes que cuentan con una Propuesta Pedagógica para la Inclusión (PPI), frente a los cuales se interviene de manera individualizada para compensar las dificultades.

Estas representaciones sociales, estarían fundadas en lógicas homogeneizantes respecto del estudiante esperado. Las representaciones sociales manifiestan el modo menos consciente en que se llevan a cabo las prácticas. Sin embargo, “una perspectiva inclusiva de la educación implica sostener en simultáneo la tensión permanente que genera el universal para todos, con la exigencia de apuestas diferentes para cada uno” (Moyetta & Jakob, 2019, pág. 196).

Es por ello que nos propusimos investigar en el ámbito escolar los modos de representar a la diversidad que orientan la práctica de las psicopedagogas. Indagar sobre el término diversidad, nos remite a la ambigüedad de significados que conlleva este vocablo (Sacristán, 1999). En relación a ello, Ramos Calderón (2012) retomando a Lumby & Coleman (2007), se refiere a la diversidad como un término que puede englobarse bajo distintos significados, situaciones y significaciones que los sujetos le atribuyen en el tiempo.

Si bien existen numerosas investigaciones que indagan acerca de las representaciones sociales sobre la diversidad desde la perspectiva de las/os docentes, desde el campo de la Psicopedagogía no hemos encontrado estudios que se refieran a este tema. Resulta interesante

investigar las representaciones sociales sobre la diversidad desde la perspectiva de las psicopedagogas, para conocer el modo en que comprenden la realidad escolar.

Elegimos el nivel educativo primario como escenario y campo de acción de nuestra investigación, ya que en el ejercicio de nuestra práctica profesional en el ámbito escolar, en ocasiones, visibilizamos que se producen tensiones entre discursos inclusivos y las prácticas que se llevan a cabo efectivamente en las aulas.

Basamos nuestra elección en el nivel primario, por tener mayor trayectoria en cuanto a la obligatoriedad. Otro de los motivos fue la facilidad de acceso a profesionales que se desempeñan dentro de ese nivel educativo.

En base a lo planteado, formulamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los E.O.E. en escuelas públicas del Nivel Primario en el Partido de General San Martín, durante el primer semestre de 2020?

1.2. Relevancia y justificación

La Declaración Universal de Derechos Humanos establece que: “todos son iguales ante la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” (ONU, 1948, art. 7).

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, define a la inclusión como: “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008, pág. 11).

Sin embargo, en la actualidad aún existirían en las escuelas representaciones sociales sobre la diversidad desde el paradigma integrador, las cuales legitiman prácticas individualizadas y descontextualizadas que atentarían contra la consolidación de una educación inclusiva, constituyéndose en barreras para el aprendizaje y la participación.

Al respecto, Filidoro (2011) afirma que, en ocasiones, las/os psicopedagogas/os ejercen su profesión como una mera tarea, respondiendo a las demandas de la escuela, y negando lo particular, la individualidad, la subjetividad, la diversidad en los modos de ser niña/o y de ser alumna/o. Asimismo, la autora sostiene que “los informes de los profesionales psicopedagogos, pueden devenir certificación experta que avale mecanismos de segregación y exclusión” (pág. 2). En relación a esto, Vinocur (2017) plantea que desde la Psicopedagogía es posible generar condiciones que favorezcan un cambio en las representaciones que se presentan como naturalizadas, para que puedan surgir otras que permitan reconocer a cada una/o como sujetos singulares, con posibilidades y características propias.

Por lo expuesto anteriormente, resulta necesario tener respuestas educativas para todas/os las/os niñas/os que habitan las aulas, poder ver al otro como un ser que enriquece nuestras prácticas y que las complementa, en pos de reducir las barreras que obstaculizan la inclusión.

Relevancia teórica

El hecho de conocer las representaciones sociales de las psicopedagogas representa un aporte al campo disciplinar, ya que no existen investigaciones que aborden esta temática. Asimismo, constituye una contribución al conocimiento de las intervenciones referentes a la inclusión educativa. Debido a ello, es necesario conocer, categorizar, sistematizar las representaciones sociales que orientan las prácticas.

Relevancia práctica

El modo de comprender la diversidad en el aula, en el nivel educativo primario, conllevaría a transformar las prácticas, debido a que posibilitaría dar respuestas a una educación para todas/os, de calidad y que potencie el desarrollo de las/os estudiantes, valorando las diferencias desde prácticas críticas, reflexivas y respetuosas en derechos. Para pensar en una escuela inclusiva es preciso revisar las representaciones sociales que portan las/os psicopedagogas/os en referencia a la diversidad, las cuales orientan sus prácticas.

Relevancia social

La relevancia social que reviste el conocer las significaciones y sentidos de las prácticas, en el sistema educativo como práctica social amplia, permitiría constituir un espacio de convivencia y de respeto por los derechos de todas/os. Puesto que existe diversidad de formas de ser, aprender, participar, etc., la escuela debe ser el sitio predilecto para enseñar a convivir con la diversidad desde un marco común de derechos, con el objetivo de reconocerla, valorarla y aprender con y desde ella (Echeita, Simón, López & Urbina Hurtado, 2013)

Debido a que la diversidad se encuentra presente en nuestra vida cotidiana, resulta imperioso divulgar, en los diferentes contextos, el conocimiento sobre las representaciones sociales sobre la diversidad, con el objetivo de valorar las diferencias y entenderlas como constitutivas de nuestra realidad circundante.

1.3. Hipótesis

Las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que orientan las prácticas de las/os psicopedagogas/os que trabajan actualmente en los EOE en escuelas públicas del Nivel Primario, están influenciadas por el paradigma integrador, el cual se basa en la noción de normalización.

1.4. Objetivos

Objetivo general

- Analizar las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan como integrantes de los EOE en escuelas públicas del Nivel Primario en el Partido de San Martín, durante el primer semestre del año 2020.

Objetivos específicos

- Identificar las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula, influenciadas por el paradigma de la segregación, que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los EOE en escuelas públicas del Nivel Primario en el Partido de General San Martín.
- Identificar las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula, influenciadas por el paradigma de la integración, que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los EOE en escuelas públicas del Nivel Primario en el Partido de General San Martín.
- Identificar las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula, influenciadas por el paradigma de la inclusión, que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los EOE en escuelas públicas del Nivel Primario en el Partido de General San Martín.
- Identificar las estrategias de intervención de tipo segregadoras, sobre la diversidad en el aula, que realizan las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los EOE en escuelas públicas del Nivel Primario en el Partido de General San Martín.
- Identificar las estrategias de intervención de tipo integradoras, sobre la diversidad en el aula, que realizan las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los EOE en escuelas públicas del Nivel Primario en el Partido de General San Martín.
- Identificar las estrategias de intervención de tipo inclusivas, sobre la diversidad en el aula, que realizan las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los EOE en escuelas públicas del Nivel Primario en el Partido de General San Martín.

2. DESARROLLO

2.1. Marco teórico

2.1.1. Representaciones sociales

Moscovici (1979) define las representaciones sociales como un modo de conocimiento cuya función es la elaboración de comportamientos que orientan a las personas en su construcción de la realidad. Formarse una representación de personas o de cosas dentro de una sociedad nos refiere, según el autor, a un sistema de valores, ideas y prácticas compartidas que proporcionan a los individuos códigos para denominar y clasificar los múltiples aspectos de su mundo y de su historia individual y colectiva.

Castoriadis (2004) denomina a las representaciones sociales imaginarias como las estructuras que cohesionan a la sociedad entendida esta como una institución, esto es, un conjunto de normas, valores, lenguaje, procedimientos y herramientas compartidas. Esas representaciones son las que permiten a los individuos comprender y producir los significados a lo que acontece en su entorno social. Los individuos portan esas representaciones que constituyen un entretejido de sentidos que orientan la vida social, es decir, los modos de actuar, de sentir y pensar en la sociedad y dirigen su desarrollo. Se las denomina imaginarias porque no tienen un carácter racional, es decir una construcción lógica, sino que son producto de la creación humana colectiva.

Para Jodelet (1986) las representaciones sociales constituyen una forma de pensamiento social, de conocimiento específico, de saber llamado sentido común, que contiene un conjunto de significados y categorías que operan como sistemas de referencia para interpretar lo que sucede y establecer explicaciones sobre los hechos. Son producto de la actividad cognitiva humana en relación con el contexto en el que son creadas para dar sentidos a la experiencia compartida y poseen la capacidad de transformar las representaciones que los sujetos tienen de sí mismos en pos de su grupo/comunidad de pertenencia. Esas formas pueden ser opiniones, sentimientos, imágenes, actitudes que articulan lo individual y lo social en todas sus dimensiones: material, ideal, relacional, lógica, imaginaria y práctica.

2.1.2. Diversidad

Guédez (2005) define a la diversidad como “la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos-a-mi (sic) como partes de una misma entidad colectiva” (pág. 113). El autor entiende el concepto de diversidad como la aceptación de las diferencias y el derecho del otro a ser distinto. Asimismo, sostiene que el problema no está en la diferencia, sino en la disposición ante ella.

La diversidad incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas [...] Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde [...] la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar. (Booth & Ainscow, 2015, pág. 27).

Los autores Moya Maya & Gil Álvarez (2001), retomando a Jiménez & Vilá (1999), al conceptualizar a la educación en la diversidad, sostienen que es:

un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento, que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizajes, etc. La diversidad favorece la construcción consciente y autónoma de formas personales de identidad y pensamiento. A su vez ofrece tanto estrategias como procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles, con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales. (pág. 3).

2.1.3. Intervención

La intervención es un proceso de la praxis profesional que implica una aproximación intersubjetiva y singular cuyo objetivo es entender y modificar el sentido que las personas dan a sus prácticas. La intervención así entendida es una herramienta del método clínico en ciencias sociales y como tal una aproximación que permite dilucidar y construir el conocimiento que sostienen y reproducen los individuos en su hacer. Es una interacción en torno a inquietudes compartidas donde es posible reconstruir las representaciones que sostienen personas diferentes y de ese modo construir nuevos conocimientos para responder a sus interrogantes. Este modo de entender la intervención permite, por un lado, entender el sentido de las significaciones imaginarias colectivas que se ponen en juego en las prácticas dentro de un grupo y, por otro lado, posibilita hacer lugar a la subjetividad en los procesos institucionales donde los individuos llevan adelante sus prácticas (Schejter, 2016).

2.1.3.1. Intervenciones de las/os psicopedagogas/os en los E.O.E.

Una psicopedagoga en su labor debe reflexionar y revelarse para sí la perspectiva en la cual está ubicada/o, para de este modo responder a las problemáticas por las cuales se le consulta y examinar los efectos que producen sus prácticas (Moyetta & Jakob, 2019). Las intervenciones que se realizan en las escuelas no pueden describirse como neutras. Estas responden a conceptualizaciones que los profesionales poseen, ya sean implícitas o explícitas (Aizencang & Bendersky, 2013).

De acuerdo con Azar (2012) la tarea psicopedagógica en la escuela requiere del estudio de los múltiples factores que intervienen en los aprendizajes en el aula, en el interjuego de relaciones entre el docente, el alumno, los compañeros, el contenido y los diversos contextos socio-culturales. Además, la autora sostiene que la finalidad del servicio psicopedagógico en la escuela, consiste en la prevención a través de la orientación y el apoyo para favorecer las acciones de la comunidad educativa en la que se encuentra. Para ello requiere un espacio y tiempo de diálogo y un quehacer compartido con los diferentes actores.

A continuación, se describen las principales características de los Equipos de Orientación Escolar:

Los Equipos de Orientación Escolar que funcionan dentro de las instituciones educativas en todos los niveles, modalidades y Centros Educativos Complementarios,

se ocupan de la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. De acuerdo a lo establecido por la Dirección Provincial, los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E) se encuentran conformados por profesionales de diversas disciplinas que trabajan, de manera conjunta, con los docentes. Los Equipos pertenecen a la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y realizan actuaciones en todos los Distritos escolares de la Provincia de Buenos Aires. Los equipos de orientación están conformados por: Orientador Educacional, Orientador Social, Orientador de los Aprendizajes, Médico Orientador y Fonoaudiólogo. Los roles que pueden desempeñar los Psicopedagogos en cada equipo son los de: Orientador educacional (O.E.) y Orientador de los aprendizajes (O.A.). (DGCyE, 2010, pág. 1)

A fin de puntualizar cuáles son las funciones que cumplen las/os psicopedagogas/os dentro de cada rol, resulta conveniente referirnos al marco normativo vigente. Al enmarcar el trabajo del Orientador Escolar (O.E.) tomamos como referencia la Disposición Nro. 76, la cual define las tareas y campos de acción del profesional.

- a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, aportando elementos de fundamentación psicopedagógicos provenientes de saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación, que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.
- b) Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una operación pedagógica vinculante, respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de la infancia, la adolescencia y la adultez en situación de aprendizaje.
- c) Realizar un trabajo sistemático de orientación a docentes junto a los otros miembros del Equipo de Orientación Escolar proponiendo recursos pedagógicos, didácticos y

bibliográficos concretos.

d) Cooperar desde la especificidad de su formación profesional con los directivos y docentes en la implementación de los diseños curriculares establecidos para cada nivel y modalidad.

e) Orientar al docente, acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía. (2008, art. 8).

Asimismo, la Disposición Nro. 76 especifica las competencias correspondientes al rol del Maestro/a Recuperador/a (MR u OA):

a) Participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional aportando elementos de fundamentación, criterios pedagógico-didácticos y otros saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.

b) Ofrecer información y proponer experiencias facilitadoras del aprendizaje como proceso de enlace entre la situación cognitiva y psicosocial de los alumnos y los contenidos educativos, basándose en los principios de la Pedagogía Social.

c) Fortalecer las prácticas de los docentes a través de la implementación de estrategias adecuadas que respeten los conocimientos previos, las historias familiares y la cultura comunitaria de sus alumnos.

d) Diseñar e implementar conjuntamente con los docentes, en función de los diagnósticos institucionales y áulicos, secuencias didácticas que propicien un

auténtico aprendizaje escolar, conforme a los lineamientos curriculares.

e) Articular sus intervenciones con los docentes desde la mirada pedagógica especializada, para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje en el aula y en la institución en su conjunto. (2008, art. 10).

2.1.4. Segregación escolar

Podemos ubicar un primer momento del sistema educativo en el que, tal como refiere Urbina Hurtado (2013), el tratamiento de los problemas asociados a la diversidad era adjudicado al déficit del estudiante. Bajo una mirada individualista y estática, las condiciones iniciales se consideran como permanentes e inmodificables y no se trabaja sobre ellas, sino que el abordaje se limita a las dificultades asociadas. De esta manera, las/os estudiantes son clasificadas/os como especiales y consideradas/os sujetos de cuidado, razón por la cual son derivados a instituciones que cumplen la función de atender sus necesidades.

Dentro de un sistema educativo homogéneo, tal como plantea Echeita (2006) el enfoque clínico de intervención supone la ejecución de prácticas sustentadas en una visión patológica de la diferencia, sin tener en cuenta el contexto, para dar paso a una intervención individualizada.

De esta manera, Urbina Hurtado (2013) sostiene que la diversidad es considerada como diferencia, en base a clasificaciones que se establecen en función de la existencia o no de determinados rasgos individuales. Las características particulares del estudiante no están vinculadas con las situaciones de enseñanza, sino que es el individuo quien no responde a las exigencias de la escuela y debe adaptarse a ella. De acuerdo a esta postura, se pronuncian términos como impedido e inválido, entre otros, considerando a los sujetos como inferiores, sin que se encuentren garantizados sus derechos básicos. Desde este enfoque se sostienen prácticas que lindan con la exclusión. Las respuestas educativas brindadas a las/os estudiantes se piensan en función de las particularidades del individuo y son abordadas de manera aislada, sin mediar una articulación con el resto de los actores escolares. Las responsabilidades se asignan según la especificidad de cada rol, concibiendo al profesional como experto que conoce los problemas, sus soluciones y está a cargo de la toma de decisiones; en cuanto al docente, es considerado aplicador de lo que dictamina el experto. La autora plantea, que el aula es vista como el ámbito

del docente, y el hogar como el campo de acción de la familia. En ocasiones, las/os estudiantes son agrupadas/os en espacios independientes del resto del alumnado, con la convicción que estas prácticas posibilitarían un mejor control de los mismos y un tratamiento más adecuado. De ese modo, los objetivos son individuales y no necesariamente se relacionan con los de otros miembros de la comunidad educativa.

2.1.5. Integración escolar

La integración educativa es un movimiento internacional surgido a mediados del siglo XX en Europa, con el objetivo de garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Tal como afirma Borsani (2018), este enfoque fue considerado como un modelo superador del paradigma de la segregación en cuanto al abordaje pedagógico e interdisciplinario, pretendiendo correrse de la mirada médica para dar paso a un enfoque centrado en la atención a las necesidades educativas especiales de cada alumna/o. Desde este paradigma, según la autora, se pretende generar un entorno con menos limitaciones y que favorezca el desarrollo de todas/os las/os estudiantes, ofreciendo equidad de oportunidades, respetando el ritmo y modo de aprendizaje de cada una/o y consolidando sus potencialidades. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad tienen derecho a llevar su vida en igualdad de condiciones con respecto al resto de la población, en todos sus ámbitos.

En la integración escolar resulta clave considerar la noción de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), para favorecer el acceso a los aprendizajes que requieren ciertos individuos y que no encuentran disponibles en su contexto educativo. Las intervenciones estarían fundadas en ayudas para compensar las dificultades que presentan las/os alumnas/os, con la pretensión de modificar las interacciones inadecuadas entre la/el alumna/o y su contexto. Si bien se determina la necesidad de apoyos personalizados y métodos de enseñanza, la escuela continúa con su impronta de enseñanza tradicional. La adopción de este paradigma tiende a homogeneizar a la población de estudiantes, pretendiendo un perfil de alumno que se ajuste a sus expectativas. Se subestima la capacidad de aprender del alumno y, como consecuencia, la enseñanza que recibe es limitada. Es por ello que la/el estudiante es quien debe adaptarse a la escuela, ya que es visto como un sujeto pasivo ante las pretensiones de las/os otras/os miembros de la institución (Borsani, 2018). Por su parte, Urbina Hurtado (2013) sostiene que los especialistas deben apoyar el trabajo del docente y la familia los objetivos de la escuela.

2.1.6. Inclusión educativa

Borsani (2018) sostiene que la educación inclusiva tiene como objetivo que todas/os las/os estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación para Todos. El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no solo para una mayoría. (Blanco Guijarro, 2008, pág. 7).

Asimismo, Valdés Morales (2018) a partir de los aportes de Fernández Batanero & Hernández Fernández (2013) sostiene que "una cultura de la inclusión se puede potenciar en la medida en que sea una decisión de los centros escolares: que invite a todos y a todas a ser parte de una escuela" (pág. 60).

La Ley Nacional de Educación Nro. 26.206 (2006) regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Resulta pertinente destacar los puntos nodales que se vinculan a la temática que nos ocupa, ya que constituyen el marco normativo vigente en la actualidad:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nro. 26.061.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo (...).
- n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación. (art. 11).

Como proponen Moya Maya & Gil Álvarez (2001) referenciando a Parrilla, Gallego & Murillo (1996) la respuesta a la diversidad debería incluir a la totalidad de los alumnos y no quedar reducida a la individualidad.

Retomando el planteamiento de UNESCO (2008) en referencia a la participación, esta implica que tanto en el currículum como en las actividades educativas se consideren las necesidades y opiniones de todas/os las/os estudiantes en la toma de decisiones que afecten sus vidas. La inclusión no solo implica el acceso, sino que se pretende que las/os estudiantes alcancen aprendizajes de calidad y desarrollen sus potencialidades. Desde esta perspectiva, este

paradigma supone un avance con respecto al paradigma de la integración, siendo el propósito de la primera, más amplio que el de la segunda. Desde la integración se pretende garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación en escuelas comunes. Sin embargo, las/os estudiantes que se incorporan a las instituciones deben adaptarse a su funcionamiento (currículum, metodología de enseñanza, valores, normas, etc.), independientemente de las características particulares de los mismos (procedencia social, cultural, motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, etc.). El abordaje se centra en acciones individualizadas (propuestas individuales, estrategias y materiales diferenciados y profesionales especialistas), en lugar de revisar aquellos factores del contexto escolar que condicionan y obstaculizan la participación y el aprendizaje. En tanto, la inclusión se propone como objetivo que todas/os las/os estudiantes tengan derecho a una educación de calidad. De esta manera, ya no es el estudiante quien debe adaptarse a la escolarización disponible, sino que esta debe ajustarse a las necesidades de aprendizaje de cada una/o. Por lo tanto, las dificultades de las/os estudiantes son responsabilidad de toda la escuela y no solo del docente. Desde una mirada inclusiva es preciso identificar y eliminar las barreras que obstaculizan el acceso a los aprendizajes, la permanencia y la participación, que surgen de la interacción entre el/la estudiante y su entorno.

De acuerdo a los aportes de Urbina Hurtado (2013), bajo una mirada sistémica, se considera al estudiante y sus diferentes contextos (aula, familia, escuela, comunidad) como sistemas abiertos e interconectados. En este sentido, las intervenciones se sustentan en una cultura profesional colaborativa, basada en el trabajo en equipo, el apoyo entre los diferentes actores, las metas en común y la responsabilidad sobre el aprendizaje de todas/os las/os estudiantes.

Según Borsani (2018), desde una perspectiva inclusiva, la diversidad del alumnado se concibe como un valor educativo. Se respeta y se comprenden los diferentes tiempos y modos de aprender, proponiendo una enseñanza diversificada que supone agrupamientos heterogéneos, modalidades variadas y flexibilidad temporal y espacial. Del mismo modo, el currículum debe ser lo suficientemente flexible para poder ofrecer igualdad de oportunidades educativas, en función de las necesidades y contextos de cada una/o de las/os estudiantes.

Tal como afirma Echeita (2006), quien retoma a Pearpoint, Forest & Stainback (1999), el ideal de una escuela inclusiva sería:

(...) un lugar en el que todos los miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros en pleno derecho, valorados e importantes para su

comunidad, donde nadie, por aprender por una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática. (págs. 96-97).

2.2. Metodología

2.2.1. Tipo de diseño

El diseño de la presente investigación es cualitativo, ya que su fin es comprender los fenómenos estudiados en todas sus dimensiones. El mismo está sujeto a las circunstancias del contexto, se sustenta en la realidad y está orientado a los descubrimientos. Busca lo propio de los actores sociales en estudio desde una posición holística, entendiendo al objeto como diverso, complejo y cambiante (Bottinelli & Pawlowicz, 2003). Nuestra investigación es exploratoria, ya que no hemos hallado material bibliográfico sobre el tema de investigación elegido. Asimismo es de tipo descriptiva porque se propone especificar las características del objeto de estudio y para ello se recolectan datos sobre sus diferentes dimensiones (Fernández Collado, Baptista Lucio, & Hernández Sampieri, 2006).

El estudio fue transversal, ya que las entrevistas fueron realizadas por única vez, durante el primer semestre del año 2020. Se realizaron entrevistas semidirigidas, con preguntas abiertas para la obtención de la información. Algunas de ellas se llevaron a cabo de manera presencial y otras de manera virtual, mediante las plataformas Skype, Zoom, Jitsi Meet y Google Meet, con la firma correspondiente del consentimiento informado. Bajo la misma metodología, se realizaron los encuentros del equipo y las supervisiones con nuestra tutora Licenciada Trinidad Cocha. La modificación de la modalidad presencial en que fueron efectuadas las entrevistas se debió al Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (A.S.P.O.). Esta medida fue adoptada el día

20 de marzo por el Gobierno Nacional según Decreto 297/2020, debido a la emergencia pública en materia sanitaria en virtud de la pandemia de COVID-19.

El análisis de los datos fue prospectivo, debido a que los datos se construyeron durante la investigación. Se estudiaron los hechos desde el marco de referencia de los propios sujetos (Bottinelli & Pawlowicz, 2003). En este sentido, la obtención de datos tuvo como fin analizar las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que trabajan en el EOE en el Nivel Primario de escuelas públicas del Partido de General San Martín.

2.2.2. Universo y muestra

El universo de la investigación está conformado por todas/os las/os psicopedagogas/os que forman parte de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), en las escuelas primarias públicas del Partido de General San Martín, que se desempeñan como Orientadores Educativos (O.E.) y/u Orientadores de Aprendizajes (O.A.).

En el partido de General San Martín, hay cincuenta y ocho escuelas primarias públicas, de las cuales solo cuarenta y cinco cuentan con Equipo de Orientación Escolar.

La elección de la muestra a investigar fue no probabilística, de tipo bola de nieve. Las primeras entrevistadas nos aportaron el contacto con otras profesionales que cumplían con los requisitos para ser entrevistadas (Rubio & Varas, 1999). Como criterios de inclusión se consideró que fueran profesionales de la Psicopedagogía (cuyo nivel de formación fuera terciario y/o universitario), de rango etario indistinto y que cuenten con más de tres meses de antigüedad como integrantes de Equipos de Orientación Escolar de escuelas públicas de nivel primario del partido de General San Martín.

Se tomaron un total de nueve entrevistas, de las cuales siete forman parte de nuestra muestra representativa. Las restantes no fueron tomadas en cuenta para el análisis, ya que una de ellas corresponde a la entrevista de pilotaje; la entrevista número 9 no cumplía con los criterios de inclusión. Ambas se adjuntan en el anexo de entrevistas.

Se determinó la interrupción del muestreo una vez que la información recabada dejó de aportar material novedoso respecto a los ejes de análisis de nuestra investigación, cumpliendo con el criterio de saturación teórica (Rubio & Varas, 1999).

Los criterios de exclusión fueron los siguientes: profesionales psicopedagogas/os que se encuentren en condición de suplentes y/o desempeñen un cargo directivo dentro de la institución.

2.2.3. Definiciones operacionales de ejes y categorías

La unidad de análisis es cada una/o de las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en el Nivel Primario de escuelas públicas en el Partido de General San Martín como integrantes de los Equipos de Orientación Escolar.

EJE DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INDICADORES
<p>Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula.</p> <p>Modos de percibir, pensar y actuar en la realidad escolar.</p>	<p>-Representaciones sociales sobre la diversidad como diferencia.</p> <p>Modo de caracterizar a la diversidad en base a los atributos particulares de aquellas/os estudiantes que no se ajustan a los estándares esperados por la escuela, sin considerar el contexto.</p> <p>-Representaciones sociales sobre la diversidad desde una perspectiva multidimensional.</p> <p>Mirada que posibilita el</p>	<p>¿Por qué elegiste estudiar Psicopedagogía?</p> <p>¿Podrías contarnos alguna experiencia vinculada con tu profesión?</p> <p>¿En qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo en la escuela?</p> <p>Contanos cómo es un día de trabajo tuyo en esta escuela.</p> <p>¿Qué quiere decir “aprender”?</p> <p>¿Qué quiere decir “intervenir” para la psicopedagogía en un Equipo de Orientación Escolar?</p>

	<p>encuentro con el otro, sin nominar anticipadamente, sino que se deja sorprender, inquietar ante ese sujeto que se presenta en su singularidad.</p>	<p>¿Hay diferencias entre la intervención psicopedagógica en Equipos de Orientación Escolar y en otros ámbitos?</p> <p>Elegí una de estas imágenes y relacionala con tu trabajo cotidiano. Contáanos por qué.</p> <p>¿Qué es la diversidad en el aula?</p>
<p>Estrategias de intervención.</p> <p>Acciones concretas que las psicopedagogas llevan a cabo en su labor dentro de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.)</p>	<p>-Estrategias de intervención segregadoras.</p> <p>Ejecución de prácticas sustentadas en una visión patológica de la diferencia, sin tener en cuenta el contexto, generando una intervención individualizada.</p> <p>-Estrategias de intervención integradoras.</p> <p>Se brindan ayudas compensatorias, que tienden a la homogeneización de las/os estudiantes.</p> <p>-Estrategias de intervención inclusivas.</p> <p>Se busca responder a las necesidades educativas de todas/os las/os estudiantes para que alcancen aprendizajes de calidad.</p>	<p>¿Podrías contarnos alguna experiencia vinculada con tu profesión?</p> <p>¿En qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo en la escuela?</p> <p>¿Con quiénes trabajas? (Si contesta docentes - alumnas/os - familia: ¿en qué consiste tu trabajo? ¿En qué momento trabajás con ellos? ¿En qué lugar se lleva a cabo este trabajo? ¿Cómo trabajás con las familias?)</p> <p>¿Cómo responden a tus intervenciones? (por parte de familias/alumnos/docentes o lo que conteste)</p> <p>¿Suelen reunirse? ¿Por qué asuntos? ¿Para qué? ¿Con qué frecuencia se reúnen? ¿Cómo son esas reuniones? ¿Cómo te sentís en ellas?</p>

		<p>Contanos cómo es un día de trabajo tuyo en esta escuela.</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?</p> <p>¿Qué quiere decir “intervenir” para la psicopedagogía en un Equipo de Orientación Escolar?</p> <p>¿Hay diferencias entre la intervención psicopedagógica en Equipos de Orientación Escolar y en otros ámbitos?</p> <p>Elegí una de estas imágenes y relacionala con tu trabajo cotidiano. Contáanos por qué.</p>
<p>Concepción de aprendizaje.</p> <p>Nociones teóricas que subyacen al modo en el que las psicopedagogas comprenden la adquisición del conocimiento en situación escolar.</p>	<p>-Aprendizaje en términos individuales.</p> <p>Se le atribuye al estudiante la responsabilidad de los aprendizajes.</p> <p>-Aprendizaje en términos amplios.</p> <p>Vinculado con los dispositivos, metodologías y prácticas de enseñanza como posibilitadoras del despliegue de las potencialidades del estudiante.</p>	<p>¿Por qué elegiste estudiar Psicopedagogía?</p> <p>¿Qué quiere decir “aprender”?</p> <p>Elegí una de estas imágenes y relacionala con tu trabajo cotidiano. Contáanos por qué.</p> <p>¿Qué es la diversidad en el aula?</p>
<p>Sentidos.</p> <p>Significación que las profesionales le imprimen a sus intervenciones.</p>	<p>-Sentido pragmático.</p> <p>Acción vinculada a la certidumbre, a lo ya dado, a lo</p>	<p>¿Por qué elegiste estudiar Psicopedagogía?</p>

	<p>conocido, a la naturalización de prácticas cristalizadas.</p> <p>-Sentido esperanzador. Posicionamiento desde la disponibilidad, suspendiendo la mirada diagnóstica, entendiendo que un sujeto trasciende cualquier determinación conceptual.</p>	<p>¿Podrías contarnos alguna experiencia vinculada con tu profesión?</p> <p>¿Suelen reunirse? ¿Por qué asuntos? ¿Para qué? ¿Con qué frecuencia se reúnen? ¿Cómo son esas reuniones? ¿Cómo te sentís en ellas?</p> <p>¿En qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo en la escuela? Contanos cómo es un día de trabajo tuyo en esta escuela.</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?</p> <p>¿Qué desafíos encontrarás en tu trabajo cotidiano?</p> <p>¿Hay diferencias entre la intervención psicopedagógica en Equipos de Orientación Escolar y en otros ámbitos?</p> <p>Elegí una de estas imágenes y relacionala con tu trabajo cotidiano. Contános por qué.</p>
<p>Dificultades en la práctica psicopedagógica. Modo en que las profesionales comprenden las situaciones, obstáculos y circunstancias que se presentan en sus prácticas en la escuela.</p>	<p>-Determinismo. Comprensión simplista de las dificultades, desde una lógica lineal.</p> <p>-Complejidad. Posicionamiento dinámico. Interdependencia entre los múltiples elementos que</p>	<p>¿Podrías contarnos alguna experiencia vinculada con tu profesión?</p> <p>¿En qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo en la escuela?</p> <p>¿Cómo responden a tus intervenciones? (por parte de</p>

	<p>componen la realidad.</p>	<p>familias/alumnos/docentes o lo que conteste)</p> <p>¿Suelen reunirse? ¿Por qué asuntos? ¿Para qué? ¿Con qué frecuencia se reúnen? ¿Cómo son esas reuniones? ¿Cómo te sentís en ellas?</p> <p>Contanos cómo es un día de trabajo tuyo en esta escuela.</p> <p>¿Qué desafíos encontrarás en tu trabajo cotidiano?</p> <p>¿Hay algo que cambiarías de tu trabajo? ¿Por qué? ¿Qué no te gusta de tu trabajo? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo ves a la escuela hoy?</p> <p>Elegí una de estas imágenes y relacionala con tu trabajo cotidiano. Contanos por qué.</p>
--	------------------------------	---

2.2.4. Fuentes de datos e instrumentos

La obtención de la información se realizó mediante una fuente de datos de tipo primaria, es decir, fue recabada por el propio equipo de investigación a partir de entrevistas realizadas de manera individual a las profesionales que componen la muestra.

Nos basamos en los criterios que, a juzgar por Samaja (1999), aseguran la rigurosidad de una investigación en relación a los datos: calidad, riqueza, cantidad o cobertura, oportunidad de la información y economía. En cuanto a la calidad de los datos, los fenómenos fueron descriptos

fielmente, de acuerdo a la perspectiva de las propias psicopedagogas entrevistadas. En relación a la riqueza de los datos, la investigación informa de múltiples aspectos, entre ellos la novedad de la información y la relevancia social. La cantidad de datos obtenidos resultó abundante y aportó información novedosa suficiente. Con respecto a la oportunidad de la información, la velocidad con la que se obtuvieron los datos estuvo en consonancia con los tiempos previstos. Por último, los costos que demandó su realización fueron escasos y accesibles a los recursos del equipo de investigación.

El instrumento de indagación utilizado fue la entrevista semi-dirigida focalizada, a través de preguntas abiertas y repreguntas, se buscó obtener material de análisis acerca de las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula.

2.2.5. Aspectos éticos

Se solicitó a las profesionales entrevistadas que firmen una copia del modelo de consentimiento informado, tomando en cuenta los principios éticos que involucran sujetos humanos contenidos en los lineamientos internacionales y nacionales. En el apartado "Anexos" se adjunta una copia del mismo. Antes de comenzar las entrevistas se pidió autorización a las profesionales para poder grabar las mismas. En la investigación no se incluyeron datos personales ni el nombre de la entidad educativa donde las profesionales desempeñan su labor.

2.2.6. Análisis de los datos

El procesamiento de la información consistió en enumerar cada una de las entrevistas realizadas a las profesionales. Para la sistematización de la información se confeccionó una base de datos en archivos de Google Drive, en los que se almacenaron las grabaciones de las entrevistas con sus respectivas desgrabaciones textuales. En una instancia posterior se identificaron, con diferentes colores, cada uno de los ejes de análisis encontrados en las entrevistas y se establecieron las categorías correspondientes a cada uno.

Posteriormente se analizaron los datos empíricos recogidos, de acuerdo a los objetivos de la investigación y del marco teórico que forma parte del trabajo, con el fin de identificar repeticiones, coincidencias, contradicciones, omisiones y datos novedosos para nuestro propósito de investigación. A su vez, se procedió a la búsqueda de material bibliográfico

adicional para poder realizar el análisis de los ejes propuestos y los emergentes del discurso de las entrevistadas.

EJES	CATEGORÍAS
Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula	Representaciones sociales sobre la diversidad como diferencia Representaciones sociales sobre la diversidad desde una perspectiva multidimensional
Estrategias de intervención	Estrategias de intervención segregadoras Estrategias de intervención integradoras Estrategias de intervención inclusivas
Concepción de aprendizaje	Aprendizaje en términos individuales Aprendizaje en términos amplios
Sentidos	Sentido pragmático Sentido esperanzador
Dificultades en la práctica psicopedagógica	Determinismo Complejidad

2.2.7. Presentación de los resultados

Se procedió a realizar una síntesis interpretativa integrando los diferentes ejes y sus respectivas categorías con el fin de encontrar los sentidos de los relatos, para arribar a una comprensión de lo analizado.

2.2.8. Presentación de las conclusiones

Se retomó la hipótesis inicial que dio origen al presente trabajo, respondiendo a la pregunta de investigación planteada. A su vez, cada una de las integrantes del equipo realizó individualmente, desde una mirada reflexiva, el análisis de la propia implicación derivada del proceso de investigación.

2.3. Análisis categorial

2.3.1. Eje: Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula

Identificar las representaciones sociales nos permitirá comprender el modo en que las psicopedagogas perciben y actúan sobre la realidad escolar. A su vez, permiten atribuir significados, y a través de ellos, reconocer clasificaciones, estereotipos, opiniones, juicios de valor, etc., que posibilitarán develar cuál es la mirada que prevalece sobre la diversidad.

A partir del análisis del discurso de las entrevistadas, agrupamos las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula en dos categorías: representaciones sociales sobre la diversidad como diferencia y representaciones sociales sobre la diversidad desde una perspectiva multidimensional.

2.3.1.1. Representaciones sociales sobre la diversidad como diferencia

En el discurso de las entrevistadas, pudimos identificar dos tipos de representaciones sociales sobre la diversidad como diferencia, a saber: representaciones sociales vinculadas a la discapacidad y representaciones sociales vinculadas al origen socioeconómico y el capital cultural.

La presente categoría da cuenta del modo de caracterizar a la diversidad, en base a los atributos particulares del sujeto. Es decir, que este modo de concebir la diversidad remite a una visión del sujeto aislada del contexto, en la cual se caracteriza a las/os estudiantes de acuerdo a rasgos particulares, estereotipados e inmutables. En este sentido, tal como afirma Contreras Domingo (2002), el término diversidad pareciera remitir a aquel colectivo del alumnado que

por determinada causa no se ajusta a los estándares esperados, que escapa a lo previsto, desviándose de la norma y generando problemas a la escuela.

De acuerdo a los autores Duschatzky & Skliar (2000), la Modernidad determinó diferentes modos para expresar el componente negativo desde una lógica binaria. De ese modo, al nombrar al estudiante como normal se deja entrever, aunque de manera solapada, el otro componente de este dualismo, la calificación de anormal. Para Skliar (2008) “las diferencias, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc.” (pág. 14). En ese sentido, el autor destaca que el término diferente se utiliza con una connotación negativa.

En relación con lo expuesto, identificamos en el discurso de algunas de las entrevistadas, una manera de concebir a la diferencia en términos dicotómicos. Desde esta perspectiva, se atribuyen caracterizaciones a los sujetos bajo un parámetro de supuesta normalidad.

Como puede verse en el siguiente fragmento, la entrevistada hace referencia a “estamos todos juntos”, dejando entrever una cierta armonía al habitar un mismo espacio físico, sin establecer diferencias. Sin embargo, al enunciar su modo de comprender la diversidad hace una distinción entre “normales” y “anormales”.

“Es la misma diversidad que en la vida. Estamos todos juntos. Esa es la diversidad en el aula, estamos todos juntos. No hay diferencias. O sea, ¿quién es quién? Qué se yo. No sé, me parece... no hay un camino... No hay gente caminando de un lado que es normal y del otro lado que es anormal. Estamos todos juntos en la vida. Y lo mismo es en el aula. Es la réplica de lo que hay afuera”. (Entrevista 6, pág. 167).

En el mismo sentido, en el siguiente fragmento se hace referencia -dicotómicamente- a “capacidades” y “falta de capacidad”.

“La diversidad yo creo que todos somos diferentes, todos tenemos nuestras particularidades, todos tenemos nuestro carácter, todos tenemos nuestras capacidades y nuestras faltas de capacidad”. (Entrevista 4, pág. 143).

- **Diversidad asociada a la discapacidad**

Como se mencionó en la introducción de la categoría, el estudiantado es definido por características particulares. En los relatos de las entrevistas, prevalecen expresiones sobre la diversidad que son atribuidas a la discapacidad, como un modo de distinción de los sujetos que dista del formato esperado por la escuela.

A partir del siguiente fragmento, podemos inferir que la entrevistada da por sentado que la discapacidad constituye un atributo que diferencia al individuo.

“No hace falta tener discapacidad para ser diferente. Otra vez aparece el sentido de alteridad. No todos somos iguales y de la misma medida. Sino todos entraríamos en ese ascensor y ya está (en referencia a una de las fotos mostradas). Sería todo muy mecánico”. (Entrevista 7, pág. 180).

Por su parte, Urbina Hurtado (2013) expresa que desde una mirada individualista y cristalizada, la diversidad es comprendida como un déficit que es propio del estudiante. Asimismo, afirma que existe una tendencia a comprender la diversidad en términos de diferencia, considerando ciertos rasgos individuales como inmutables. Las características particulares del estudiante no están vinculadas al contexto, sino que por el contrario, es el individuo quien no responde a las exigencias de la escuela y debe adaptarse a ella.

Siguiendo este razonamiento, identificamos que a lo largo de las entrevistas se pronuncian términos como “discapacitado”, “con limitaciones”, “con dificultades de aprendizaje”, “con problemáticas”, “con necesidades diferentes a los otros”, “TEA”, “TEL”, “retardo”, “motores”, “intelectuales”, “auditivos”.

“Ese que te digo, ese nene de cuarto, yo quisiera que lea, porque él quiere, tiene toda la intención, no puede. En mi parecer tiene algo orgánico pero la ayuda de nosotros la tiene, pero quiero que empiece como desde lo oral, porque ya empieza a sentirse grande y no quiere ni siquiera... Yo necesito que él se saque esa vergüenza y ver lo que entiende. Porque siempre quedó en una postura muy chiquitita, que con eso venía zafando, aunque todos se reían entonces, zafaba. Pero ahora empieza a notarse que él no puede, no sé, yo quiero sacarle ese temor.” (Entrevista 6, pág. 164).

“Había un nene que tenía una discapacidad. Síndrome de algo que empezaba con W, no me acuerdo cómo era. Pero bueno, tenía fisura palatina, muy mala conducta, muy desfasado el aprendizaje”. (Entrevista 1, pág. 96).

“La función es ser un mediador, porque se supone que lo vincular es lo que está dificultando a ese chico que tiene una acompañante. No es que es un retardo que... bueno, no puede acceder a un aprendizaje, no”. (Entrevista 6, pág. 161).

Asimismo, encontramos referencias a la diversidad como un problema que se circunscribe exclusivamente al individuo:

“(en referencia a su trabajo) (...) es tratar de trabajar con el docente, detectar los problemas en los niños que no alcanzan”. (Entrevista 6, pág. 159).

“Y un aula en la cual hay diversidad es un aula en la que todos pueden entrar, en la que todos pueden participar, no importa el problema que haya”. (Entrevista 4, pág. 143).

Reforzando este lineamiento teórico, sumamos el aporte de Contreras Domingo (2002), quien plantea que aún prevalece una mirada que busca anticipadamente la certeza desde lo pedagógico, la cual está cargada de temor ante aquello que le resulta incomprensible. Esta mirada se centra en el déficit del estudiante, sin considerar sus posibilidades. Esto último se ve reflejado en los siguientes fragmentos.

“Los nuevos chicos que van ingresando y que no lo vas. O sea, no lo conocés, no sabés si van a adquirir el aprendizaje. Estos son los desafíos de todos los días, poder brindarles herramientas para que aprendan porque la diversidad es para todos. Nosotros también somos diversos y bueno, no todos aprendemos, ya lo saben... no aprendemos de la misma manera. Bueno, buscar esas herramientas es súper difícil, chicas”. (Entrevista 6, pág. 164).

“El nene que viene de primer ciclo, desfasado, con repitencia. Ese si viene de la escuela... Yo vengo trabajando todo el año pasado, y ahí sí vos observás que hay una dificultad, que hay un obstáculo. Pero vengo con un trabajo súper arduo. Ahí sí, voy a pedir un proyecto. Este niño pierde este año en que yo le haga el proyecto de inclusión”. (Entrevista 6, pág. 165).

Del mismo modo, en los discursos aparece la diversidad asociada a aquellas/os estudiantes con discapacidad que cuentan con una Propuesta Pedagógica para la Inclusión (en articulación con la modalidad de Educación Especial).

“En la escuela hay muchos chicos con inclusión, tenemos bastante y de casi todo: tenemos de TEA, tenemos con retardo tenemos”. (Entrevista 6, pág. 160).

“Por otro lado, hablando de inclusión, creo que le está implicando a la escuela común un gran desafío. Para mí es una deuda completamente pendiente, por más que haya chicos con inclusión dentro de las aulas de la escuela común, no veo que haya una real inclusión. Por ahí ahora que las aulas se están poblando de chicos con alguna discapacidad, el desafío va a ser que se repiense realmente una forma de abordar la diversidad en el aula. Y no hablo sólo de los chicos con inclusión, pero es como que vienen a poner en evidencia que el formato de la escuela de hoy es el mismo que el de hace años”. (Entrevista 2, pág. 120).

“En los chicos con inclusión, si tiene una maestra de inclusión y acompañante, es trabajar con ellas en conjunto y con el docente”. (Entrevista 6, pág. 160).

“Lleva tiempo porque todavía sigue siendo novedoso para muchas docentes y hay poca información de lo que en realidad significa la inclusión y hay poco conocimiento sobre qué hacer con un nene con inclusión dentro de un aula (...) Por ejemplo, si bien en esta escuela hay muchos nenes con inclusión que ya venían el año pasado”. (Entrevista 2, pág. 114).

“Nosotros tenemos niños en quinto grado con propuestas de inclusión, acompañados por alguna escuela de Educación Especial y que por ahí no están alfabetizados, digo ¿por qué seguir insistiendo que ese niño esté en quinto grado?”. (Entrevista 3, pág. 128).

“Yo creo que eso es diversidad, cuando hay chicos con integración, cuando no se nota cuál es el integrado, ahí se está trabajando bien la diversidad”. (Entrevista 4, pág. 143).

Tras el análisis del discurso de las psicopedagogas, se identificaron -de manera más recurrente- representaciones sociales sobre la diversidad asociadas a la discapacidad. En ese sentido, hemos identificado alusiones a un supuesto déficit, un problema, algo patológico que caracteriza a un estudiante o a rasgos que, además, se consideran inmutables. Sin tomar en consideración el contexto, se adjudicaría al estudiante el hecho de no responder a las exigencias de la escuela.

- **Diversidad asociada al origen socioeconómico y capital cultural**

Neufeld & Thisted (2004) recuperan los aportes de Lewis (1961), quien planteaba en su desarrollo teórico, que la pobreza era un fenómeno cuyas causas debían buscarse en las mismas

personas. Desde esta perspectiva, se consideraba que los pobres reproducen y fomentan en sus hijos el hábito de vivir en condiciones inadecuadas. En efecto, según el autor, había una relación directa entre el entorno de las personas y su comportamiento individual, lo cual abonaría la perpetuación de la pobreza. En este sentido, al hablar de cultura de la pobreza se hacía referencia a un estilo de vida, transmitido de generación en generación, por medio de la socialización familiar. Desde este enfoque, la condición de pobreza se percibe como una situación de la que no hay salida. Si bien los planteos del autor tienen más de seis décadas de antigüedad, las autoras consideran que estas relaciones entre pobreza y cultura continúan vigentes en los contextos escolares en la actualidad.

Kaplan (2005) enfatiza que es erróneo considerar a la pobreza como una condición inherente a las/os estudiantes, ya que esta no forma parte de su naturaleza, sino que es producto de una desigual distribución de bienes materiales y simbólicos. En ese sentido, la autora afirma que no debe considerarse a la situación de pobreza como una marca de inferioridad del estudiante, sino que es consecuencia de las condiciones de producción de su trayectoria.

Según Neufeld & Thisted (2004), predominan explicaciones que, lejos de problematizar sobre las condiciones económicas y sociales desiguales, cuestionan y ponen el acento en el sujeto individual, considerándolo responsable de su realidad. En consonancia con los postulados de estos autores, Kaplan (2005) destaca la importancia de trazar una diferencia entre la desigualdad y la diversidad, y sostiene que, desde determinados discursos provenientes de una corriente biológico-determinista se soslaya la cuestión de base de la desigualdad para pasar a considerarla en términos de diversidad. De esta manera, el término pobre pasa a formar parte de las características intrínsecas de una persona o grupo determinado y de este modo se naturaliza la desigualdad.

Como puede apreciarse en el siguiente fragmento de una de las entrevistas realizadas, aparece asociada la condición de desigualdad al concepto de diversidad. La psicopedagoga ejemplifica la diversidad con una situación en la que se refleja el impacto de una profunda desigualdad social en la trayectoria escolar de un estudiante en particular.

“O este... no sé, que viene y que te cuenta: “Hoy... mirá, mañana no vengo porque le tengo que prestar las zapatillas a mi hermano para que él vaya a la escuela”. Eso lo he vivido. Te dicen: “Mañana no me toca a mí, le toca a mi hermano porque nos tenemos que cambiar el par de zapatillas, para que pueda ir a la escuela”. Eso es lo diverso”. (Entrevista 5, pág. 156).

Bourdieu (1979), citado por (Alcedo, Chacón, Chacón, & Suárez, 2015), afirma que tanto el capital cultural como el económico se encuentran desigualmente distribuidos entre los distintos miembros de la sociedad, de acuerdo a la clase social a la que se pertenezca.

El capital cultural es transmitido en la educación primera, es decir, a través de la familia, sigue incrementándose a lo largo de nuestras vidas y es inexcusable el papel de la escuela para que se produzca la apropiación del mismo. No obstante, la educación termina reproduciendo la desigual distribución del capital cultural, lo cual determina el éxito o fracaso escolar (Bourdieu & Passeron, 1977).

En las entrevistas se establece una diferenciación hacia los sujetos que provienen de familias con características particulares: “con alta vulnerabilidad”, “con muchas necesidades”, “analfabetas” y como resultado, prevalece una visión determinista del fracaso escolar vinculada al capital cultural de las familias.

“(...) a la persona que aprende le tiene que interesar eso que le están enseñando. Este nene que estaba sin alfabetizar, por ejemplo, tiene a la mamá que es analfabeta. Entonces para él, el aprendizaje, ¿qué significa? A veces saber más que los papás para los chicos no está bueno, más cuando viven en un contexto que por ahí es una casilla con piso de tierra. Todos dibujaban su casa y él decía: “No, yo no quiero dibujar mi casa, mi casa es fea”. Entonces, ¿el aprendizaje qué implica para ese nene?” (Entrevista 4, pág. 140).

“Yo vengo trabajando desde todo el año pasado, y ahí sí vos observás que hay una dificultad, que hay un obstáculo. Pero vengo con un trabajo súper arduo. Ahí sí, voy a pedir un proyecto. (...) Aparte ponele, con bajos recursos... Hay un papá nuestro que es analfabeto. Entonces ¿cómo le lee a su hijo? ¿cómo le lee? (...) Ese niño se va a perder... en el tiempo se pierde”. (Entrevista 6, pág. 165).

Kaplan (2005), sostiene que las desigualdades en las condiciones sociales se perciben como una carencia en términos de aptitud individual o un déficit familiar.

Como puede verse en los siguientes extractos de las entrevistas, aparecen alusiones expresadas en términos de “carencia” o “falencia”, asociadas a la condición socioeconómica de las/os estudiantes y sus familias.

“Veo a los chicos con muchas... muchas carencias. Veo que cada vez las poblaciones son más vulnerables, veo mucha violencia entre los chicos, veo... Veo todo lo que uno puede

ver en la calle (...) no pasan cosas tan diferentes a las que pasaban antes, pero ahora los chicos vienen con muchas falencias y necesitan otras cosas que la escuela no les está ofreciendo, no les está dando”. (Entrevista 2, pág. 117).

“Muchos venían de un asentamiento que hay acá en San Martín, que se llama “La villa del 18” (...) La familia era muy corta. O sea, con pocos recursos... no le supieron expresar” (en referencia a un cambio de horario solicitado por un estudiante y su familia, el cual fue denegado por la directora). (Entrevista 7, pág. 173).

“Este año, en realidad, cuando voy al taller con todo el grupo, no son todos los que tienen problemas. Sino ponele del grupito este de cuarto, que digo yo, son dos que no está alfabetizados. Uno viene de primer ciclo... Pero bueno, la familia no accede a todas las orientaciones que uno le da, así que la herramienta que tengo es darle lo que puedo en ese momento. Porque yo ya sé que la mamá no va a ir a ninguna de las cosas. Mirá que le he sacado turnos en el Pichón Riviere para que vaya, la tratas bien... No... ¡No puede! No puede, tengo que trabajar con eso, con el que ella no puede hacerlo y yo tengo que darle las herramientas a él”. (Entrevista 6, pág. 162-163).

“En la escuela, un nene que estaba en cuarto grado, en cuarto grado de un nivel muy bajo digamos, porque había muchos chicos sin alfabetizar, en ese sentido lo digo. Y bueno, este nene cuando empezó a venir a la escuela, porque era un nene que venía cada tanto a la escuela. Cuando empezó a venir, salía al recreo y le pegaba a todos, lo primero que hacía era pegar y era un nene que se manejaba mediante el patoteo, los códigos aprendidos que le servían en la cultura en la que él estaba”. (Entrevista 1, pág. 93).

Continuando con su línea argumental, Kaplan (2005) teoriza acerca de los efectos de las denominaciones y caracterizaciones atribuidas a las/os estudiantes calificados bajo la categoría de pobre. Al nominar como pobre se produce una asociación de esa condición a un atributo propio de esa/e estudiante, esa familia, esa comunidad, cuyo carácter es innato y en el que subyace una apariencia de inevitable e inmodificable.

En el siguiente ejemplo, una de las entrevistadas hace referencia a su preferencia de trabajar para los sectores “más pobres” de la población, desde una posición de cuidado y disponibilidad. Sin embargo, en sus palabras “son muy vulnerables” y “con tantas problemáticas”, deja entrever que percibe a la pobreza como un atributo propio de esa comunidad y que las problemáticas resultan difíciles de abordar.

“Me gusta de este trabajo particular (...) me gusta trabajar para los más pobres y hacer lo mejor que pueda profesionalmente por ellos, que son los que más necesitan”. (Entrevista 1, pág. 99).

“Y al estar la situación de las familias con la que nosotros trabajamos, la comunidad que trabajamos que son muy vulnerables... tan... digamos... con tantas problemáticas que ... no es fácil de abordar”. (Entrevista 1, pág. 95).

Desde el lenguaje se contribuye a generar efectos limitantes sobre las/os estudiantes, los cuales repercuten en las expectativas que se tienen sobre su porvenir, ya que actúan en forma duradera sobre las trayectorias escolares (Kaplan, 2005). Las representaciones sociales asignan una identidad y funcionan como una sentencia que terminan provocando que ese rasgo se manifieste. De este modo, se concibe una identidad como fija e inmutable, la cual se constituye de una vez y para siempre. Es un atributo que se le confiere al sujeto, con el cual entra al mundo social. En efecto, ello genera una respuesta que contribuye y determina la ocurrencia de dicha expectativa sobre los destinos de las/os estudiantes.

En referencia a esto último, en el siguiente fragmento la entrevistada hace referencia a la “vulnerabilidad” como propia de una población en particular, lo cual provocaría una consecuencia inevitable. Es decir, pertenecer a determinada condición socio económica, impactaría negativamente sobre lo que se enseña a esas/os estudiantes y, en consecuencia, sobre lo que se espera de ellas/os.

“En esta escuela, en la que estoy ahora, es una población especialmente vulnerable. Vienen de villas los chicos, por más que la escuela no está en la villa, la eligen de los barrios que vienen... se mueven para ir a esa escuela. Y en relación a sujetos, en esto que les decía antes, sujetos autónomos... cada vez yo observo que de los sextos años, los chicos salen menos autónomos, con menos herramientas, con menos comprensión lectora, con menos posibilidades de resolver una situación problemática, con menos habilidades verbales. La situación es muy crítica, todo lo que pasa afuera pasa también dentro del aula. Los chicos vienen con sus problemáticas muy a flor de piel... y lo que antes era algo raro, excepcional, era un nene al que había que acompañar más o ayudar, ahora son unos cuantos... siempre en cada grupo. Y es como que pasa a haber un clima dentro de las aulas o de conflicto o de tal vulnerabilidad que siempre se da menos, se espera menos”. (Entrevista 2, pág. 117-118).

Dado lo expuesto, aparecen con menor frecuencia en los discursos, representaciones sociales vinculando a la diversidad con el origen socio-económico y el capital cultural. Es allí donde se puede entrever cómo impacta la desposesión del capital cultural validado por la escuela como hegemónico, en el modo en que son caracterizados los sujetos que pertenecen a sectores sociales menos favorecidos. De esta manera, esta privación parecería incidir, desde el punto de vista de las profesionales, en las trayectorias escolares.

2.3.1.2. Representaciones sociales sobre la diversidad desde una perspectiva multidimensional

Es preciso aclarar que la presente categoría se presentó con menor frecuencia en el discurso de las psicopedagogas entrevistadas. Bajo la denominación de representaciones sociales sobre la diversidad en el aula desde una perspectiva multidimensional, se clasificaron aquellas que parten de una mirada que posibilita el encuentro con el otro, que no nomina anticipadamente, sino que se deja sorprender, inquietar ante ese sujeto que se presenta en su singularidad. Es decir, una mirada desprovista de juicios a priori, de respuestas unívocas, lineales, presentadas como incuestionables y certeras.

Recuperando lo desarrollado en el marco teórico, Ramos Calderón (2012) retomando a Lumby & Coleman (2007) hace alusión a la diversidad como un término que puede asumir múltiples significados, los cuales varían en función del sentido que los sujetos le van atribuyendo a lo largo del tiempo. En relación a ello, según Skliar (2012) hablar de diversidad implica siempre señalar a los otros, quienes poseen ciertas características que es necesario remarcar. La diversidad es un conjunto exterior que no se halla claramente definido y el cual se suele definir en términos tautológicos. Para el autor, al hablar de “todo es diversidad” o “todos somos diversos” no se está especificando a que hace alusión este término.

“La diversidad no sólo está en el aula. Está en todos lados la diversidad”. (Entrevista 5, pág. 155).

“La diversidad es compleja. La diversidad es un “como sí” muchas veces. Porque hay falta de formación, hay mucho miedo. Y vuelvo a lo mismo. O sea, hay como no sé si desinterés, abulia o qué de los docentes. Hay desconocimiento, eso. Porque tanto los profesores te dicen: “Y yo qué sé qué hacer con este pibe”. Y vos te quedás: Ah, ah, ah. Pero es un alumno más. Y hablamos de este pibe, este pibe, este pibe porque la diversidad es amplia”. (...). La diversidad me genera... como que todavía es complicado. Son pocas las personas que aceptan la realidad

y tienen esta mirada del otro. Es un como sí (...). O sea, hay diversidad porque somos todos diversos”. (Entrevista 7, pág. 180).

“La diversidad en el aula es la realidad de un aula, ni más ni menos que eso”. (Entrevista 1, pág. 102).

“Siempre, todas las aulas hay que mirarlas con una mirada atenta a la diversidad, uno también es un diverso más ahí adentro y también tenés que involucrarte como alguien que viene a mover un poco las cosas que están pasando ahí”. (Entrevista 2, pág. 120).

Consideramos pertinente retomar y profundizar algunas cuestiones vinculadas con el paradigma de la complejidad desde los aportes de Morin (1990), ya que a nuestro entender constituye un concepto central para la construcción teórica y el análisis de la presente categoría, es decir, para la comprensión de las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula desde una perspectiva multidimensional.

En los fragmentos desprendidos de las entrevistas, las psicopedagogas hacen alusión a la manera de comprender la realidad escolar en la que desempeñan su labor y el entramado de relaciones que en ella se suscitan. Afirman que para comprender la diversidad presente en las aulas es necesario tener una visión amplia. En ese sentido, mencionan que se producen múltiples entrelazamientos de miradas, formas, historias, personalidades y posibilidades en la relación entre los distintos actores que confluyen en las instituciones educativas.

“En Equipos de Orientación Escolar es muy complejo todo, están entrelazadas un montón de relaciones. Por lo institucional, por el para qué de la escuela, por los códigos de la familia, los códigos de la escuela, el ambiente institucional que tiene que ver con los directivos, con los docentes, con todos los que hacen la escuela, es súper complejo”. (Entrevista 1, pág. 101).

“Bueno, la diversidad en el aula es el aula en sí misma, todas las aulas son diversas, la suma de subjetividades no va a dar un resultado que sea justamente numérico, siempre va a dar un resultado de entrecruzamientos, de miradas, de formas, de historias. Siempre, todas las aulas hay que mirarlas con una mirada atenta a la diversidad, uno también es un diverso más ahí adentro y también tenés que involucrarte como alguien que viene a mover un poco las cosas que están pasando ahí. Y no es igual un aula con un docente que con otro, o con una de nosotras trabajando allí o no”. (Entrevista 2, pág. 120).

Desde una mirada compleja, comprender los fenómenos implica situarlos necesariamente en un contexto y buscar las relaciones de interdependencia entre ellos. De lo contrario, se estaría incurriendo en una visión simplificadora y reduccionista.

Como fue mencionado anteriormente, retomando los aportes de Urbina Hurtado (2013), desde un enfoque sistémico, deben considerarse los diferentes contextos de los que forma parte la/el estudiante (familia, aula, escuela, comunidad), a modo de sistemas abiertos e interconectados. En el fragmento que se cita a continuación, la entrevistada considera que no es adecuado intervenir desconociendo el contexto de las/os estudiantes, sino que es necesario tener una mirada amplia sobre cada situación.

“Es necesario conocer al otro, escuchar al otro, vos no podés intervenir si no sabés lo que tiene el otro, no le podés decir a una mamá que lleve al chico al médico si a veces ni siquiera tiene plata para la SUBE... Entonces: antes de intervenir, hay que mirar el contexto, hay que mirar a quién le hablas, qué le está sucediendo, es una mirada amplia que tenés que tener para ir a lo puntual y accionar sobre eso”. (Entrevista 4, pág. 142).

Lewkowicz (2004) plantea que en la actualidad existe una distancia cada vez mayor entre el sujeto que la institución supone encontrar y el que realmente llega. Es así que se presentan problemas para los que no hay teoría y parece que no puede haberla porque las situaciones se montan sobre un fondo de fluidez, es decir, de contingencia permanente, razón por la cual resulta difícil otorgar sentido desde los supuestos institucionales.

En base a lo expuesto, en el siguiente fragmento tomado de una de las entrevistas, se refleja un modo de entender la diversidad en la cual parecería que existen sujetos que se apartan del patrón esperado por la escuela y ello provocaría una dificultad para abordar las situaciones desde los supuestos establecidos. Sin embargo, se intenta incluir a todas/os las/os estudiantes, aunque ello se asuma como una tarea difícil de realizar.

“Por ahí tenemos niños en las aulas con sobriedad, con dos o tres años de repitencia, niños que necesitan alguna intervención y acompañamiento de Educación Especial. Y bueno, es difícil manejar esta diversidad. Nosotros cuando pensamos en una clase tenemos que pensar en todos los chicos. No solamente en alguna mayoría que pueda acceder a ese contenido o a

esa construcción del conocimiento, tenemos que pensar en aquellos chicos que necesitan otras herramientas y otro andamiaje, esto es difícil". (Entrevista 3, pág. 125).

"Mirá, en la realidad, yo te voy a hablar de la realidad, no de la teoría, porque la teoría de la inclusión te la puedo decir divino. (...) Sabemos lo que dice la teoría de la inclusión, pero después hay realidades que exceden a la escuela. La escuela está muy sobrecargada y esto que te decía que el avance de los chicos también tiene que ver con un conjunto, no te podés poner vos en la espalda todo. Y la escuela... a mí me parece que la teoría de la inclusión al no dar recursos, por más que está bárbara, a mí me encanta, al no dar los recursos necesarios digamos y al estar la situación de las familias con la que nosotros trabajamos, la comunidad con la que trabajamos que son muy vulnerables... tan... digamos... con tantas problemáticas que no es fácil de abordar. (Entrevista 1, pág. 95).

En esta línea de pensamiento, Carballada (2017) hace referencia a las problemáticas sociales complejas como producto de una sociedad profundamente desigual, en un contexto caracterizado por la incertidumbre, la prevalencia de una lógica de mercado y el debilitamiento de lazos sociales. El autor teoriza acerca de la existencia de sujetos inesperados en las instituciones, haciendo referencia a aquellas/os estudiantes cuyas características particulares no pueden ser comprendidas desde los marcos teóricos disponibles, marcando la ineficacia de los abordajes uniformes y predeterminados.

Giuliano (2017) afirma que en los sujetos habita una complejidad que no se puede establecer bajo ninguna categoría. Asimismo, se podría decir que en cada uno de los sujetos hay algo que no puede ser tipificado bajo ninguna nominación.

Al respecto, el presente fragmento de una de las entrevistas pone de manifiesto que la diversidad no puede establecerse bajo ningún determinismo nominal. Es decir, la diversidad no podría definirse de antemano sin conocer a cada sujeto. Si bien la profesional entrevistada admite que todas/os las/os estudiantes tienen diferencias, trasciende cualquier intento de rotular al sujeto ya que manifiesta su intención de "descubrirlo".

"No sólo está en el aula. Está en todos lados la diversidad. Pero llevándola a la escuela, es encontrar múltiples personalidades, múltiples posibilidades. Es encontrar lo diferente en todos, en cada uno. Y es poder descubrirlo, porque sabemos que todos somos diferentes". (Entrevista 5, pág. 155).

De acuerdo con Contreras Domingo (2002) no existen teorías que permitan determinar lo que sucede en el encuentro con el otro. Más allá de las diferencias personales y situacionales, este encuentro permite romper con las categorías establecidas, como así también sensibilizarse, dejarse afectar y sentirse cerca. Estar dispuestos a ello deja una marca, imprime una huella. La labor será que esa huella se traduzca en sabiduría sobre nuestra sensibilidad.

En el mismo sentido, Badiou (2007) referenciado por Cerletti (2013) argumenta que el otro en sí mismo no constituye un problema, sino la actitud que se adopta ante aquello que causa incertidumbre y temor, que se presenta como indescifrable ante nuestros ojos. Confrontar la dificultad no se resuelve anulando al otro para estar al resguardo de aquello que se torna amenazante. Lo desafiante será estar dispuestos a la emergencia del acontecimiento, rompiendo con la idea de lo previsto de antemano bajo la lógica de la normalidad. Asimismo, plantea que el derecho a ser diferentes implica no vernos forzados a transformarnos en algo que no somos.

Badiou (2008) citado por Giuliano (2017) argumenta que en lugar de centrarse en las diferencias, es preciso reflexionar desde otras ópticas a fin de avizorar nuevos caminos, pero partiendo del derecho a ser diferentes. En el mismo sentido, el pedagogo Skliar (2012) argumenta que la inclusión implica dar la bienvenida y, para ello, es necesario dejar de suponer que es posible conocer al otro desde un saber acabado, sino que la educación debiera pensarse como una relación, un encuentro entre desconocidos. En el mismo sentido, Skliar (2008) afirma que la mirada debe estar puesta en un nosotros, precisamente en aquello que sucede entre nosotros.

En la misma línea argumental, Contreras Domingo (2002) afirma que es necesario garantizar el derecho a participar, pertenecer y aprender, alojando a cada uno en su singularidad. Ante la incertidumbre y la incomodidad que produce el encuentro con aquel que escapa de lo previsto, se construyen etiquetas que obturan la posibilidad de descubrir y sorprenderse. Considera necesaria la emergencia de una nueva visión y modo de escuchar, para hallar en la diferencia una posibilidad y no un obstáculo o limitación.

Se puede identificar en el siguiente fragmento, el modo en que son consideradas las diferencias, las cuales no son desconocidas por la profesional, sino que son reconocidas, valoradas y representan un punto de partida.

“Poder detectar en cada uno las diferencias, poder tomarlas y poder escucharlas. Lo distinto es eso. Lo distinto, lo diverso, es eso. Poder escuchar a un chico que te viene hablando en guaraní y poderle decir: Bueno, enseñanos alguna palabra en guaraní que la podamos usar acá, en el aula”. (Entrevista 5, pág. 156).

Partiendo del lineamiento teórico planteado por los autores expuestos con anterioridad, se puede advertir, en el siguiente fragmento del discurso, cómo la entrevistada comprende las diferencias desde una mirada atenta, a pesar de que estas no aparecen claramente manifiestas. Aborda las diferencias para interrogarse acerca de la situación de aprendizaje, en pos de garantizar la adquisición de los mismos.

“El Equipo de Orientación está para estas situaciones, visibilizar estos niños que a veces quizás con respecto a lo conductual no tienen ninguna dificultad, porque son niños que se quedan quietos, que pueden copiar, pero uno si pone la mirada más atenta a esa situación se da cuenta que aprendizajes no se están pudiendo desarrollar. Pero bueno, hay que trabajar para todos los niños, no sólo para ese grupito que puede seguir más al docente”. (Entrevista 3, pág. 125).

Por su parte, Cerletti (2008) se distancia de la mirada hegemónica en educación, la cual reconoce al sujeto con una individualidad determinable a partir de su desempeño en torno al aprendizaje. El autor entiende al sujeto pedagógico como un sujeto colectivo, el cual está constituido por la conjugación de circunstancias y determinaciones de una situación. En otras palabras, el sujeto educativo adviene de la posibilidad de un encuentro y se lo intenta pensar, de manera no determinista, dentro de un contexto (singular, histórico, etc.). De esta manera, se resalta la importancia de explorar otras formas de vínculo o de re-existencia de la práctica pedagógica.

En el siguiente fragmento del discurso, la psicopedagoga entrevistada manifiesta la importancia de reconocer las experiencias individuales de los sujetos en las situaciones de enseñanza. Es decir, que la escuela incorpore los conocimientos previos de las/los estudiantes, considerando que los mismos podrían contribuir a mejorar los desempeños en las situaciones de aprendizaje.

“En el primer año de profesorado: “Los chicos no son una tábula rasa... Antes, Comenio...”. Entrás a Psicopedagogía, otra vez el mismo cuentito. Llegás a la Licenciatura, otra vez lo mismo. Bueno, llegás a la escuela y... ¡los tratan como una tábula rasa a los pibes! Entonces vos decís: No... ¡Tomá eso que trae! Los chicos que van a cartonear con los padres tienen un manejo del dinero, de las monedas, los centavos. Bueno rescatá eso, y ponelo en práctica en una clase de Matemática. Yo creo que eso es lo que le falta a la escuela, poner en práctica, bajar más a la realidad el contenido”. (Entrevista 4, pág. 141).

Pérez Triviño (2011) cita a Subirats & Albaigés (2006) para plantear que la educación es un asunto colectivo que resulta de un trabajo integrado realizado de manera conjunta por todos los miembros de una comunidad educativa, en la cual se garantiza a través del compromiso de todas/os, que se desarrollen los procesos educativos de manera óptima. Funes Artiaga (2008), referenciado por Pérez Triviño (2011), afirma que resulta necesario construir espacios de trabajo y responsabilidad compartidos, que favorezcan la participación de múltiples actores, sin fragmentaciones, en favor del cuidado integral del niño. A su vez, la autora enfatiza que se debe democratizar la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias, para lograr una visión plural y poder proponer respuestas que atiendan las necesidades de todos. Define a la relación de corresponsabilidad, como un compromiso asumido de manera colectiva, para llevar a cabo un proyecto en común.

El Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños/as y Adolescentes instala el principio de corresponsabilidad, cuyo objetivo radica en que cada sector, de acuerdo a su rol, sea responsable de la promoción y protección de los derechos. Cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás actores, desde una lógica de gestión compartida. De acuerdo al principio de corresponsabilidad se pretende lograr la protección y promoción de derechos, de manera integral, evitando intervenciones fragmentadas y dejando atrás la práctica de derivación, en pos de lograr un impacto real sobre el problema (COPRETI, 2013).

En los siguientes fragmentos de las entrevistas, se afirma la importancia de trabajar corresponsablemente y de manera compartida entre todos los actores escolares.

“(...) por ahí con otros saberes, podemos descomprimir un poco a esa docente y decirle: “Mirá ¿qué tal si probas esto?” O tirar una idea. Y desde ese lugar trabajar en corresponsabilidad, porque siempre es en corresponsabilidad y de manera conjunta, porque si intentás hacerlo de manera imperativa es una cagada. Así que siempre que el docente te aloje desde ese lugar, como una orientación o una sugerencia, sería lo indicado”. (Entrevista 7, pág. 175).

“En un Equipo de Orientación todas estas acciones son compartidas, siempre tratando de trabajar en el equipo y teniendo en cuenta todos los factores”. (Entrevista 4, pág. 142).

Nicastro (2006) revisitar la mirada implica volver a mirar, poniendo en tensión la propia percepción y representación del mundo, mirándonos desde afuera. El concepto de revisitar

implica dos cuestiones. Por un lado, es volver a mirar lo mismo de la misma manera, desde una visión que no busca ver más allá de lo que siempre se ve, posicionándose desde afuera. Desde esta perspectiva no se producen interrogantes ni cuestionamientos, sino que se busca mantener lo establecido. Por otra parte, en cambio, volver a mirar lo ya conocido implica un punto de partida para un nuevo comienzo, un volver a empezar. Para esto último, se requiere de una mirada que busque descubrir, poniendo en cuestionamiento las certezas. El objetivo que se persigue al revisitar no se vincula con una comprensión acabada de los fenómenos, desde una lógica lineal de causa-efecto, sino con los elementos que se van entramando de diferentes maneras. La autora teoriza sobre la importancia de apelar a miradas situacionales de los fenómenos que se dan en la escuela, reconociendo las contingencias y el carácter ambivalente y cambiante de los hechos que se dan en la cotidianeidad de la dinámica institucional. Por ello es necesario deshacerse de la pretensión de comprenderlo todo, de buscar la verdad al reflexionar sobre lo que acontece, volver a mirar lo ya visto pero sin la intención de encontrar toda vez lo mismo. En ese sentido, advierte sobre la tendencia a suponer de antemano lo que pasará, que ya se sabe lo que se va a encontrar, que nada nuevo puede emerger al volver a mirar lo mismo. Revisitar implica sostener una escucha particular, dejando de lado las propias certezas y supuestos momentáneamente, para que pueda emerger el sentido de lo que acontece, lo inédito en aquello que se escucha.

Pudimos identificar en el discurso de algunas de las entrevistadas referencias a este modo de entender la práctica, desde una necesidad de revisitarla continuamente. Como puede verse en los siguientes extractos, se hace alusión a la necesidad de sostener una mirada reflexiva y una escucha atenta, que propicie un detenimiento, el cual resulta fundamental para volver a mirar y volver a pensar sobre aquello que se presenta como naturalizado. A su vez, en consonancia con lo planteado por la autora, algunas de las entrevistadas consideran que no es posible conocer anticipadamente, de manera certera lo que acontecerá y por ello es preciso disponerse a lo desconocido, alejándose de un saber experto.

“Intervenimos poniendo la otra mirada. Así como aparece el carácter punitivo o lo inquisidor, nosotros podemos dar otra vuelta a esa mirada y reflexionar juntos, pensarlo, decir: “Bueno, pará... ¿por qué estamos tomando esta decisión?” (Entrevista 7, pág. 178).

“Es visibilizar, desnaturalizar las prácticas tradicionales, interpelarse, preguntarse: “Bueno... a ver... porque esto se haga hace muchos años ¿es lo mejor?”. No, hay que desterrar estas prácticas todavía tradicionales, tan arraigadas (...) Esto es un elegir la profesión diariamente, aunque a veces puedas insultar o te puedas angustiar. Tenemos que manejar

muchas veces las frustraciones porque, a veces, como nosotros creemos que pueden darse las cosas, no suceden. Y a veces las cosas no salen bien o como uno espera”. (Entrevista 3, pág. 129).

“Hay que tener esa apertura mental. Yo creo que la gente del equipo, lo que más tiene que tener, es esa mirada y esa escucha atenta. Para mí eso es fundamental: la escucha y la mirada atenta, la observación atenta. Porque hay chicos que no hablan, pero que con gestos o con actitudes podés detectar un montón de cosas. Por eso la atención que vos puedas poner a cada uno, es fundamental a la hora de la intervención que tengas que hacer después”. (Entrevista 5, pág. 152).

“Para mi intervenir siempre viene de la mano de la sugerencia, no de la imposición. Vos si intervenís desde un saber, que vos te capacitaste... y siempre teniendo abierta la escucha del otro. Me parece que siempre, todo en la vida es un ida y vuelta. Si uno solamente se queda en el saber... yo voy a intervenir y te voy a imponer creer que lo que yo te estoy diciendo es la realidad de lo que le está pasando a esa persona, ahí estoy equivocada yo”. (Entrevista 6, pág. 166).

Si bien aparecen en algunas de las entrevistas aspectos vinculados a las representaciones sociales desde una perspectiva multidimensional, estos no se presentan de manera sostenida en la totalidad del discurso de las psicopedagogas, sino que se manifiesta una prevalencia de las representaciones sociales asociadas a la diferencia, vinculando a la diversidad con la discapacidad.

2.3.2. Eje: Estrategias de Intervención

El presente eje se estableció con el fin de poder identificar las acciones concretas que las psicopedagogas llevan a cabo en su labor dentro de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.). De este modo, se pretenden conocer las representaciones sociales que orientan sus prácticas. Las categorías de este eje fueron divididas en: segregadoras, integradoras e inclusivas. Dicha organización nos permitió identificar las posturas adoptadas por las profesionales ante la diversidad presente en el aula. Poder aunar, organizar y clasificar estas intervenciones a la luz de la teoría, nos permitirá comprender el sentido del hacer que las profesionales sostienen y reproducen en sus prácticas.

2.3.2.1. Estrategias de intervención segregadoras

En la elaboración del análisis de esta categoría se tomaron los aportes de Echeita (2006) y Urbina Hurtado (2013).

Dentro de un sistema educativo homogéneo, tal como plantea Echeita (2006), el enfoque clínico de intervención supone la ejecución de prácticas sustentadas en una visión patológica de la diferencia, sin tener en cuenta el contexto, generando una intervención individualizada.

Se pudieron identificar estrategias de intervención que delimitan los territorios particulares de cada actor escolar. El aula sería el ámbito exclusivo de las/os docentes, el hogar el lugar circunscripto a la familia y el espacio del Equipo de Orientación Escolar de la psicopedagoga y de los demás profesionales que lo componen. Lo antedicho puede verse reflejado en el siguiente fragmento, en donde se asume que el aula es el lugar particular del docente y solo es cedido en los momentos en que la psicopedagoga implementa un taller, o bien, para reemplazar a la docente cuando no asiste a la escuela.

“El equipo le toca, cuando hay un cronograma de contingencias ... Cuando faltan las docentes, a veces te toca ir al grado. Bueno, ahí se aprovecha para hacer talleres de Convivencia”. (Entrevista 1, pág. 95).

“El grupo humano como más reticente es el de la primaria. Porque ellas... generalmente, no todas. Pero es como que a ellas les cuesta mucho dejar ingresar a una persona en el plano áulico, en el aula. Generalmente lo que hacen es: vos entrás con la propuesta y te dicen: “Ay aguántame un cachito negri, ahora vengo” No vienen más. Entonces ahí ya te está dando una respuesta ¿entendés? Porque la idea no es trabajar... hacerlo... no porque no quiera, sino porque eso te tiene que dejar algo para vos ¿entendés? Y no es para que te vayas a tomar mate allá (...) En la primaria, ya te digo, se corren a un costado”. (Entrevista 7, pág.175).

En el siguiente fragmento extraído de una de las entrevistas, se evidencia una modalidad de intervención en la que los objetivos son individuales y no se relacionan necesariamente con los de otros miembros de la comunidad educativa.

“Yo recién, de hecho... una maestra me dice: “¿Cómo le doy tal material a ese nene de cuarto? Entonces se lo adapté... bah... “adaptación” no se dice más, le configuré y se lo mandé”. (Entrevista 5, pág. 165).

A su vez, en cuanto a la especificidad de las competencias del rol, no hay una articulación entre los diferentes actores escolares, siendo de este modo la psicopedagoga quien, bajo una supuesta pericia o expertiz, orienta según sus funciones específicas y objetivos particulares.

“Uno orienta... Esto es como en la clínica. Ustedes van a tener un paciente y van a tener una familia. Vos podés orientar a la familia, pero el que decide qué va a hacer con eso, es la familia. Bueno, en la escuela es lo mismo, yo oriento a ese directivo: “Mirá, me parece que tenemos que ir por este camino, tendríamos que hacer esto para mejorar equis situación...”. Puede tomarlo o no”. (Entrevista 6, pág. 160).

“Me gusta que sientan que soy un par, pero por ahí que tengo una especificidad distinta... No, “por ahí” no. La tengo. Y le puedo dar una palabra con más conocimiento o con un conocimiento específico frente a algo que esté pasando, de mediar con la familia o lo que sea. Saber que estamos, que pueden sumar algo si cuentan conmigo”. (Entrevista 2, pág. 113).

En el fragmento citado a continuación, la profesional se reconoce a sí misma como una especialista experta que puede identificar las dificultades, y en base a su criterio, se adoptan las decisiones:

“Con la mirada clínica, vos podés ver otras cosas. De hecho, yo descubrí un caso de un niño con un petit mal, en la escuela, en el momento del comedor, pero ¿por qué? Porque tengo una mirada clínica. Sino no lo hubiera podido descubrir, porque nadie se había dado cuenta. Ni siquiera la mamá. Tenía pequeñas ausencias, se quedaba tildado, le hablabas y no te respondía y tenía la mirada fija. Entonces yo dije: “Acá hay una epilepsia”. Un petit, pero es una epilepsia. Entonces la cité a la mamá, le hablé al equipo y le digo: “Observen a esta criatura, empiecen a mirarla”. Empezaron a descubrirla” (Entrevista 5, pág. 154-155).

En el discurso de las psicopedagogas entrevistadas encontramos intervenciones en las que pueden visualizarse cómo se vinculan las dificultades escolares con un supuesto déficit, el cual es atribuido a las/os estudiantes. De acuerdo a la postura segregadora, las condiciones iniciales son consideradas inmodificables. Es notorio este tipo de clasificación en la cual se etiqueta al estudiante y en donde el abordaje se circunscribe a prácticas homogeneizantes.

No obstante, en lo que respecta a las estrategias de intervención que se implementan con estudiantes en situación de repitencia, sobreedad y al abordar la alfabetización (cuando esta

no ha sido alcanzada en los tiempos en que la escuela espera), son llevadas a cabo a través de la organización de grupos flexibles. En el discurso de las entrevistadas se hace alusión a las intervenciones desde una mirada centrada en el déficit de las/os estudiantes que, en los extractos citados, refiere a aquello que aún no han alcanzado -un nivel de lectoescritura esperable según el grado que cursan y su edad cronológica- y que por tanto, los hace alejarse de la “norma” establecida.

“Trabajar con chicos desfasados específicamente la lectoescritura, con pequeños talleres, y hasta trabajaban las docentes también, orientado por el equipo. Situaciones que por ahí no podés trabajar en el aula y podés llegar a trabajar con los chicos solos”. (Entrevista 2, pág. 115-116).

“Tengo ese nene y tengo el nene que te conté que venía de Capital. Entonces, yo decía, si yo tengo que hacer un taller para ellos dos, en todo el grupo que sí está alfabetizado, se iban a perder... Entonces lo que pensé, era llevarme a ellos dos y armar un grupito de cinco o seis, con alguno de tercero que no estén alfabetizados y armar un taller de... que se llama “Mi álbum”, que se trabaja con los nombres de ellos” (Entrevista 5, pág. 163).

“La realidad es que pasa, cuando no hay recepción o cuando es un chico con mucho desfasaje se arman talleres por ahí para los chicos con sobreedad específicamente”. (Entrevista 2, pág. 115).

“A veces yo me lo llevaba, para trabajar un poco alfabetización, porque ni siquiera su nombre completo me podía escribir”. (Entrevista 4, pág. 135).

No podemos afirmar de manera taxativa que estas intervenciones se correspondan con prácticas segregadoras, debido a que desconocemos si las psicopedagogas han tenido o no en cuenta el contexto en el que se desenvuelven las/los estudiantes y sus necesidades educativas específicas. En caso de haber tomado en consideración dichas variables, se podría enmarcar las intervenciones desde la segregación.

2.3.2.2. Estrategias de intervención integradoras

Retomando lo desarrollado en el marco teórico, la adopción de este paradigma tiende a homogeneizar a la población de estudiantes, pretendiendo un perfil de alumno que se ajuste a las expectativas de la escuela (Borsani, 2018). En el análisis del discurso, se pudo identificar

esta tendencia a generar un rango de uniformidad, ya que se brindan ayudas compensatorias para aquellas/os estudiantes que las requieren.

Desde la perspectiva de las profesionales, estas intervenciones conducirían a compensar las dificultades de las/os estudiantes. El siguiente extracto refleja lo antedicho:

“Entonces él dibujaba re bien. Yo le re adulaba los dibujos y hacíamos historietas y él armaba una historia con los dibujos. Se re enganchaba. Yo ponía los globos y le escribía yo lo que él me decía, lo que había que escribir. Porque él hablaba, lo que pasa es que no se le entendía mucho.” (Entrevista 1, págs. 96-97).

En esta intervención, la psicopedagoga intenta compensar mediante una metodología individualizada y ayudas específicas, aquello que considera como una dificultad del estudiante. Por otra parte, ciertos pasajes de los discursos de las psicopedagogas operan como indicadores del posicionamiento de las mismas ante los diversos actores escolares. La función de la profesional sería la de acompañar la labor de la/el docente desde la sugerencia.

“La mayoría es acompañarla (a la docente) y no sé... hacer estos proyectos que les conté antes, cosas de convivencia o buscarles material. A veces es: “Ay, no sé, no encuentro material sobre tal cosa” - “Ah, mirá, yo tengo, te busco”. O me preguntan: “¿Este material está bien?” “¿Vos qué decís?”. Y bueno, vemos. Yo si tengo algo se los ofrezco.” (Entrevista 4, pág. 138).

“Entonces, para mí, lo ideal es ir codo a codo con la docente, no ir desde el lugar del saber sino ir y decir: “Bueno a ver, ¿qué ves vos? ¿qué proyecto podemos hacer? ¿en qué te ayudo?” Es decir, ir desde el lugar de la escucha, eso es lo que me resulta a mí... eh... intento ir desde ese lugar. Y a partir de ahí armar algún proyecto en conjunto, donde yo pueda ayudar realmente a los chicos. Porque hay docentes súper flexibles y hay otros docentes que no, que no les gusta que vos estés adentro. Entonces, eso también hay que respetarlo, si no le gusta: “Bueno a ver, ¿cómo querés que hagamos?, dame vos las herramientas para que yo te pueda ayudar con los chicos”. (Entrevista 6, pág. 159).

A su vez, la función de la familia parecería estar relegada a un rol pasivo, acompañando los requerimientos propuestos por la escuela.

“Tuvimos que llamar nosotras a la salita para conseguirle un turno y que vaya a la salita. Llamarla el día anterior para que se acuerde de ir a la salita, llamarla el mismo día a

ver si había ido a la salita. Yo hablé con la pediatra, le expliqué el tema, que necesitábamos un diagnóstico. Ella la derivó al neurólogo... hasta que fue al neurólogo... bueno. Conclusión... que también los conseguimos nosotras, el equipo... conseguimos un turno en el Pichón Riviere... A todo esto, movimos toda la red de Loma Hermosa (...). (Entrevista 4, pág. 136).

De acuerdo a este modelo, pudimos identificar que se subestimaría la capacidad de aprendizaje de la/el estudiante, considerando que las características individuales deberían modificarse. Por ello, el objetivo consistiría en corregir las interacciones consideradas inadecuadas entre la/el estudiante y su contexto, teniendo ellas/os que adaptarse a lo que la escuela propone.

“Estaba conociendo a ese nene para ver qué taller podía hacer dentro de su grupo para facilitararlo a él, porque no estaba alfabetizado y está en cuarto”. (Entrevista 6, pág. 162).

“A veces yo me lo llevaba, para trabajar un poco alfabetización, porque ni siquiera su nombre completo me podía escribir. Siempre salteaba alguna letra. Entonces yo quería que aunque sea conozca bien las letras y lo fonológico, a ver si de esa forma arrancaba. Y de hecho, fui trabajando y fue avanzando. Pero a esa altura no lo podés exponer en el aula. Y este nene lo único que conocía era la imprenta mayúscula y ella (la docente) escribía en cursiva en el pizarrón. - “Bueno, acordate que Fulanito no escribe cursiva, entonces tampoco la lee. Escribí en imprenta...”- “Ah, ¡tenés razón! Tendría que escribir en imprenta, ¿no?” - “Y... si podés, mejor. Así él, al menos en ese momento, está conectado.” (Entrevista 4, pág. 135).

En base a lo analizado, consideramos que desde lógicas homogeneizantes, la tendencia a considerar las diferencias de las/os estudiantes desde criterios basados en una norma de alumno esperado, conduciría a intervenciones individualizadas, en lugar de asegurar una educación para todas/todos.

2.3.2.3. Estrategias de intervención inclusivas

Retomando lo desarrollado en el marco teórico por Borsani (2018) el objetivo principal de la educación inclusiva radica en que todas/os las/os estudiantes que integran una determinada comunidad educativa aprendan juntos, al margen de sus condiciones personales y socioculturales. Se respetan y se comprenden los diferentes tiempos y modos de aprender,

proponiendo una enseñanza diversificada que supone agrupamientos heterogéneos, modalidades variadas y flexibilidad temporal y espacial.

Como se puede observar en los siguientes fragmentos de las entrevistas, si bien prevalece un discurso inclusivo, este no se ve plenamente reflejado en las intervenciones que llevan a cabo las profesionales, ya que no se corresponderían con prácticas inclusivas en sí mismas. Aparecen tensiones entre el paradigma de la integración -basado en la normalización- y el de la inclusión -el cual apunta a una educación para todas/todos y de calidad- dando cuenta de una transición entre ambos.

“Yo no trabajo individual, no trabajamos individual, trabajamos en grupo. Bueno, yo estaba conociendo ese nene para ver qué taller podía hacer dentro de su grupo para facilitarlos a él, porque no estaba alfabetizado y está en cuarto”. (Entrevista 6, pág. 162).

“Nosotros tenemos niños en quinto grado con propuestas de inclusión, acompañados por alguna escuela de Educación Especial y que por ahí no están alfabetizados, digo ¿por qué seguir insistiendo que ese niño esté en quinto grado? Hay como una cuestión, que digamos, es muy difícil que suceda eso...pero digo, dejar los grados, pero armar también algún intercambio ¿no? O alguna actividad compartida...se están haciendo intentos ¿no? Pensar una planificación o alguna actividad taller con tercero y cuarto ¿no?... Esto del agrupamiento flexible. Digo, a veces tenemos niños en segundo grado que ya están...completaron la alfabetización inicial, y otros que no. Bueno, por qué insistir ¿no? En ahí, amucharlos. Se puede pensar en alguna agrupación diferente con estos nenes de segundo que por ahí están más desfasados”. (Entrevista 3, pág. 128-129).

“Y alfabetizar también es un desafío. Hoy en día es un gran desafío. Cuando te encontrás un chico de tercero, cuarto, quinto, que está sin alfabetizar decís: ¡¿Cómo llegó este chico hasta acá?! Y eso sí, me lo pongo como un re desafío. Soy re cabeza dura y le busco la forma, la vuelta... Trato de ayudarlo a que se alfabetice, busco por un lado, por otro, a ver qué le gusta, no a todos nos gustan las mismas cosas. Por ejemplo, este nene que estaba en sexto, dibujaba muy bien y había unos dibujos que eran como de terror, de historietas. Y bueno, junté muchos dibujos y después le dije que íbamos a hacer una historieta con eso. Entonces es buscarle la manera de que él tenga ganas de escribir, que entienda que la escritura sirve para algo, no sé, es como que la creatividad a full”. (Entrevista 4, pág. 139-140).

Por su parte, Urbina Hurtado (2013) plantea que, desde una mirada inclusiva, debe considerarse al estudiante dentro de los diferentes contextos de los que forma parte (familia,

aula, escuela, comunidad), entendiéndolos desde un enfoque sistémico como sistemas abiertos e interconectados. En el discurso de las entrevistadas pudimos observar indicadores que se corresponderían con una mirada inclusiva, ya que existe una interconexión entre los sistemas escuela y familia. Sin embargo, la escuela convoca a las familias con el fin de sugerir u orientar, esperando que esta actúe respondiendo a los objetivos de la escuela. Esta modalidad de interacción entre familia y escuela respondería al enfoque integrador.

“Yo a las mamás les hablaba mucho por Whatsapp, ponele una mamá muy joven que tenía una nena en silla de ruedas, le iba re bien en la escuela... de primer grado. Y todos hijos más chiquititos. Varios... estaba sola la chica. Entonces claro, se le re complicaba para todo. Vive en el barrio también. En el barrio que está pegado a la escuela. Y yo le hablaba de una forma, que no era tampoco perseguirla “Ah, no pudiste”. No sé, hay formas y formas de hablar. No era que yo era como una policía que la perseguía y la iba a retar. No, al contrario. La actitud es totalmente distinta. Es de acompañar y de tratar de ayudar, porque sino, no. Es fácil juzgar. Tenés que sacarte muchos prejuicios de encima para trabajar en este trabajo.” (Entrevista 1, pág. 97).

“Es necesario conocer al otro, escuchar al otro, vos no podés intervenir si no sabés lo que tiene el otro, no lo podés decir a una mamá que lleve al chico al médico si a veces ni siquiera tiene plata para la SUBE... Entonces: antes de intervenir, hay que mirar el contexto, hay que mirar a quién le hablas, eh... qué le está sucediendo, es una mirada amplia que tenés que tener para ir a lo puntual y accionar sobre eso”. (Entrevista 2, pág. 142).

“Tuvimos que llamar nosotras a la salita para conseguirle un turno y que vaya a la salita. Llamarla el día anterior para que se acuerde de ir a la salita, llamarla el mismo día a ver a si había ido a la salita. Yo hablé con la pediatra, le expliqué el tema, que necesitábamos un diagnóstico. Ella la derivó al neurólogo... hasta que fue al neurólogo... bueno. Conclusión... que también los conseguimos nosotras, el equipo... conseguimos un turno en el Pichón Riviere... A todo esto, movimos toda la red de Loma Hermosa, que es un grupo de grupos... que participan todas las asociaciones, centros educativos, centros comunitarios, comedores, parroquia, escuela, OPISU, puentes escolares, desarrollo social, el servicio local.” (Entrevista 4, pág. 136).

En referencia a la interacción entre escuela y familia, en una de las entrevistas se pudo observar atisbos del paradigma de la inclusión, desde el cual se plantea la intención de incluir

a las familias en la escuela mediante talleres para que sean partícipes de la educación de sus hijos.

En cuanto a las intervenciones inclusivas, Urbina Hurtado (2013) señala que las mismas deben gestarse desde un enfoque colaborativo, en el marco de una cultura profesional compartida basada en el apoyo entre los diferentes actores para el logro de objetivos comunes. Por el contrario, en el discurso se identificaron numerosas intervenciones que evidencian que el trabajo no se realizaría de manera articulada entre todas/todos los actores escolares.

“La maestra de inclusión viene una vez por semana, si es del Estado. Si es privada vendrá dos o tres veces, dos horitas. Da las orientaciones y se va, pero la acompañante está todo el tiempo ahí. Y es un adulto que... está bien, está a cargo de ese niño”. (Entrevista 6, pág. 161).

“Uno puede configurar y puede orientar. Pero en realidad el maestro de inclusión tiene la planificación, las actividades y ya le va programando de anticipado todas las actividades. Es más fácil. Por eso es importante que tenga una maestra o un maestro de inclusión. Para no perder el tiempo”. (Entrevista 6, pág. 165).

“La docente tiene que intervenir con la persona que esté del equipo y con los chicos. No se puede retirar. No porque nosotras no tengamos responsabilidad civil sobre los chicos, porque sí la tenemos. O sea, tranquilamente podemos quedarnos solas en el aula con los chicos, pero no es la función. El docente tiene que estar en la intervención con el equipo. Eso, a veces, las maestras no lo entienden, hasta que el directivo va y les dice: “Vos no te podés mover del aula y tenés que participar”. Porque sino no... hay muchas que no les gusta intervenir”. (Entrevista 5, pág. 151).

“Y en realidad, la realidad es otra en la escuela. Muy lindo el reglamento, pero... lo urgente siempre quita tiempo para lo importante. No... no está eso real de que se pueda hacer una REEB por mes o reunirnos nosotras tranquilas a planificar algo. A veces estamos planificando y bue... no sé, surgió un imprevisto, vino una mamá, vino un problema, tuvimos que abordar una situación de conflicto... y bueno, no se puede hacer. Pero una vez a la semana, aunque sea, tratamos. Y sino bueno... el Whatsapp a full. Y a veces nos terminamos organizando por Whatsapp”. (Entrevista 4, págs. 138).

Entendemos que hablar de intervenciones inclusivas implica brindar una educación de calidad para todas/os en el marco de la corresponsabilidad, brindando las condiciones para que

esto pueda darse. Si bien se visualizan atisbo hacia la inclusión, las estrategias de intervención que continuarían focalizándose en la normalización, tendencia predominante del paradigma de la integración.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, consideramos que existiría una convivencia entre dos paradigmas, ya que se vislumbra que las intervenciones que, en principio podrían clasificarse como inclusivas, se encuentran teñidas de rastros de intervenciones integradoras.

2.3.3. Eje: Concepción de aprendizaje

En principio, este eje no formaba parte de los objetivos específicos de nuestra investigación. El mismo surgió en la etapa de elaboración de las preguntas de las entrevistas, ya que consideramos que nos brindaría información relevante acerca de nuestro tema de investigación.

Resulta importante conocer la concepción de aprendizaje, dado que de este modo podremos identificar la noción del sujeto pedagógico que de ella se desprende. Para adentrarnos en el análisis de este eje, hemos propuesto dos categorías en las cuales podemos enmarcar, a partir de la teoría, lo extraído del discurso: aprendizaje en términos individuales y aprendizaje en términos amplios.

2.3.3.1. Aprendizaje en términos individuales

Consideramos conveniente realizar una introducción acerca del modelo de escuela tradicional a fin de contextualizar y analizar la presente categoría. Desde el modelo clásico de educación tradicional, el docente asume la autoridad ocupando el lugar de “sujeto del saber” y relegando a las/los estudiantes a un rol netamente pasivo. En otras palabras, el maestro es el modelo a seguir y el estilo de enseñanza es enciclopedista y expositivo. De este modo, el alumno queda circunscripto al rol de mero memorizador y replicador de los contenidos transmitidos por sus docentes. De este modo, como propone el autor Schunk (2012), la/el alumna/o emite una respuesta frente a la presencia de un estímulo dado por la/el docente.

En este sentido, en algunas de las entrevistas, las psicopedagogas plantearon una crítica hacia el modelo de enseñanza de la escuela tradicional, argumentando que todavía prevalecen

prácticas arraigadas (copia del pizarrón, por ejemplo) y expresiones que relacionan al aprendizaje con la incorporación de contenidos de manera pasiva.

Asimismo, desde la perspectiva de la escuela tradicional, no se tienen en cuenta los tiempos y ritmos de aprendizaje de las/os estudiantes. El grupo-clase es concebido como homogéneo y en consecuencia todas/todos las/os estudiantes deben seguir la misma trayectoria de aprendizaje, respondiendo al estilo y a la metodología de enseñanza propuesta por la/el docente (Acosta Navarro, 2005).

En esta categoría, nos referimos al aprendizaje relacionado estrictamente con la responsabilidad del sujeto que aprende. En efecto, tal como sostiene Escudero Muñoz (2005) suele atribuirse al estudiante la responsabilidad y la culpa, como así también la falta de capacidad, motivación y esfuerzo cuando los aprendizajes alcanzados no son los esperados. Tomando los aportes de Terigi (2009), quien a su vez retoma a Baquero (2000), atribuye el fracaso escolar masivo a la condición individual del estudiante, esto deriva en la comprensión del mismo como una suma de fracasos individuales, un efecto agregado de déficits, retardos madurativos, retrasos intelectuales, dificultades de aprendizaje, etc., que portan individualmente las/os estudiantes.

En línea con el planteo propuesto por la autora, encontramos en el discurso de las entrevistadas expresiones en donde se responsabiliza a las/os estudiantes que no se ajustan al modelo que la escuela espera. Las enunciaciones que convalidan lo referido son las siguientes: “desfasado”, “con repitencia”, “con sobreedad”, “no alfabetizados”, “discapacitado”, “con limitaciones”, “con problemas de aprendizaje”, “con problemáticas”, “con necesidades diferentes de los otros”, “con un obstáculo”, “TEA”, “TEL”, “retardo”, “motores”, “intelectuales”, “auditivos”, “con mala conducta”, “con muchas carencias/falencias”, “chicos con integración/inclusión”, “vulnerables”.

Terigi (2009) retomando a Baquero (2000) cuestiona la tendencia a comprender el fracaso escolar desde un modelo patológico individual, es decir, como resultado de un problema que porta exclusivamente el sujeto en sí mismo como causa de su inadaptación o dificultad, en relación a los aprendizajes que la escuela propone.

La tendencia a describir, comparar y clasificar a los sujetos conlleva como consecuencia al encasillamiento, donde se le otorga a cada una/o el lugar que se considera le corresponde, de acuerdo a sus atributos particulares. De esta manera, se pone en evidencia el rasgo que define la desviación, respecto a aquello que se presenta como norma en función de una generalidad homogeneizada (Contreras Domingo, 2002).

Sin embargo, la educabilidad no puede ser analizada como una propiedad exclusiva del

sujeto, sino como un efecto de la relación entre la subjetividad e historia del desarrollo, por un lado, y las propiedades de la situación por el otro. Es decir, desde una lógica relacional que tiene lugar entre los sujetos y las condiciones en las que acontece su escolarización (Terigi, 2009).

2.3.3.2. Aprendizaje en términos amplios

Para aspirar a una educación de calidad es necesario entender el aprendizaje en términos amplios, es decir como posibilitador del despliegue de las potencialidades del estudiante. Para ello, se debe conocer la responsabilidad del sistema educativo, a fin de entender que resulta inminente avanzar hacia enfoques que tengan en cuenta las necesidades de las/os estudiantes. En tal sentido, la UNESCO (2008) reconoce que es imprescindible progresar desde enfoques homogéneos -donde se brinda lo mismo a todas/todos- hacia modelos que resulten adecuados para cada estudiante y no sólo para unos pocos estratos sociales. Para que esto pueda darse, es necesario que tanto la oferta educativa, el currículum y la enseñanza sean flexibles, de modo que tengan en cuenta las necesidades, las capacidades y el contexto de las/los estudiantes, dado que de esta manera es factible el desarrollo tanto de los sujetos como de las sociedades.

Al respecto, Borsani (2018) menciona que el aprendizaje no solo se circunscribe a la capacidad de aprender del estudiante, sino que también está estrechamente vinculado con los dispositivos, las metodologías y prácticas de enseñanza. En ese sentido, López & Tedesco (2002) manifiestan que todo sujeto tiene la capacidad de educarse. Sin embargo, aquello que obra como obstaculizador es el contexto social, el cual, en muchas situaciones no permite el desarrollo de la potencialidad del estudiante. De acuerdo con Terigi (2009) resulta primordial dejar de sospechar en el déficit del individuo y recuperar perspectivas interaccionistas y situacionales, asumiendo el carácter situado del aprendizaje.

En tanto, al analizar el discurso de las profesionales, resulta importante considerar la concepción de sujeto del aprendizaje. A partir de la pregunta ¿Qué quiere decir aprender?, las entrevistadas definieron al aprendizaje como una construcción y un proceso continuo que requiere adaptación, para el que es necesario que el estudiante mantenga el interés por aquello que se le enseña. Las psicopedagogas aluden que se aprende desde la experiencia, la exploración, el descubrimiento, y también a partir de la presencia de un Otro significativo y del medio que nos rodea. Respecto a las condiciones que deben darse para que el aprendizaje tenga lugar, las psicopedagogas mencionan que es necesario romper estructuras

Las expresiones que predominan en el discurso de las psicopedagogas, podrían enmarcarse dentro de la corriente constructivista. Desde esta línea teórica, es el sujeto quien construye activamente el conocimiento a partir de las experiencias previas y de las interacciones que mantiene con el entorno. La relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento es dinámica, es decir, se encuentran en permanente interacción (Barreto Tovar, Gutiérrez Amador, Pinilla Díaz, & Parra Moreno, 2006).

Más allá que las profesionales den cuenta de una visión constructivista del aprendizaje -donde el sujeto es activo y es concebido desde una mirada situacional-, a su vez se encuentran expresiones -en la categoría aprendizaje en términos individuales-, que hacen referencia a una mirada tradicional, en donde el sujeto es pasivo y se lo responsabiliza cuando no alcanza los aprendizajes esperados. Esto daría cuenta de una mixtura, donde existen tensiones entre estas dos posiciones.

2.3.4. Eje: Sentidos

En principio, este eje no formaba parte de los objetivos específicos de nuestra investigación. El mismo surgió en la etapa inicial del análisis de las entrevistas, ya que aparecieron enunciaciones que reflejaban la significación que las profesionales le imprimen a sus intervenciones. Consideramos que ello nos brindaría información relevante para nuestra investigación, al poder identificar los sentidos naturalizados que operan en la interpretación de la realidad escolar.

Hemos denominado a las categorías que analizaremos en este eje: sentido pragmático y sentido esperanzador.

2.3.4.1. Sentido pragmático

La presente categoría da cuenta de la acción vinculada a la certidumbre, a lo ya dado, a lo conocido, a la naturalización de prácticas cristalizadas y estancas. Desde esta perspectiva, el profesional en Psicopedagogía interviene ignorando la realidad situacional del estudiante.

Según el planteamiento de Filidoro (2011) desde la Psicopedagogía, en determinadas ocasiones, se opera erróneamente sin considerar los contextos geográficos, sociales e históricos,

como si existiese un único modo de ser alumno y de ser niño. Sin embargo, el otro “no puede ser lo que yo sé, lo que yo dispongo, ni lo que yo diagnostico” (pág. 2). De acuerdo a Contreras Domingo (2002) el diagnóstico opera a modo de certeza conocida de antemano, sobre quiénes son y cómo son las/os estudiantes.

Cerletti (2008), citado por Giuliano (2017) plantea que un sujeto pedagógico no preexiste a las prácticas instituidas previamente, donde no se da lugar a la aparición de la novedad.

A fin de analizar la presente categoría, consideramos que resulta conveniente realizar una breve reseña acerca de la inserción de la Psicopedagogía en la escuela común. Esta disciplina aparece vinculada, según los aportes de Garay (2016) a una situación de fracaso escolar masiva frente a la irrupción de poblaciones que anteriormente no tenían acceso a la escuela. Sin embargo, ante este escenario, la escuela mantuvo la misma organización pedagógica y metodologías didácticas. A raíz de ello, la/el docente requiere la presencia del profesional para que se haga cargo, para que no quede en evidencia el fracaso del educador. En efecto, el fracaso escolar no es reconocido como producto de la escuela, sino ligado a la condición del sujeto que aprende, a su origen socioeconómico, o bien, a su contexto familiar.

Las/os profesionales psicopedagogas/os comenzaron a ser convocados, en el caso de estudiantes “que no aprenden”, tanto para suplementar los procesos de aprendizaje, como para certificar la necesidad de derivación a escuelas de educación especial y a especialistas externos. En síntesis, la autora argumenta que la Psicopedagogía surge en relación con el lugar de la falta del estudiante, y de esta manera, se oculta la falla del docente en el aula y de la escuela en su rol pedagógico. En relación a esto, queda plasmado en algunas entrevistas, cómo la figura del docente se respalda en la/el psicopedagoga/o para deslindar su responsabilidad sobre los aprendizajes de las/os estudiantes, ubicando al estudiante en el lugar de la falla. Surgen en el relato expresiones que reflejan lo antedicho, por ejemplo: “¿qué hago con esto?”, “no aprende nada, ¿cómo enseñarle?”, “no puedo llegar”, “no hace nada”.

En el discurso de las profesionales, identificamos indicios acerca de la necesidad de certificar un problema en aquellas/os estudiantes que no logran cumplir con los objetivos de la escuela. Algunas de las psicopedagogas, hicieron referencia en su discurso a situaciones donde orientan a las familias a consultar con otros profesionales en búsqueda de un diagnóstico. Las entrevistadas mencionaron frases como: “hay que orientar a la familia para que realice alguna

consulta con algún profesional”, “empezar a que busque un diagnóstico, porque necesitábamos un diagnóstico”.

Tal como sostiene Brener (2014), desde su ingreso en la escuela los Equipos de Orientación Escolar funcionaron como gabinetes, a modo de compartimentos aislados respecto al resto de la comunidad educativa. Tanto las familias, como las/os docentes y las/os directivos depositaban en ellas/os las expectativas acerca de las trayectorias escolares de las/os estudiantes que no mostraban avances.

Al respecto, nos interesa destacar los aportes de Filidoro (2011), quien plantea que existe un riesgo para la Psicopedagogía de quedar reducida a una tarea, certificando la imposibilidad de aprender de las/os estudiantes. En los relatos de las entrevistas, parecería ser el rol del psicopedagogo el solucionador de problemas, en los casos de aquellas/os alumnas/os que no aprenden.

Siguiendo esta línea de pensamiento, pudimos identificar en el discurso de algunas de las psicopedagogas entrevistadas, al referirse al trabajo que realiza el Equipo de Orientación en la escuela, lo hacen realizando una analogía entre su labor y la de los “bomberos”. Esta postura se visualiza en expresiones del discurso tales como: “quédense ahí, cuando las necesitamos vengan a apagar el incendio”. Además, mencionan que se las convoca para “sacar las papas del fuego” y “sacar la escuela a flote”. Desde esta perspectiva, el rol del Equipo de Orientación Escolar, en general, y del psicopedagogo en particular, queda circunscripto a la función de solucionar problemas e intervenir para resolver situaciones emergentes. Algunas de las profesionales consideran que este no es el rol que deberían cumplir, mientras que para otras ello le resulta un desafío diario.

A partir del análisis de la presente categoría, y sustentándonos en la teoría y el relato de las entrevistas, encontramos indicios de un sentido pragmático, vinculado a la necesidad de la escuela de ampararse en la figura de la psicopedagoga para certificar la falta en aquellas/os alumnas/os que no aprenden. A partir de la búsqueda de un diagnóstico, de una certeza, no se daría lugar a la aparición de la novedad.

2.3.4.2. Sentido esperanzador

Pensar la práctica en un sentido esperanzador implica posicionarse, como propone Contreras Domingo (2002), desde la disponibilidad, suspender la mirada diagnóstica para evitar elaborar juicios, permitiendo el encuentro personal con el otro y una escucha abierta ante aquello que nos quiere decir, sin anticiparnos. Este encuentro no se puede prever desde ninguna teoría, ya que un sujeto trasciende cualquier determinación conceptual. Quien tenemos enfrente tiene un nombre, una historia, un futuro y está atravesado por circunstancias y deseos. Los sujetos están inscriptos en un entramado de relaciones, por ello no podemos verlos de manera aislada. En esta interrelación, las personas reaccionan a las situaciones y a nosotros mismos. Debido a ello, se requiere mirar para poder contemplar y evitar aislarnos de esta interrelación. Esto conlleva dejar aflorar la sensibilidad hacia la singularidad del otro, para de este modo poder advertir su posibilidad y su fuerza.

En consonancia con lo planteado anteriormente, Vila (2017) sostiene que desde la Psicopedagogía se debe habilitar el encuentro con el otro, dando lugar a lo no conocido, la singularidad y la incertidumbre. Es decir, estar dispuesto al otro que aparece con su subjetividad, interpelando las prácticas para poder pensarlas como transformación.

Nos resulta interesante, apoyándonos en el marco teórico, poder pensar a aquel sujeto que acontece en la misma situación pedagógica. Al respecto, Giuliano (2017) tomando los aportes de Cerletti (2008) entiende al sujeto pedagógico como una construcción -individual y colectiva- que deviene de los efectos de admitir un acontecimiento, provocando una ruptura con lo que se conoce hasta ahora y que no permite una alteración. La existencia de un sujeto está vinculada a inquietar, perturbar, alterar un estado de supuesta normalidad, lo que conlleva a pensar que no hay sujeto que preexista a las situaciones. Por el contrario, hay un sujeto en situación, que se constituye a partir de y en el acontecimiento mismo. Es decir, el sujeto pedagógico depende de la situación, los participantes, el contexto, las circunstancias y las decisiones que se toman.

Pudimos visibilizar en algunos fragmentos de las entrevistas, frases que vislumbran un sentido esperanzador para referirse al sujeto pedagógico, lo cual daría cuenta de un sujeto del acontecimiento. Se avizora una esperanza respecto a tener en cuenta la importancia de conocer al otro a través de la construcción del vínculo, donde acontezca de manera no previsible el sujeto por sobre el diagnóstico. A su vez, se hace referencia al respeto de las individualidades

en relación a los ritmos y formas de acceder al conocimiento y a la necesidad de involucrarse, de descubrir al otro a través de la escucha. En ese sentido, también se menciona el entrecruzamiento de subjetividades, miradas e historias.

Continuando con el planteo, Bianchini (2007), retomando a Nicastro (2006), afirma que resulta fundamental pensar a la escuela desde una mirada compleja, es decir, analizando los fenómenos que en ella acontecen a partir de sus múltiples dimensiones, entendiendo que las relaciones lineales no alcanzan para comprender su dinámica. Hablar de un sentido esperanzador, nos remite a la idea de Greco, Alegre, & Levaggi (2014) quienes sostienen que la presencia del Equipo de Orientación Escolar permite habilitar otras miradas, construyendo y problematizando nuevas demandas. En el hacer con otros es posible establecer un espacio de reflexión y escucha, dando lugar a lo inadvertido y esgrimiendo nuevas preguntas desde niveles de mayor problematización. Al respecto, las entrevistadas resaltan la importancia de sostener el trabajo junto al Equipo de Orientación Escolar, como así también en pareja pedagógica y activando redes con otras instituciones.

Desde el punto de vista de Brener (2014) la educación no es una tarea que pueda llevarse adelante en soledad, ya que los fenómenos que la atraviesan encuentran mejores posibilidades de abordaje si son pensados desde un trabajo colectivo, es decir, con la participación de todas/todos las/os actores institucionales. De acuerdo a esto último, las entrevistadas hacen referencia a la necesidad de sostener una postura de disponibilidad, escucha, acompañamiento, apertura, establecer acuerdos, tener empatía, acercarse desde la sugerencia, considerar los contextos individuales de las/os estudiantes y establecer un buen vínculo con las/os docentes, con las familias y con las/os integrantes del equipo. Asimismo, explicitan que no se debe intervenir desde los prejuicios, el lugar del saber, la imposición o la certeza.

En esa línea argumental, Fernández (2000) sostiene que resulta primordial que en la práctica profesional se imprima la propia autoría del pensamiento, recuperando la instancia de aprendizaje profesional que conlleva la intervención. Bajo este posicionamiento, desde la práctica la/el psicopedagoga/o debe suscitar la producción de sentidos y reconocerse como parte de este proceso.

A modo de conclusión del eje, teniendo en cuenta las categorías analizadas, encontramos indicios que dan cuenta de un tránsito entre un sentido pragmático -sujeto con un único modo de ser, que preexiste a las prácticas pedagógicas- y un sentido esperanzador -sujeto que se constituye en el acontecimiento mismo, provocando una ruptura con lo preestablecido-.

2.3.5. Eje: Dificultades en la práctica psicopedagógica

Este eje no formaba parte de los objetivos específicos de nuestra investigación, sino que surgió en el momento del análisis de las entrevistas. A partir de ello, nos propusimos identificar el modo en que las profesionales comprenden las dificultades que se presentan en sus prácticas en la escuela.

Como exponen Frigerio & Poggi (1992), en toda institución escolar el conflicto siempre está presente, es propio de su funcionamiento y forma parte de la dinámica institucional. Según las autoras, existen dos tipos de conflictos, los previsibles –anticipables, recurrentes- y los imponderables –irrumpen desde la novedad- que, a su vez, pueden provocar el deseo de volver a instancias previas o, por el contrario, desencadenar en proyectos innovadores.

Algunas de las dificultades enunciadas en el discurso de las entrevistadas, aparecen asociadas a las condiciones de trabajo, tales como la burocracia y los tiempos administrativos que implican el armado de legajos, la redacción de actas y los pedidos de proyectos de inclusión. A su vez, en relación con el tiempo, las profesionales refieren que nunca es suficiente para planificar, llevar adelante los talleres y cumplir con las normativas respecto a la realización de las reuniones. Esta falta de tiempo aparece vinculada con la necesidad de atender a los emergentes que surgen cotidianamente y, en consecuencia, las profesionales terminan abordando casos puntuales. Las psicopedagogas refirieron a que son convocadas ante la urgencia de “apagar incendios”, trazando un paralelismo entre el rol del bombero y el rol del Equipo de Orientación Escolar, donde se les otorga una tarea “como salvavidas” para actuar frente a los emergentes, lo cual resta tiempo para “ocuparse” de los aprendizajes.

Además, las profesionales comentan que trabajan en escuelas con alta matrícula de estudiantes, por lo cual no alcanzan a trabajar con todos los cursos, razón por la cual se ven en la necesidad de indagar y priorizar en qué grupos resulta necesaria la intervención del Equipo.

Por otra parte, mencionan la obsolescencia de la escuela, en cuanto a la prevalencia de una metodología de enseñanza de tipo tradicional y el poco uso de la tecnología como recurso educativo. Algunas de las psicopedagogas sostienen que la tendencia a la homogeneización en los ritmos y estilos de aprendizaje, propia de la escuela, dificulta los procesos de inclusión y que no resulta sencillo encontrar espacios de intercambio y diálogo con las/los docentes.

Respecto al trabajo que desempeñan las psicopedagogas en los Equipos de Orientación Escolar, las entrevistadas han expresado que una de las dificultades que se les presentan frente a las docentes, es el desconocimiento de estas últimas con respecto a la comprensión del rol que desempeñan las profesionales.

Otra de las dificultades que se ponen de manifiesto en los dichos de las entrevistadas se vincula con los acuerdos que deben lograr entre los distintos actores dentro del Equipo de Orientación Escolar, ya que se entrelazan muchas relaciones. Por otro lado, expresan que no es fácil establecer una articulación con las/os docentes para trabajar en pareja pedagógica. Además, plantean que aún falta lograr el acercamiento de las familias a la escuela, ya que sólo son convocadas en casos puntuales o frente a conflictos que acontecen.

Una vez explicitadas las dificultades, consideramos pertinente profundizar el análisis del eje en dos categorías: determinismo y complejidad.

2.3.5.1. Determinismo

En relación a las dificultades descriptas, pudimos identificar que, en algunos casos, son comprendidas de manera simplista, es decir, desde una lógica lineal como causa-efecto. De acuerdo a Caro Almela (2002) desde el paradigma de la simplicidad se aísla al objeto de estudio que se intenta investigar. La visión tradicional de la ciencia representa a una realidad objetiva, la cual dirige su interés en la emergencia de los fenómenos, tanto como en la singularidad intransferible de los mismos. En relación a ello, De Jesús, Andrade, Martínez, & Méndez (2012) plantean que la realidad se cimienta en una lógica monocontextual, la cual se fundamenta en una visión dualista de la misma. Desde esta lógica, se establece un objeto de conocimiento determinado que se presenta como objetivo, lineal y estructurado.

En consonancia con lo planteado, los autores Escobar & Escobar (2016) sostienen que los determinismos pueden producir estructuras cerradas que obturan el pensamiento y la acción de los sujetos educativos. Los autores, a la vez exponen que en la educación se piensa desde una sola perspectiva a los fenómenos, procesos y acontecimientos.

Para el análisis de esta categoría, consideramos pertinente centrarnos en dos tipos de posicionamiento frente al conflicto, que son desarrollados por Frigerio & Poggi (1992). Uno de ellos es ignorarlo, en este caso las dificultades no son percibidas como tales y, en consecuencia, no se busca resolverlas. Desde otro tipo de posicionamiento se elude el conflicto, es decir, se lo

percibe pero se evita explicitarlo, de este modo, circula informalmente dentro de las instituciones a modo de rumor.

Como puede verse en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas, uno de los posicionamientos que adoptan las psicopedagogas corresponde al primer tipo, es decir, se lo ignora, ya que el conflicto no es percibido como tal y, por tanto, no se buscan vías de resolución:

“Yo no le puedo caer bien a todo el mundo, ni todo el mundo me cae bien a mí. Entonces, busco estrategias. En primer ciclo, por ejemplo, lo que pasa es que mi compañera no tiene buen vínculo con una de las maestras... que es excelente la maestra, pero no sé por qué, no tienen feeling. Entonces me viene con la problemática y yo le digo: “Bueno mira, si querés voy yo”. Son esas cosas que pasan en la vida misma, que uno a veces se relaciona mejor con algunas personas que con otras. Entonces hacemos al revés, yo voy a ese grupo y ella por ahí atiende otras cuestiones que por ahí yo no tengo tanta afinidad”. (Entrevista 6, pág. 160).

“Este nene que estaba sin alfabetizar, por ejemplo, tiene a la mamá que es analfabeta. Entonces para él, el aprendizaje, ¿qué significa? A veces saber más que los papás... para los chicos no está bueno, más cuando viven en un contexto que por ahí es una casilla con piso de tierra”. (Entrevista 4, pág. 140).

Asimismo, identificamos fragmentos del discurso en que se observa una tendencia a eludir el conflicto, se lo percibe pero no se lo explicita.

“Lleva tiempo porque todavía sigue siendo novedoso para muchas docentes y hay poca información de lo que en realidad significa la inclusión y hay poco conocimiento sobre qué hacer con un nene con inclusión dentro de un aula”. (Entrevista 2, pág. 114).

“Y el tema de inclusión, las docentes tienen mucho reclamo. Las docentes comunes, porque realmente no saben qué hacer, no saben cómo, se sienten un poco desbordadas. Y bueno, se están haciendo así como manotazos de ahogado. Yo veo que en las escuelas, en los diferentes grupos, no se están haciendo muy bien las cosas con la inclusión”. (Entrevista 2, pág. 121).

“Nunca me pasó encontrar una escuela, de las públicas, donde hubiera un ideario pedagógico consensuado y acordado al que contribuir y al que apoyar y al que acompañar y al que construir. Siempre maestras que son entes aislados, directoras que no se animan, o no saben, o no quieren o no pueden o no es su prioridad la conducción pedagógica y bueno, cada

una hace lo que le sale, lo que puede, en el mejor de los casos, si tiene ganas, y lo que no tiene ganas no lo hace". (Entrevista 2, pág. 104).

"Me ha pasado terminar trabajando con los docentes que me abren la puerta con ganas de trabajar. Con los demás, voy menos". (Entrevista 2, pág. 113).

"Después cuando nosotros visitamos y vamos a las aulas nos damos cuenta que hay muy poco llevado a la práctica de esto que se acordó." (Entrevista 3, pág. 124).

Cabe aclarar que, entre ambos tipos de posicionamiento, en las entrevistas prevalece la tendencia a eludir el conflicto.

En los siguientes fragmentos se vislumbra el modo de comprender las dificultades bajo una linealidad, es decir, se busca una sola explicación a los fenómenos con la pretensión de encontrar un orden y reduciendo el todo a las partes. En este caso, los conflictos pueden operar como obstaculizadores de la tarea. Pareciera que no se permite dar lugar al conflicto, brindando una respuesta acabada al problema, de modo que el mismo se deposita en el afuera, sin generar mayores niveles de problematización. En ese sentido, predomina una lectura de la realidad en términos de orden y donde no se admiten las incertidumbres, lo incierto y el acontecer. Los problemas parecerían tener una sola solución, es decir, al pensar las dificultades con las que se enfrentan en su quehacer escolar se introduciría una mirada única y determinista.

"Tenés que acompañar a los padres. Tenés que acompañarlos y a veces el trabajo es súper lento. Bah, parece lento... hay padres que a veces no son conscientes de lo que le pasa a los chicos. (Entrevista 4, pág. 135).

"(...) Por más que entres, que hagas... que hagas el re proyecto, les des herramientas (al docente) ... y después siguen haciendo lo que quieren. No lo toman, no... es más, tratan de que no vengas, porque también les molestás... porque no piensan trabajar, no piensan cambiar". (Entrevista 4, pág. 138).

"Hay aulas en las que no podemos ni siquiera participar, entonces tenés que detectar en donde se necesita más la participación del OA". (Entrevista 5, pág. 152).

"El grupo humano como más reticente es el de la primaria. Porque ellas... generalmente, no todas. Pero es como que a ellas les cuesta mucho dejar ingresar a una persona en el plano áulico, en el aula". (Entrevista 7, pág. 175).

"Ese nene de cuarto, yo quisiera que lea, porque él quiere, tiene toda la intención, no puede. En mi parecer tiene algo orgánico". (Entrevista 6, pág. 164).

“La familia no accede a todas las orientaciones que uno le da, así que la herramienta que tengo es darle lo que puedo en ese momento. Porque yo ya sé que la mamá no va a ir a ninguna de las cosas. Mirá que le he sacado turnos en el Pichón Riviere para que vaya, la tratas bien... No... ¡No puede! No puede, tengo que trabajar con eso, con el que ella no puede hacerlo y yo tengo que darle las herramientas a él”. (Entrevista 6, pág. 163).

Bajo esta mirada determinista se busca un orden en la realidad, es decir, se halla un sólo tipo de respuestas a los problemas. Existe una individualización, fragmentación y descontextualización del todo en sus partes. De este modo, las soluciones a los problemas responden a una lógica lineal. A la vez, las dificultades, generalmente, son depositadas en el afuera y las respuestas se tornan inamovibles. Como consecuencia, este modo de entender a las dificultades obturaría la posibilidad de reflexión y revisión sobre las propias prácticas de las psicopedagogas.

2.3.5.2. Complejidad

Para el análisis de la presente categoría partimos fundamentalmente de los aportes de Morin (1990). En relación al paradigma de la complejidad, el autor plantea que hablar en términos de complejidad no se circunscribe únicamente a la ciencia, sino que la misma está presente en la vida cotidiana, ya que la realidad es cambiante e inesperada.

Al respecto se identificaron fragmentos en los relatos, reflejando lo inesperado de la realidad que se presenta en el acontecer diario. En los discursos, las profesionales entrevistadas realizan una descripción de esta realidad en términos de “desborde”, “el no saber qué va a pasar en el día”, “un panorama con nubarrones tremendos”, “el clima cambia”, “siempre es una incertidumbre cuando uno abre una puerta” (en referencia al aula). En su mayoría, las entrevistadas expresan que esta realidad conlleva un “desafío diario”.

Siguiendo el desarrollo teórico del autor anteriormente mencionado, desde una mirada compleja, no será posible escapar a la incertidumbre ni alcanzar un saber total, completo y acabado. Según Guebel (2001), el pensamiento complejo constituye una guía para analizar y evaluar la realidad sin devaluarla, es un modo de pensamiento que trae consigo incertidumbre, ya que no proporciona una única respuesta a los interrogantes.

En relación a ello, en los pasajes de las entrevistas se hace mención a la incertidumbre que conlleva el trabajo en la escuela primaria “estás nadando en la incertidumbre todo el

tiempo”. Consideramos que se pone de manifiesto, en la literalidad de uno de los fragmentos de las entrevistas, una de las premisas que propone el pensamiento complejo: “No tenemos un saber acabado. Día a día podés conocer algo nuevo, aplicar algo nuevo. Vas descubriendo la vida, lo que te presenta la vida”. Se evidencia que, amparándose bajo este paradigma, la realidad se presenta como inesperada y su evaluación no suministra respuestas unívocas.

Morin (1990) establece una diferencia entre complejidad y completud, y sostiene que existe una tendencia a comprender la realidad desde una visión completa, lo cual haría suponer que se piensa desde la complejidad. Sin embargo, desde una mirada compleja, es sabido que no es posible aislar los objetos unos de otros, ya que todo es solidario entre sí. En efecto, pensar en términos de complejidad supone considerar la multidimensionalidad de toda realidad. En relación a ello, el autor afirma que resulta primordial avanzar hacia métodos que consideren las relaciones e influencias recíprocas entre las partes y el todo, sin limitarse a una visión parcial de la realidad.

Al respecto, en las entrevistas se presentan relatos en donde se describe que en las escuelas “todo está atravesado por muchas situaciones y donde no se puede separar nada” y se enfatiza en lo dificultoso que es tener una mirada multidimensional para llevar a cabo la labor, ya que surgen emergentes a los cuales siempre se prioriza, y debido a esto, no se puede trabajar con la mayor cantidad de estudiantes y actores institucionales. De este modo, las partes parecerían prevalecer al todo, parcializando la visión de la realidad escolar, ya que generalmente se trabaja con casos puntuales y no con todo el alumnado.

Prosiguiendo con el pensamiento de Morin (1990), en contraposición al pensamiento complejo, toda visión unidimensional será parcial y, por lo tanto, empobrecida. En ese sentido, la complejidad no desestima al orden, la claridad y el determinismo, sino que considera que este modo de lectura de la realidad es insuficiente. De acuerdo a Caro Almela (2002), desde esta perspectiva, no se excluye la visión de la simplicidad, sino que se plantea su entrelazamiento dialógico, es decir, se establece una pluralidad de visiones.

Siguiendo el planteamiento de Guebel (2001), quien retoma los postulados de Morin (1997), pensar en términos de complejidad, nos invita a percibir los vínculos que unen las ideas y los hechos, a aceptar razones diferentes de las propias, a integrar todo nuestro ser en el proceso del conocimiento y en la acción.

“A veces hay caras muy largas cuando entrás al aula y gente que es muy antipática y pone el peso sobre vos, de un rol con el que no tuvo buen vínculo con otras personas, que lo

han ocupado otras personas. Pero te ven a vos y es por ahí ya bajar la cortina o la cara larga o esa cosa de ningunear, de no me sirve para nada que vos vengas o que vos estés. Eso pasa también y ya esa actitud yo no me la tomo personal para nada, de que tiene que ver con toda la historia que tiene esa persona”. (Entrevista 2, pág. 112-113).

“(…) Es como en la diversidad. Yo no le puedo caer bien a todo el mundo, ni todo el mundo me cae bien a mí. Entonces, busco estrategias”. (Entrevista 6, pág. 160).

La autora afirma que pensar desde la complejidad sobre los fenómenos, las situaciones y los hechos, implica situarlos necesariamente en un contexto -el cual tiene una importancia central para la comprensión de los problemas- y buscar las relaciones de interdependencia entre ellos. En relación a esto, las profesionales expresan que la escuela “está fuera de contexto, de la realidad social de los chicos”, “la forma de enseñanza es la misma que hace treinta o cuarenta años”.

Moyetta, Valle, & Jakob (2006), nutriéndose de los aportes de Schön (1996), plantean que en los contextos en que se llevan a cabo las prácticas psicopedagógicas, se presentan momentos en que el profesional se encuentra frente a “zonas indeterminadas caracterizadas por la complejidad y la incertidumbre” (pág. 2). Las autoras expresan que no habría que limitarse a intervenir sólo desde el conocimiento teórico, sino poniendo en diálogo constante la teoría y la práctica.

En ese sentido, se identifica la aparición de este postulado en los fragmentos de las entrevistas, en los cuales se pone de manifiesto la existencia de estas zonas inciertas entre lo que plantea la teoría y lo que se presenta en la práctica.

“También sabemos lo que dice la teoría de la inclusión pero después hay realidades que exceden a la escuela (...) Y la escuela... a mí me parece que la teoría de la inclusión al no dar recursos, por más que está bárbara, a mí me encanta, al no dar los recursos necesarios digamos y al estar la situación de las familias con la que nosotros trabajamos, la comunidad que trabajamos que son muy vulnerables...tan... digamos... con tantas problemáticas que eh... no es fácil de abordar”. (Entrevista 1, pág. 95).

“Hoy por hoy, nos lleva mucho tiempo el tema de inclusión en la escuela de nivel, porque no sé si porque todavía no termina de estar bien aceitado, pero son muchas más cosas que caen en el equipo desde lo burocrático, desde detectar el problema, armar los legajos, armar las entrevistas... Eso parece que no... no está muy escrito, pero la realidad es que lo concreto, eso lleva mucho tiempo”. (Entrevista 2, pág. 109).

“Lleva tiempo porque todavía sigue siendo novedoso para muchas docentes y hay poca información de lo que en realidad significa la inclusión y hay poco conocimiento sobre qué hacer con un nene con inclusión dentro de un aula”. (Entrevista 2, pág. 114).

“El tema de inclusión... las docentes tienen mucho reclamo, las docentes comunes, porque realmente no saben qué hacer, no saben cómo, se sienten un poco desbordadas...y bueno, se están haciendo así como manotazos de ahogado... yo veo en las escuelas, en los diferentes grupos... No se están haciendo muy bien las cosas con la inclusión.” (Entrevista 2, pág. 121).

“Cuando me encontré gente con ganas de trabajar, nunca me encontré una escuela que todos tiren para el mismo lado y que haya una claridad en conceptos”. (Entrevista 2, pág. 105).

“No podés dar una clase de ESI siendo subjetivo, diciendo lo que a vos te parece”. (Entrevista 7, pág. 180).

“Se me cruzaba un poco lo que es la formación y lo maternal, porque había cuestiones que uno... Porque cuando sos mamá de adolescentes tenés otra mirada ¿viste? Y quieras o no, no deberías, pero lo subjetivo aparece. Somos seres humanos. Entonces, la idea es estar en función de los pibes, de cosas que se mandan, que se las mandan y otras que vos decís: “pará, hay un peso institucional que empecemos a pensar”. Y ahí te tomás de la teoría”. (Entrevista 7, pág. 171).

Cabe destacar que, en referencia a la inclusión educativa, se presentó como dato notorio en la mayoría de las entrevistas, una zona de intersticio incierta entre teoría y práctica.

Por su parte, Moyetta, Valle & Jakob (2006), citando a Solé (1998), expresan que el profesional psicopedagogo -en base a su conocimiento teórico- interpreta, comprende, formula hipótesis y soluciones de acuerdo a cada caso singular. La teoría actuaría a modo de sostén, desplegando nuevas modalidades de intervención. No obstante, sostienen que no se debe recaer en un aplicacionismo de lo aprendido en el conocimiento teórico, ya que la práctica representa un contexto de aprendizaje en sí misma. La práctica concebida de este modo, representa un terreno propicio para la articulación de diferentes saberes disciplinares. Esto conlleva a diseñar acciones, de manera conjunta con otros actores participantes, a fin de abordar los problemas que se susciten en el campo de la intervención.

Retomando el pensamiento de Caro Almela (2002), el paradigma de la complejidad pone énfasis en la totalidad y no en la reducción de los componentes simples de los fenómenos de la realidad, de este modo se antepone el contexto en donde ellos ocurren. En ese sentido, De

Jesús, Andrade, Martínez, & Méndez (2012) plantean que en el paradigma de la complejidad, el conocimiento es construido en base a nuevos modos de observación, abordando una realidad considerada inacabada. A la vez, los autores expresan que el sujeto que conoce interactúa con la realidad mediante sus experiencias y suscitando nuevos modos de relación con la misma.

Continuando con la dificultad de las entrevistadas en posicionarse en su labor desde una mirada multidimensional, y abordando lo planteado por las/os autores mencionados en el párrafo anterior, identificamos que el obstáculo persiste en relación a encontrar nuevas formas de posicionarse ante la realidad. Las intervenciones recaen siempre en el abordaje de los emergentes que se presentan en el cotidiano de los días, no permitiendo planificar, hallar tiempos para realizar las reuniones de equipo ni interactuar con la mayor cantidad de actores escolares. A su vez manifiestan entre los obstáculos: los pocos recursos, la dificultad para trabajar en corresponsabilidad con los adultos y la falta de articulación con las/os docentes.

A modo de cierre, y considerando los aportes teóricos, destacamos que el abordaje de las profesionales bajo el paradigma de la complejidad, supone interactuar y establecer nuevos modos de relación con la realidad circundante que se presenta como inesperada e inacabada. Es allí donde la/el psicopedagoga/o debe hallar un aprendizaje dialógico entre la teoría y la práctica, aceptando un pensamiento diferente al propio, propiciando adentrarse en territorios inexplorados que conduzcan a encontrar nuevos caminos en conjunto con otros saberes disciplinares.

Por consiguiente, y a la luz del análisis realizado, consideramos que prepondera, en las profesionales, un modo de abordar las dificultades bajo la categoría que hemos denominado como determinismo. Si bien existen aspectos del paradigma de la complejidad que se traslucen en sus discursos, aún prevalece una mirada reduccionista sobre las dificultades. Se ha identificado que en el abordaje del conflicto, el mismo se tiende a eludir, es decir, se lo observa pero se rehúye a su explicitación.

2.4. Resultados. Nuestros aportes al campo disciplinar a partir del análisis integral de los ejes de la tesina

En el presente trabajo de investigación, hemos elaborado distintos ejes de análisis que, a su vez, se dividieron en categorías con el fin de identificar en el discurso de las entrevistadas, las representaciones sociales sobre la diversidad en el aula. Ello nos permitirá comprender sus modos de percibir, pensar y actuar en la realidad escolar. Resulta imperioso trabajar y reflexionar sobre las representaciones sociales que habitan en las psicopedagogas, ya que de

esta manera podrán revisarse aquellas intervenciones naturalizadas, y en efecto cristalizadas, que podrían conducir a prefijar destinos en las trayectorias escolares de las/os estudiantes.

A fin de elaborar una articulación del análisis realizado, expondremos dos tipificaciones sobre la diversidad en el aula que se construyeron en la presente investigación. Por un lado, se han identificado con mayor recurrencia, representaciones sociales de la diversidad como diferencia. Por otro lado, aunque de manera menos frecuente, se reconocieron representaciones sociales desde una perspectiva multidimensional. Es preciso destacar que, si bien el equipo de investigadoras categorizó estos dos tipos de representaciones sociales, no por ello descartamos que puedan existir otras. El objetivo del análisis no tendrá como fin presuponer un conocimiento acabado, incuestionable, sino provocar un punto de partida para reflexionar sobre la temática al interior de la Psicopedagogía.

A continuación, se sintetizará lo más importante del análisis de la primera categoría de las representaciones sociales, que hemos definido como representaciones sociales sobre la diversidad como diferencia. La misma hace referencia al modo de caracterizar a la diversidad en base a los atributos particulares de aquellas/os estudiantes que no se ajustan a los estándares esperados por la escuela, sin considerar el contexto. En este sentido, en el discurso de las psicopedagogas entrevistadas, observamos que prevalece una visión de la diferencia con una connotación negativa, es decir considerada desde un lugar inamovible, inapelable y prefijado. Desde esta visión, la diferencia se basaría en el principio de normalización, tendiendo a la homogeneización de los sujetos. Las características particulares de las/os estudiantes asumirían el carácter de inmutables, siendo insumo para etiquetar a los sujetos y culpabilizándolos por su destino. En las representaciones sociales como diferencia, identificamos que las profesionales al referirse a la diversidad, establecen distinciones y la asocian principalmente a la discapacidad, al origen socio-económico y al capital cultural.

El segundo eje analizado fue definido como estrategias de intervención, el cual remite a las acciones concretas que las psicopedagogas llevan a cabo en su labor dentro de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.). En relación a lo desarrollado anteriormente, identificamos intervenciones individualizadas de las profesionales en los casos de aquellas/os estudiantes que no logran los objetivos propuestos por la escuela. El aprendizaje aparecería vinculado con una restricción en la condición, origen o contexto del sujeto que aprende, y las profesionales asumirían el rol de solucionadoras de problemas. De esta manera, se atribuiría la responsabilidad del aprendizaje a las/os propias/os estudiantes, y como consecuencia, el fracaso

escolar no sería reconocido como un producto de la escuela. Desde esta línea de análisis, el sujeto pedagógico preexiste a las prácticas desde el lugar de la certeza y lo esperable.

El tercer eje analizado fue definido como concepción de aprendizaje, el cual hace referencia a las nociones teóricas que subyacen al modo en el que comprenden la adquisición del conocimiento en situación escolar. Asimismo, del eje se desprende qué tipo de representación social poseen las profesionales sobre el sujeto pedagógico. De este modo, pudimos categorizar al aprendizaje en términos individuales, es decir, atribuido a la responsabilidad individual del estudiante. Desde el discurso de las profesionales, se tendería a encasillar al sujeto que no se ajusta al patrón de estudiante esperado por la escuela. En ese sentido, encontramos expresiones tales como: “discapacitado”, “desfasado”, “no alfabetizados”, “con limitaciones”, “con problemas de aprendizaje”, “con necesidades diferentes de los otros”, “TEA”, “TEL”, “retardo”, “motores”, “intelectuales”, “auditivos”, “con mala conducta”, “con muchas carencias/falencias”, “chicos con integración/inclusión”, “vulnerables”, entre otros.

El cuarto eje analizado fue denominado sentidos y hace alusión a la significación que las profesionales le imprimen a sus intervenciones. Ello nos condujo a identificar en algunos de los fragmentos de las entrevistas de las profesionales, una acción vinculada a la certidumbre, a lo ya dado, a la naturalización de las prácticas, es decir, un sentido pragmático en sus intervenciones. Encontramos indicios que dan cuenta de un tránsito entre un sujeto con un único modo de ser, que preexiste a las prácticas pedagógicas y un sujeto que se constituye en el acontecimiento mismo.

El quinto eje identificado se definió como dificultades en la práctica psicopedagógica, el cual alude al modo en que las profesionales comprenden las situaciones, obstáculos y circunstancias que se presentan en sus prácticas en la escuela. En consonancia a lo antedicho, y con respecto a las dificultades que se presentan en el quehacer diario de las psicopedagogas, hemos hallado que prevalece una explicación simplista de los fenómenos, la cual hemos clasificamos como determinismo. Se identificó que las dificultades son abordadas de una manera simplista, es decir, la realidad es pensada desde una única perspectiva, bajo una linealidad, sin reparar en el contexto. Esto conduce a generar un pensamiento cerrado, acabado, buscando una única explicación a los fenómenos que acontecen. Como consecuencia, la capacidad de reflexión y su consecuente accionar sobre la realidad se ve sesgada y obturada. Es decir, esta lectura impediría que las dificultades promuevan nuevas lógicas de pensamiento y

de acción en la labor psicopedagógica, lo que contribuiría a sostener prácticas incuestionables y naturalizadas.

Hasta aquí hemos expuesto y sintetizado el análisis sobre el modo que prima al representar a la diversidad en el aula. No obstante, tal como se mencionó al inicio de este apartado, en la presente investigación se ha identificado, además, otro tipo de representación social sobre la diversidad, es decir, representaciones sociales sobre la diversidad desde una perspectiva multidimensional.

En primer lugar, es lícito aclarar que, si bien se manifestó de manera menos recurrente esta categoría, al enmarcar a la diversidad en el aula dentro de la misma, convergen certezas, contradicciones, vicisitudes y ambigüedades a lo largo del relato de las profesionales. Podría pensarse que ello ocurre como producto de una visión tendiente a dejarse despojar de supuestos, determinismos, saberes acabados y poniendo en cuestionamiento las respuestas unívocas y lineales. Representar la diversidad desde esta perspectiva lleva a dejarse sorprender, descubrir y permitirse inquietar ante todas/os las/os estudiantes que se presentan en su singularidad. Bajo este tipo de representación social, se considera al estudiantado dentro de los diferentes contextos de los que forma parte (familia, escuela, comunidad, etc.). Si bien existen intervenciones que en principio podrían clasificarse como inclusivas, aún persisten prácticas en donde se tiende a la normalización de las/os estudiantes.

Desde esta óptica, el sujeto educativo es concebido dentro de un entramado de relaciones y circunstancias y el aprendizaje es concebido en términos amplios, por lo cual este último no se limita exclusivamente a la capacidad de aprender de la/el estudiante, sino que se encuentra vinculado con los dispositivos, metodologías y prácticas de enseñanza, las cuales posibilitarían el despliegue de las potencialidades.

La construcción de la categoría sentido esperanzador habilita a pensar nuevos modos de posicionamiento en la práctica, lo cual exige disponibilidad del encuentro con el otro y una escucha atenta, suspendiendo la mirada diagnóstica, entendiendo que un sujeto trasciende cualquier determinación conceptual y evitando enmarcar las situaciones bajo algún juicio previo. Se pudo identificar la existencia de un tránsito entre un sentido pragmático y un sentido esperanzador en la práctica de las profesionales, dado que aún prevalece un posicionamiento diagnóstico sobre el estudiantado.

3. CONCLUSIONES

3.1. Conclusiones generales

Tal como fue oportunamente desarrollado, el trabajo de investigación nos permitió describir las representaciones sociales que poseen las psicopedagogas entrevistadas sobre la diversidad en el aula, ello nos permitió identificar que, de modo recurrente, prevalece la diversidad como diferencia, asociada a la condición de discapacidad.

Retomando nuestra hipótesis de investigación, no hemos podido clasificar las intervenciones dentro de un solo paradigma, ya que hemos encontrado posiciones híbridas que dan cuenta de un tránsito entre el paradigma de la integración escolar y el de la inclusión educativa. Ambas perspectivas aparecen entremezcladas en el discurso de las profesionales, en el que puede verse cómo en determinados momentos unas toman más fuerza y se perciben con mayor claridad que otras. Ello nos permitiría inferir la coexistencia entre prácticas históricas y transformadoras.

La posibilidad de entrevistar a colegas y analizar en profundidad sus discursos, en articulación con los aportes de las/os autoras/es, el hecho de realizarlo de manera grupal y acompañadas por nuestra tutora, favoreció nuestro desarrollo como profesionales, desde una mirada reflexiva y atenta hacia nuestras propias representaciones sociales sobre la diversidad en el aula como profesionales y hacia nuestras prácticas presentes y futuras, en sentido amplio.

A lo largo del proceso de investigación fuimos transitando por diferentes momentos que fueron configurando nuevos modos de trabajar y hacer con otras/os, encontrándonos en la escucha, la reflexión colectiva y la construcción de un conocimiento que consideramos de gran valor para nuestro crecimiento personal y profesional.

Al interior del equipo de investigación, iniciamos la tesina con el anhelo de establecer una comunicación sin fisuras ni contradicciones. En un principio nos aferramos, sin siquiera advertirlo, a sentidos hegemónicos y cristalizados. En el avance del análisis, fuimos transitando un estado de constante pregunta y problematización de los propios supuestos instituidos y naturalizados, razón por la cual hemos atravesado por momentos de desorganización que no hicieron otra cosa que permitirnos revisar, repensar y encontrar nuevos modos de comprender, nuevos sentidos y nuevas posibilidades.

Dentro del grupo de tesistas resultó un trabajo permanente y complejo el conceptualizar a la diversidad. Se partió de una posición reduccionista, asociando a la diversidad con la diferencia. Luego de una intensa búsqueda de material bibliográfico, de

debates y pensar junto a la tutora, se admitió un término que fue nutriéndose de diversos sentidos y significaciones, hasta avanzar hacia una conceptualización dinámica y compleja.

Precisamos recurrir a otras disciplinas para comprender el concepto de diversidad, ya que desde la Psicopedagogía nos encontramos con limitaciones conceptuales. Habiendo realizado una exploración minuciosa sobre el marco teórico, entendemos que al representar a la diversidad es imprescindible que exista un encuentro, un nosotros. La relación que se establezca será singular y estará sujeta a un entramado de relaciones, historias, personalidades, etc., por lo cual, la diversidad no puede ser definida de antemano ni delimitada claramente, ya que admite que transitemos por un estado de constante reflexión en las intervenciones sobre aquello que acontece entre aquel “nosotras/os”.

A modo de cierre, y basándonos en los resultados del análisis de la presente investigación, surgen nuevos interrogantes: ¿De qué modo, en las intervenciones, las diferencias son consideradas puntos de partida y son posibilitadoras de descentrar la mirada en el déficit del estudiantado? ¿Cómo crear nuevas configuraciones en las prácticas que permitan focalizarse en las posibilidades de todas/os las/os estudiantes? ¿Es escuchada la voz de las/os estudiantes, permitiéndonos descubrir a quién tenemos enfrente, a la vez que nos “descubrimos” nosotras/os mismas/os en la intervención?

Entendemos que no habrá respuestas unívocas ante estos cuestionamientos, tampoco es nuestra intención romantizar conceptos o toparnos con conclusiones certeras y acabadas. Debemos permitirnos transitar por un estado de continua reflexión, que nos posibilite visitar las prácticas y buscar incansablemente nuevos modos de representar la diversidad. No resultará un camino sencillo ni despoblado de contradicciones y vicisitudes. Sin embargo, ello nos conducirá a nuevos modos de conocer y representar la realidad, permitiendo advertir e interrogarnos sobre nuestros propios instituidos.

3.2. Implicaciones individuales

3.2.1. Implicación Lucía Caamaño

Al inicio del proceso de investigación, estaba convencida de que al conocer las intervenciones podríamos categorizar las representaciones dentro de los diferentes paradigmas estudiados: “si interviene de esta manera es segregadora, si lo hace de este otro modo es inclusiva”, como si se tratara de algo simple, un camino que conduce linealmente de una cosa a la otra, sin que medien otras variables.

Del mismo modo, esperaba encontrarme en los discursos de las entrevistadas con una definición de diversidad fácilmente identificable, vinculada estrictamente con uno u otro paradigma, sin considerar la posibilidad de toparnos con posiciones híbridas que dan cuenta de una transición paradigmática. Sin embargo, en el transcurso del análisis, nos dimos cuenta que estábamos cayendo en un reduccionismo al pensar de esa manera, desde una lógica lineal y que nuestro tema de estudio requería un abordaje desde la complejidad.

Al momento de socializar con mis compañeras considero que nos costó mucho lograr acuerdos en los primeros pasos del análisis de las primeras entrevistas, lo cual me generó en lo personal una gran dificultad pese a creer entender cómo debía hacerlo. Necesitábamos detenernos un tiempo considerable con cada eje y discutir acerca de con qué eje se vinculaba más estrechamente cada fragmento. A medida que fuimos avanzando en la discusión fuimos logrando establecer acuerdos en relación a cómo ir pensando cada uno de los ejes y categorías y eso fue haciendo más dinámico el análisis, aunque naturalmente continuaban apareciendo divergencias. Esto último me llevaba a reflexionar sobre la diversidad puesta en juego en nuestro grupo de trabajo y sobre la paradoja que se nos presentaba al tener que establecer necesariamente algunos acuerdos, pero sosteniendo a su vez las diferencias entre nosotras.

En el proceso de análisis y de construcción con mis compañeras, fui desarrollando una reflexión más profunda sobre la temática de estudio en sentido amplio. Hoy comprendo que la construcción de la noción de diversidad no es algo unívoco ni mucho menos estático, sino que es dinámico y complejo y que al intentar definirla siempre estamos dejando algo por fuera y no estamos dando lugar a la emergencia de lo inesperado.

El proceso de investigación transitado, constituyó en lo personal una experiencia de intercambio y construcción colectiva de conocimiento de gran valor tanto en lo personal como en lo profesional.

3.2.2. Implicación Daniela Cejas

En un primer momento, durante la etapa de construcción de la tesina, me sumergí en un estado de problematización e incertidumbre constante. Transité por momentos de inconmensurable perplejidad, puesto que me acechaba constantemente la duda y no encontraba definiciones acabadas sobre la diversidad. Comencé preguntándome, introspectivamente, qué entendía por diversidad. Por un lado, asociaba la diversidad con lo diferente, aunque en mi interior me causaba aprensión ese modo de representarla. Asimismo, resonaba en mi cabeza la muy trillada frase “todos somos diversidad”. Admito que desde mi entendimiento no lograba apropiarme de aquella proposición. Estas confusiones y contradicciones, en mi modo de conceptualizar a la diversidad, me generaban un excesivo desasosiego a la hora de abordar el trabajo. Me intranquilizaba no descansar en lo que establecen los constructos teóricos y no lograr posicionarme en “el lugar de la certeza”.

Por otro lado, en la elaboración del trabajo, sentía el impedimento de ser elocuente al intentar enunciar las características de las personas y sus problemáticas sociales, puesto que no era mi intención aferrarme a los etiquetamientos ni los determinismos conceptuales. Ello me conducía a ser reticente a la hora de nominar, sin embargo, no hallaba nuevos modos de hacerlo. Por otra parte, al ser novata en un trabajo de investigación, me resultaba dificultoso no emitir juicios de valor hacia las profesionales, ya que disentía en muchas ocasiones con los abordajes que las mismas realizaban en sus intervenciones.

Sentía que no pisaba tierra firme y la teoría parecía no brindarme respuestas: ¿Qué es la diversidad? ¿Cómo nominar sin etiquetar? Al intentar explicitar y compartir mis reflexiones en el equipo de trabajo, me encontraba vacilante, puesto que mi propósito era opuesto a quedar atrapada en un determinismo conceptual. No obstante, me encontraba lejos de poder admitir que el determinismo, lo instituido, naturalizado y cristalizado, habitaban en mis propias representaciones sociales.

Inicié el proceso de investigación ilusionándome que, desde mi entendimiento y praxis profesional, partía de una mirada inclusiva. No obstante, al profundizar en el marco teórico de la presente investigación, advertí que cargaba con muchos prejuicios en el modo de concebir al otro: “lo diverso es lo diferente, lo alejado a mí”

Al reflexionar en grupo y junto a la tutora, se calmaba por momentos este estadio de incertidumbre y confusión. Posteriormente entendí que ello se debía a que intentaba sacudir mis propios esquemas de pensamiento.

El proceso de reflexión conjunta me permitió, por momentos, tranquilizarme y descender el nivel de ansiedad que todo lo anteriormente expuesto me generaba. Asimismo, recurrí a la teoría a modo de andamiaje, para poder sostener nuevos argumentos y posicionamientos. Sin embargo, el paradigma de la complejidad -y su paradójica claridad y complejidad conceptual- contribuyó a que realice nuevas indagaciones: “cómo psicopedagogas trabajamos con un otro, y es crucial la mirada y disponibilidad que tengamos frente a este; por ello ¿cómo intervenía en mi campo profesional, sin previamente haber indagado en mis propias representaciones sociales? , ¿cómo naturalicé esas representaciones y no reparé anteriormente en ellas?”, “¿cuán consciente somos, en nuestras intervenciones, sobre aquello que nos genera el encuentro con un otro?”, “¿me considero parte de la intervención o solo focalizo la mirada puesta en el otro?”, “¿qué consecuencias habrán tenido mis intervenciones en las/os estudiantes, más allá de mis buenas intenciones?”.

El camino de construcción de la tesina fue inundado por abundantes dudas, pero también por nuevas certezas. Pude acercarme hacia una concepción de diversidad, que aún sigo pensando, pero que escapa de lo prefijado, lo inmutable y estanco y posibilita la apertura de un encuentro hacia un otro. A partir de allí pude entender que resulta imperioso nominar y establecer diferencias. El reto radica en la disponibilidad de una/o misma/o ante el encuentro con el otro y el poder aceptar y considerar las diferencias como punto de partida y no como una característica fija y perenne.

Este largo y sinuoso trayecto de realización de la tesina, me invitó a distanciarme de la certidumbre y de formular juicios a priori, a la vez que comprometió mis convicciones, mis modos de leer la realidad y de actuar. Enfrentarse con otros modos de ser, pensar y actuar fue un verdadero desafío, ya que la tesina fue el resultado de un proceso que estuvo cargado de múltiples dudas, contradicciones, desacuerdos, pero también de certezas, nuevas ópticas y acuerdos. Por ello, trabajar en grupo fue fértil, a la vez que extenuante.

Sin embargo, el proceso de tesina resultó fructífero, ya que representó un gran caudal de aprendizaje y pude advertir en mí nuevos cuestionamientos y posicionamientos sobre los modos de ver al “otro”. A su vez, pude permitirme rehusar de buscar respuestas unívocas y despojarme de los encasillamientos que conducen a un único modo de pensar la realidad. El hecho de finalmente aceptar la incertidumbre y considerarla como posibilitadora de cambio, el correrme de “mis certezas” e impregnarme de teorías nuevas y el trabajo junto a mis pares y la tutora, me permitió comenzar un proceso de deconstrucción.

Para concluir, y adentrándome en mi campo de inserción laboral, aspiro a que este exhaustivo proceso que conllevó búsquedas, desconciertos, incertidumbre y certezas, me

conduzca al desarrollo de una transformación en mi práctica profesional. Considero que, como resultado de este proceso de tesina, pude revisar mis propias representaciones sociales, lo cual cambió mi posicionamiento al momento de intervenir. Mi pretensión será que la escucha atenta, la disponibilidad, el re-conocerme en el vínculo con “el otro” y con “los otros”, la reflexión constante y el trabajo en corresponsabilidad sean, de ahora en adelante, el norte en mis intervenciones.

3.2.3. Implicación Silvina Visnevetzky

Desde el comienzo de la presente investigación, tuve la convicción de que no era mi intención referirme bajo el concepto diversidad, solamente a las personas con discapacidad, estaba segura que la palabra encerraba mucho más y me planteé el propósito de indagar las distintas perspectivas teóricas que me permitieron más tarde, acercarme a mí propósito. Siempre tuve en claro mis convicciones, con lo cual, no estaba dispuesta a sesgar mi mirada por lo cual, estuve ávida de seguir aprendiendo y ampliando mis propias representaciones sobre la diversidad.

Al momento de realizar las entrevistas a las profesionales, tuve una escucha atenta sin emitir juicios previos.

Durante el proceso de análisis, me he planteado varias veces la pregunta acerca de qué es la diversidad, cómo definirla de manera tan amplia que la abarque en todas sus formas. Una y otra vez, mi respuesta consistía en nominar a las personas de diferentes culturas, etnias, lenguas, religiones, situación geográfica, sexual, género autopercebido entre otras como así también, diversidad de formas de acceder a los aprendizajes. Siempre sentí que, en esa lista, estaba dejando por fuera tantas otras, que más tarde fui dilucidando.

Fui revisando mis propias representaciones sobre la diversidad, las cuales, se fueron ampliando y enriqueciendo durante las reflexiones grupales. Lo que no ha cambiado, es mi mirada hacia la diversidad en el aula como valor, generadora de experiencias enriquecedoras para poder lograr deconstruir el formato de escuela tradicional para dar lugar al sujeto del devenir. Donde se puedan construir otras formas posibles, donde la heterogeneidad provoque el advenimiento de nuevas generaciones donde la inclusión no sea la palabra en discusión.

Me he planteado preguntas, me he identificado con diferentes posturas teóricas, sobre todo con algunas muy esperanzadoras. Me he puesto de acuerdo la mayoría de las veces durante el proceso de análisis y en otras, tuve que revisar, volver a leer para llegar a acuerdos y avanzar. La diversidad se hizo presente también en cada una de las integrantes del equipo de investigación durante la realización de esta tesina, cada una trae consigo, un bagaje extenso por todo el camino recorrido como así también, historias de vida.

Además, atravesé un periodo en el que me he rebelado porque no me sentía identificada con mis convicciones a nominar la diversidad, aludiendo a que, de esta forma, estaba

contribuyendo a visibilizar las minorías. Yo veo personas, no veo que tienen o de qué carecen, yo soy una de esas personas. Más tarde pensé que es realmente necesario en esta sociedad tan desigual, pertenecer a distintos colectivos para ser visibilizados, reclamar derechos. En la diversidad, no quiero la adversidad, sino todos juntos asegurando la equidad.

El camino recorrido, me ha permitido revisar constantemente mis propias representaciones sociales sobre la diversidad a partir de mi propia implicación. Como corolario de este trabajo de investigación, tengo la certeza del crecimiento profesional y personal obtenido, fue un desafío que me provocó un aprendizaje permanente y me permitió pensar nuevos abordajes. Puedo afirmar que se necesita lograr acuerdos colectivos, pensar otros tránsitos y otros recorridos posibles. Para atender a la diversidad, es necesario contar con la disponibilidad de otros que se atrevan a dejarse sorprender por el sujeto que acontece.

Quiero dejar planteados algunos interrogantes para los que aún no he encontrado las respuestas: ¿Qué acuerdos se deben establecer desde las normativas para que la inclusión a la diversidad deje de ser una utopía para convertirse en una realidad? ¿Cómo hacer para dejar como legado a las nuevas generaciones una sociedad más equitativa desde una perspectiva de derechos?

4. Bibliografía

- Acosta Navarro, M. E. (2005). *Tendencias pedagógicas contemporáneas: la pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009
- Aizencang, N. & Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Alcedo, Y., Chacón, E., Suárez, M. & Chacón, M. A. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Revista Acción pedagógica*, 6-19.
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Revista Diálogos Pedagógicos*(20), 74-98.
- Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L. & Parra Moreno, C. (2006). Límite del constructivismo pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 11-31.
- Bianchini, M. L. (2007). Revisitar la mirada sobre la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 289-296.
- Blanco Guijarro, M. R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. Recuperado el 20 de agosto de 2019, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (FUHEN-OEI, Ed.) Madrid: Grafilia. Recuperado el 25 de agosto de 2019, de <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Borsani, M. J. (2018). *De la Integración a la Educación Inclusiva. De la opción al derecho*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bottinelli, M. M. & Pawlowicz, M. P. (2003). Introducción a los métodos cualitativos. En M. M. Bottinelli, *Metodología de la Investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo* (págs. 95-130). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gráfica Hels.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brener, G. (2014). *Prólogo*. En: Greco, M. B.; Alegre, S. & Levaggi, G. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. 1° ed. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Recuperado el 25 de octubre de 2020 de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>
- Carballeda, A. (2017). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Revista Voces en el Fénix*, 46-51.
- Caro Almela, A. (2002). El Paradigma de la Complejidad como salida de la crisis de la Modernidad. *Revista Discurso, órgano de la Federación Andaluza de Semiótica*, 69-83.
- Castoriadis, C. (2004). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En C. Castoriadis, *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto* (págs. 64-77). Barcelona: Gedisa.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cerletti, A. (2013). Identidad, igualdad y educación. *Praxis & Saber*, 17-33.
- Contreras Domingo, J. (2002). Educar la mirada y el oído: percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*(311), 61-65.
- COPRETI (2013). *Construyendo territorios sin trabajo infantil. Herramientas para la gestión compartida de estrategias integrantes frente al trabajo infantil con enfoque de desarrollo local*. Obtenido el 25 de octubre de 2020 de <https://www.margen.org/trabinf/docs/construyendo.pdf>
- De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D. R. & Méndez, R. (2012). Re-pensando la educación desde la complejidad. *Revista Polis*, 1-15.
- DGCyE. (2010). *Dirección de Comunicación y Prensa Tercer siglo*. Obtenido el 8 de septiembre de 2020 de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/abc-delaeducacion/numero07/ArchivosParaImprimir/ABCOrientadoresSociales.pdf>
- Disposición N° 76 (2008). Rol del Equipo de Orientación Escolar. DGCyE Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La Plata.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 33-51.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina Hurtado, C. (2013). Educación Inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. á. Alonso & R. L. Shalock, *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (pág. 511). Salamanca: Amaru.

- Escobar, R. A. & Escobar, M. B. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía. *Revista Administración y Desarrollo*, 88-99.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 2-24.
- Fernández Batanero, J. M., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 27-41.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. & Hernández Sampieri, R. (2006). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En C. Fernández Collado, P. Baptista Lucio & R. Hernández Sampieri, *Metodología de la investigación* (págs. 99-109). D.F.: Mc Graw Hill .
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*(7), 6.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1992). Actores, instituciones y conflictos. En G. Frigerio, M. Poggi, & G. Tiramonti, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión* (págs. 55-68). Buenos Aires: Troquel Educación.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 72-80.
- Giuliano, F. (2017). Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 265-284.
- Greco, M. B., Alegre, S. & Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Recuperado el 25 de octubre de 2020 de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>
- Guebel, G. (2001). *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión para la Cultura y la Educación. *Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestiones de genes o de oportunidades? En L. Silvia, & C. Kaplan, *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (págs. 77-95). Buenos Aires: Noveduc.
- Lewkowicz, I. (2004). Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia? En C. Corea, & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido* (págs. 105-114). Buenos Aires: Paidós.
- Ley 26.206 Ley de Educación Nacional. (2006). Boletín Oficial. Argentina.

- López, N. & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Hemul.
- Moya Maya, A. & Gil Álvarez, M. (2001). *La educación del futuro: Educación en la diversidad*. (A. digital, Ed.) Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de http://altacapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Moyetta, L. & Jakob, I. (2019). La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes. En S. Vercellino, & A. Ocampo González, *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica* (págs. 188-213). Santiago de Chile: CELEI.
- Moyetta, L., Valle, M. & Jakob, I. (diciembre de 2006). El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*(10), 3-22.
- Neufeld, M. R. & Thisted, J. (2004). Vino viejo en odres nuevos. Acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 83-99.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 2 de octubre de 2019, de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Pérez Triviño, M. J. (2011). Trabajo en red: una propuesta metodológica para promover la corresponsabilidad en la educación en el territorio. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 129-142.
- Ramos Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Rubio, M. J. & Varas, J. (1999). La encuesta. En M. J. Rubio, & J. Varas, *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas* (págs. 328-337). Madrid: CCS.

- Rubio, M. J. & Varas, J. (1999). La observación en profundidad. En M. J. Rubio, & J. Varas, *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas* (págs. 429-432). Madrid: CCS.
- Sacristán, J. G. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 67-72. Obtenido el 2 de octubre de 2020 de http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Samaja, J. (1999). El análisis del proceso de investigación. En J. Samaja, *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica* (págs. 285-288 294-296 y 300). Buenos Aires: Eudeba.
- Schejter, L. (2016). *La intervención psicológica desde la perspectiva institucional. Dimensiones de análisis, objetivos y recursos de intervención*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista de Orientación y Sociedad. Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*, 1-17.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la discapacidad, la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. E. Almeida, & M. A. Angelino, *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (págs. 180-194). Paraná: Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23-39.
- UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado el 26 de junio de 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Urbina Hurtado, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Recuperado el 5 de noviembre de 2019, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13041/62531_Urbina%20Hurtado%20Carolina.pdf?sequence=1
- Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Vila, P. (2017). ¿De formación profesional o de-formación profesional? El desafío de formar profesionales desde una perspectiva bioética latinoamericana. En J. A. al.], *Pensar las*

prácticas educativas y psicopedagógicas (págs. 283-292). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Vinocur, S. (2017). Las prácticas psicopedagógicas en la escuela. Pensar las prácticas educativas y Psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. En J. A. Catorina, & [. al.], *¿De formación profesional o deformación profesional? El desafío de formar profesionales desde una perspectiva bioética latinoamericana. Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pág. 310). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 25 de junio de 2020, de http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas_interactivo_0.pdf

5. Anexos

5.1. Entrevistas

Entrevista N° 1

E: Entrevistadora

A: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Edad?

A: 33.

E: ¿Por qué elegiste estudiar Psicopedagogía?

A: Mirá, en el secundario tuve Psicología y me causaba mucha curiosidad todo lo que tenía que ver con la mente. Me gustó la materia y después me daba mucha curiosidad todo lo que tenía que ver con la mente humana, como que es un misterio para mí, quería saber sobre eso. Me anoté en Psicología en la UBA y cursé hasta segundo año. Hice dos materias en segundo año y bueno, se me hacía muy cuesta arriba por el tema del viaje. Bueno, tenía otra edad también yo, me peleé un poco con la carrera porque era muy freudiana y no me gustaba. Ahora me gusta el Psicoanálisis, pero en ese momento decía: “No, es todo así...”. Porque es medio... la UBA tiene contenidos medio viejos a veces. Aparte es muy hostil, muy excluyente. No es lo que es respecto a mi rendimiento, a mí me iba re bien, no es que me iba mal y que me cambié por eso, eran otras cosas, me era hostil la facultad. Y bueno, estuve un año sin estudiar y me dieron ganas de volver a estudiar y me anoté acá más por curiosidad, yo tenía mucho prejuicio con la carrera. Me parecía que no me iba a gustar pero digo: “Bueno, voy a probar a ver qué onda, me queda cerca”. Bueno vine y nada, tuve Filosofía, viste el primer año está Filosofía que me encantó y dije: “¿Cómo en la UBA no hay Filosofía, si en la carrera de Psicología se habla del Edipo?” Primer año me encantó, me enganché, me gustó la Universidad y me enganché y me quedé.

E: ¿Qué tipo de prejuicio decís que tenías con la carrera?

A: Que siempre está esto que la UBA es la universidad por excelencia y que en las otras aprendés más o menos algo. Hay esos prejuicios. Pero no. La verdad es que cada una tiene sus pro y sus contras y la verdad que formarse en un ambiente que es tan deshumanizante, a veces tampoco creo que sea bueno para la formación profesional, más para este tipo de carreras ¿no? Allá no me hice amigas, en la UNSAM es como que rápidamente como que hacés vínculos, el mismo sistema genera eso, y me parece que eso también te forma, la relación con los profesores, el poder preguntar. Allá era re buena la formación, te doy un ejemplo: la materia Psicoanálisis tenía seminario teórico-práctico. Seminario lo daban los grosos, estaba buenísimo cómo daban sus clases, todo lo que sabían digamos, cómo lo transmitían y todo pero eran trescientas personas, con micrófono, así. Y no es lo mismo, y eso también a veces me parece... Me preguntaste de los prejuicios, cuáles eran. Bueno, tenía que ver con ese prejuicio de la

formación, eh... Y después con la Psicopedagogía en sí, que yo no la llegaba a entender bien. Era eso, que no sabía qué era, básicamente no la entendía bien. Como que me parecía un algo que no llegaba a ser Psicología, no entendía bien el campo de trabajo y el campo del saber que abarcaba, no sabía.

E: ¿Podés contar una experiencia vinculada a la profesión?

A: Una experiencia (silencio). Ay, ¡Qué difícil poder elegir una experiencia!

E: Algo que haya resultado significativo para vos.

A: Siempre lo que... cómo una se apasiona, parece re trillado igual lo que voy a decir, cómo una se apasiona con los avances de los chicos. Me vienen a la cabeza distintos chicos, en distintos laburos también. O sea, tanto en la escuela, en la escuela digo como Equipo de Orientación Escolar, como en el ámbito clínico, que también trabajé con un nene. Bueno, digo con uno porque estuve dos años con ese nene, como acompañante también, que trabajé medio año nada más. También, es como eso, ver cómo se va formando el vínculo. Por ahí como acompañante no lo percibí tanto, pero las otras dos sí. Pero en la escuela te digo que, con un nene por ejemplo que tengo en la cabeza ahora... En la escuela, un nene que estaba en cuarto grado, en cuarto grado de un nivel muy bajo digamos, porque había muchos chicos sin alfabetizar, en ese sentido lo digo, ¿eh? Y bueno, este nene cuando empezó a venir a la escuela, porque era un nene que venía cada tanto a la escuela ¿no? Cuando empezó a venir, salía al recreo y le pegaba a todos, lo primero que hacía era pegar y era un nene que se manejaba mediante el patoteo, los códigos aprendidos que le servían en la cultura en la que él estaba, ¿no? Y aparte al no ir a la escuela, no adaptarse, era un nene que no estaba alfabetizado ni en Matemática ni en Prácticas del Lenguaje, ni en la lectoescritura, en ninguna de las dos cosas. O sea que te dabas cuenta ya que tenía una trayectoria escolar... ahí. Y bueno, empecé a trabajar con él y yo trabajaba con él y otros nenes que no estaban alfabetizados. Estaban en ciertos niveles así... desfasados. Y los otros nenes con los que yo trabajaba eran más tranquilos, mucho más tranquilos. O sea, los chicos con los que él se llevaba chocaba, yo no los sacaba juntos, porque sino en el grupo él era insostenible en un principio, después se fue adaptando. Cuando pudo regular en la escuela, fue mejorando la conducta y nada. En la biblioteca cuando bajaba con ellos, yo les dejaba libros que ellos investiguen ¿viste? Nada, me di cuenta que les llamaba mucho... Me fijaba qué les interesaba a ellos. Les llamaba mucho la atención el comportamiento animal, eh... ponele los loros, los lobos... No sabía leer, ninguno sabía leer, miraban las imágenes. Entonces yo, por ahí les leía un poquito, que sé yo, y empezamos a hacer fichas de animales y él... obviamente él no... ¿Cómo decir?... No es que se sentaba ahí así. “Seño, ¿qué puedo hacer?” No. Él hacía lo que quería básicamente, por decirlo de alguna forma y yo no lo estaba retando todo el tiempo, yo lo dejaba. Y por suerte lo podía hacer porque los otros no eran así, porque sino es un tema también. No es fácil en un grupo porque entonces si él lo hace, yo también lo hago y qué sé yo. Yo seleccionaba ese grupo, eh... los más tranquilos, que sabía que no se iban a prender tanto, por ahí alguno se prendía un poquito. Pero bueno, así, como muy de a poco fui formando un vínculo con él y el nene a fin de ese mismo año, ponele que él empezó a mitad de año, cayó a la escuela y venía una vez por mes, hace un par de años. A fin de año, también con acompañamiento de la familia. Nunca es uno solo el que hace las cosas, siempre es un equipo; tanto la familia, la escuela, todos. En este caso la maestra no, particularmente

(risas) era tremenda la maestra. Y bueno, fue increíble lo que avanzó ese nene, fue increíble lo que avanzó ese nene, increíble. Terminó el año leyendo, escribiendo oraciones, no palabras. De la nada, eh. De saber, te digo alguna vocal... nada. Así que nada, esas cosas... son muy gratificantes.

E: ¿Dónde estudiaste? ¿Cuál es tu formación de base?

A: Estudié acá en la UNSAM yo, como te conté, bueno ya te conté que hice Psicología, todo eso que hice, un año sin estudiar. Bueno donde ahí me seguí formando en otras cosas que no tienen que ver con la academia, que también son válidas. Siempre hice tai-chi, yoga; en esa época hice como más de eso, más corporales, danza contemporánea y... y después acá. Y me recibí hace... cinco años y empecé el año pasado la Licenciatura. Me recibí de psicopedagoga acá y descansé de la facultad y cuando me dieron ganas de volver a estudiar (risas), empecé con todas las pilas, el año pasado.

E: ¿Hiciste cursos o capacitaciones que tengan que ver con la formación?

A: Hice cursos en el CIIE, que es el Centro de Investigaciones, investigación. Ay... no me acuerdo bien qué son las siglas, pero... eh... ¿Viste? Cursos en el CIIE que estaban buenas... ¿Qué más hice?

E: ¿Sobre qué eran?

A: Hice un posgrado el año pasado que se llama “La Salud Mental en Tiempos de Malestar Social”, que duró todo el año, lo pude sostener. Hermoso, lo re disfruté, se los recomiendo si pueden. Son del Hospital Pirovano, este grupo... equipo de Salud Mental ¿no? Y están en el CESAC 12, que es ahí de Drago son un par de cuadras, el CESAC 12, ¿Viste que allá en la Capital, se llaman CESAC los centros de Salud? En el 12, ahí lo dan. Ahora empezó otro, lo estoy re recomendando. Sí, están muy buenos, van todos grosos a dar clases. Cada clase, tenés uno distinto, uno fue Esteban Levin, fue Norma Filidoro otro, así. De nuestro ámbito, la más conocida era Norma Filidoro. Pero después montón, todos grosos.

E: ¿Y los del CIIE sobre qué temática eran?

A: Sobre el rol de los equipos. El último que fui era de Gestión en Educación de Adultos, que fue más de gestión en Educación que de Adultos, porque como no había nadie de adultos la profesora era como que adaptó lo que tenía del material. Otro de Literatura.

E: ¿En escuelas hace cuánto que trabajas?

A: En escuelas hace... y cuatro años.

E: ¿Y en Equipos de Orientación Escolar?

A: Cuatro años. Y bueno, el año anterior estuve de... Fue que estuve con el acompañamiento, medio año.

E: ¿Y dentro del equipo estás cómo O.A o cómo O.E.?

A: Siempre como O.A., excepto el año pasado que estuve también medio año como O.E., Orientadora Educacional de una primaria y después el resto, digamos, los otros tres años de O.A., Orientadora de Aprendizajes o de los Aprendizajes.

E: ¿Cuántas horas trabajas?

A: Cuatro por día.

E: ¿En qué lugar físico se lleva a cabo el trabajo?

A: En toda la escuela y fuera de la escuela también, en el barrio, sí. Pero bueno, tenemos un espacio, la escuela tiene un espacio físico donde tenemos las reuniones con los padres y todo eso.

E: ¿Y con quiénes trabajas?

A: Trabajo con mis compañeras de equipo que son dos Orientadoras del Aprendizaje. Una empezó más a lo último porque era un cargo de no sé qué tipo, eso burocrático (risas), dos Orientadoras del Aprendizaje y una Orientadora Social y con la directora también.

E: ¿Y en qué consiste tu trabajo?

A: Mirá, en la realidad, yo te voy a hablar de la realidad, no de la teoría. Porque la teoría de la inclusión te la puedo decir divino. Bueno, en este curso en el CIIE pasó de que había un chico joven, que había sido director de un CEC y él decía hermoso toda la teoría de la inclusión, se la sabía perfecta y acá en la facultad también la aprendimos. Acá en la UNSAM por lo menos tenemos una materia que es Diversidad, no sé si ustedes la tuvieron. También sabemos lo que dice la teoría de la inclusión pero después hay realidades que exceden a la escuela. La escuela está muy sobrecargada y esto que te decía que el avance de los chicos también tiene que ver con un conjunto, no te podés poner vos en la espalda todo. Y la escuela... a mí me parece que la teoría de la inclusión al no dar recursos, por más que está bárbara, a mí me encanta, al no dar los recursos necesarios digamos y al estar la situación de las familias con la que nosotros trabajamos, la comunidad con la que trabajamos que son muy vulnerables...tan... digamos... con tantas problemáticas que no es fácil de abordar. Entonces, lo que pasa, esto te lo digo porque lo que pasa realmente en el equipo, es que estamos abordando todo el tiempo casos individuales. O sea, trabajando con las familias pero de determinado chico, porque es una escuela muy grande. Cuando es una escuela más chiquita podés abordar de otra manera, pero esta son dos divisiones por turno, son veinticuatro divisiones. La matrícula no sé... como seiscientos chicos. Y es mucho, ¿viste? Hay muchos chicos, entonces, te la pasas abordando los nenes con problemas más graves o de emergentes que surgen también entre los chicos. Una nena aparece golpeada de esto y lo otro y no nos dió el tiempo, igual también es una autocrítica, ¿eh?. Yo a las chicas también se los digo. No hacemos talleres, no sistemáticamente, yo por ahí cuando tengo que hacer una contingencia, que es algo que también se hace. El equipo le toca, cuando hay un cronograma de contingencias cuando faltan las docentes, a veces te toca ir al grado, ahí se aprovecha para hacer talleres de Convivencia. Algo ¿viste?, tener preparadito algo, pero no algo sistemático que haya sido... eso es una gran falla porque el equipo no está para atender todo el tiempo, sacar las papas del fuego de todo lo que va pasando. Pero, son muy complejas las escuelas, muy complejas. La directora muy compleja también ¿viste? De a ratos te grita, si

no ves un mensaje en dos minutos, yo me he salido del grupo, todo. También están todas esas cosas, las maestras que te critican, tenés que lidiar con un montón de cosas la verdad (risas), no es fácil.

E: Vos nombraste a los diferentes actores: familias, maestras, directivos ¿en qué momento trabajás con ellos?

A: Si, todo el tiempo, con las directoras todo el tiempo. Todo el tiempo tenés que llegar a acuerdos a ver qué hacemos con estas familias. Citamos, presentamos un informe al servicio local, esperamos, hablamos primero con el nene, a ver qué nos dice, después hablamos... Y todo el tiempo tenés que hacer acuerdos. Están las REEB que son las Reuniones de Equipo Escolar Básico, que son de todo el equipo directivo con el EOE y también se puede invitar maestras. Son una vez por mes. Eso es obligatoriamente que tiene que quedar el acta y todo te lo puede pedir el inspector. Y ahí, bueno, hacés acuerdos, pero igual más allá de eso te reunís más veces. Tenés reuniones en conjunto con padres y con la directora, con maestras también. La maestra del nene... yo siempre que citamos a la familia del nene le aviso a la maestra si quiere venir, si puede venir. Por ahí alguien la reemplaza o algo, o yo mismo la reemplazo. Si yo no tengo mucho que ver con la cuestión, digamos, no trabajé mucho con el nene o no intervine... cuidó yo a los nenes y que la maestra forme parte de la reunión con psicólogos, profesionales.

E: ¿En qué lugar físico se llevan a cabo las reuniones?

A: En el lugar del equipo. En el espacio del Equipo de Orientación Escolar, que es bastante grande, está bueno por suerte.

E: ¿Qué problemáticas abordás en la escuela dentro de tu rol?

A: Dejame que piense... Y la OA por lo general trabaja un poco más con los nenes en el aula o en agrupamientos flexibles con la alfabetización.

A veces pasa un emergente y luego te lleva a seguir trabajando con la familia. Bueno, había un nene que tenía una discapacidad. Síndrome de algo que empezaba con W, no me acuerdo cómo era. Pero bueno, tenía fisura palatina, muy mala conducta, muy desfasado el aprendizaje. Estaba en tercero y tenía once años, creo. No se notaba además porque era bajito, no se le entendía cuando hablaba por el propio... ¿viste?, tenía una deformidad en la cara también. Digamos, por decirle deformidad. Una palabra medio fea, tenía la cara rara. Nada, yo me encariñé un montón con ese nene. Tenía un... como que le dolía escribir. Tenía un rechazo total a escribir. Aparte de que no sabía escribir. Más que escribir alguna letra, era algo que no quería. Entonces yo con él... le encantaba dibujar, y a él lo empecé a llevar al espacio del Equipo. ¿Por qué a llevar? porque en el aula se portaba muy mal y no se aprovechaba el tiempo. En escuelas así, tan grandes no tenés mucho tiempo y la verdad que favorecía un montón. A veces favorece un montón al nene y a todos, digamos que... al vínculo con el nene... el tener su espacio. Él conmigo se portaba re bien. Porque no lo obligaba a escribir o encontrarse con cosas que le causaban rechazo. Él para mí, yo no hice ningún diagnóstico ni nada ni tampoco lo llegué a conocer tanto, pero para mí necesitaba que le devuelvan una imagen de él positiva. De hecho, después me enteré por la mamá que el hermano le decía “discapacitado” y que lo trataban re mal. Y bueno, entonces él dibujaba re bien. Yo le re adulaba los dibujos y hacíamos historietas

y él armaba una historia con los dibujos. Se re enganchaba. Yo ponía los globos y le escribía yo lo que él me decía lo que había que escribir. Porque él hablaba, lo que pasa es que no se le entendía mucho. Y bueno, después Matemática le gustó más. Por suerte la maestra lo agarró con matemática y le hacía hacer matemática. Pero a veces igual no quería trabajar. Y con esa mamá trabajamos bastante porque no atendía la salud del nene tampoco. Entonces el nene estaba en peligro. Tenía que hacerse una cirugía hace años ya. Las chicas del equipo que hacía más que estaban, hace años que estaban, me decían: “Hace cinco años, ya no sé qué decirle a esta mamá”. Bueno, dejé que la cito yo. Y la mamá empezó a hacer todo. Se pudo comprometer, ¿viste?

Está atravesado todo por muchas situaciones. Es como que no podés separar nada. Por ejemplo, esta mamá trabajaba hace treinta años en un hogar que está en Villa Maipú, que me dan ganas de denunciarla a esta mujer cuando pienso en esto... en negro, día por medio laboraba doce horas, a veces turno noche, a veces turnos rotativos... y la mamá de este nene me contaba... yo le decía: “¿No podés decirle que te dé una obra social para tu hijo que tiene discapacidad?” Porque tenía muchas dificultades la mamá para cumplir con los turnos, tratamiento, estudios. Con nada, con nada podía cumplir. Por ahí sacaba los turnos... Las chicas me contaban que sacaba los turnos y después no iba y qué sé yo. Tenés que estarle atrás. Había familias que las tenía en el Whatsapp. Ella no porque no tenía. Y todo el tiempo preguntándole “¿Y pudiste?” “No, perdí el tren, justo”. “No importa”, “¿Cuándo vas?” “Voy mañana.” Y así. Era la única manera. Así se avanzó con varios chicos, pero porque bueno, yo tenía esa flexibilidad. Hay mucha gente que no tiene esa flexibilidad y esas ganas. Y es re entendible también, porque la verdad es que uno tiene un horario laboral, qué sé yo ¿viste? Cada uno está en su derecho. Pero bueno, de esa forma se podía avanzar con esas familias que no lograban cumplir ni siquiera con la salud. Por ahí era todo un combo, un montón de cuestiones en las que esa nena, ese nene, estaban perjudicados. Chicos con discapacidad que por ahí no tienen acompañante y que no van a tener porque no tienen obra social, que encima una familia no sé qué, un montón de cosas, que encima se portan mal. Y bueno, este era uno de esos nenes que estaba complicado en ese sentido. Pero la mamá había arrancado, sacó muchos turnos, yo charlé con ella. Es un trabajo que es re importante, el vínculo con la familia. Y bueno, escuchar también. Escuchar, comprender. Y decir: “Bueno, pero a ver...”, que se sientan acompañados también.

E: ¿Cómo responden a tus intervenciones en general las familias?

A: Por lo general re bien. Re bien, va en la forma de cada una. Yo a las mamás les hablaba mucho por Whatsapp, ponele una mamá muy joven que tenía una nena en silla de ruedas, le iba re bien en la escuela... de primer grado. Y todos hijos más chiquititos. Varios... estaba sola la chica. Entonces claro, se le re complicaba para todo. Vive en el barrio también. En el barrio que está pegado a la escuela. Y yo le hablaba de una forma, que no era tampoco perseguirla “Ah, no pudiste”. No sé, hay formas y formas de hablar. No era que yo era como una policía que la perseguía y la iba a retar. No, al contrario. La actitud es totalmente distinta. Es de acompañar y de tratar de ayudar, porque sino, no. Es fácil juzgar. Tenés que sacarte muchos prejuicios de encima para trabajar en este trabajo.

E: ¿Y la docente cómo responde a tus intervenciones?

A: La docente... siempre es complejo. Siempre es complejo el trabajo con las docentes. Hay docentes que yo me saco el sombrero, que las admiro un montón, que aprendo un montón de ellas. Encontrarme con más de una, por suerte. Que tienen una personalidad como muy particular... no sé... diplomática, muy... no sé... Muy de respeto hacia los chicos, muy de respeto hacia las familias. Y por lo general, los chicos responden re bien a esas maestras, avanzan un montón. Pero son las excepciones. Después, la mayoría son muy... Me ha tocado de todo, me ha tocado una maestra que me patotee, me grite. ¡Hay de todo!

Las intervenciones para las maestras nunca alcanzan en general. Después, a lo último por ahí te dicen: “Yo trabajé re bien con el Equipo”, te sorprenden. Como que se dieron cuenta, que por ahí tal vez, no tienen que esperar tanto. Tienen demasiada expectativa, digo yo, no sé. Pero siempre es una relación compleja, medio difícil las maestras con el equipo.

E: ¿Por qué es una relación difícil?

A: Habría que preguntarle a las maestras. Porque uno puede suponer un montón de cosas, qué sé yo. Estar todo el tiempo responsable a cargo de un grupo es bastante desgastante. Quizá tiene que ver con eso. Para mí hay una no comprensión del rol del Equipo. Eso también me parece que pasa, que no entienden cuál es el trabajo... que si no estás con un grupo a cargo no estás laburando. Básicamente, es blanco o negro, que no entienden el rol. Y me ha pasado muchas veces de escuchar: “Pero vos... ¿qué es lo que tenés que hacer?”. Me ha pasado un montón de veces que me vengan así, y bueno, le contás. ¡Pero cuando te preguntan de verdad! Porque por lo general no te preguntan de verdad. Te preguntan como diciendo: “Estás re al pedo acá” “¿Qué hacés acá? ¿estás de más!” o “Si estás hacé algo”... No sé. Por eso está bueno también hacer los talleres para que haya una mejor relación con las maestras, para que vean que estás con el chico, que hacés cosas con los chicos, más allá de este trabajo que te contaba antes. Pero bueno, se apoyan en el Equipo bastante. A veces no de la mejor manera, de formas que no corresponden. Pero se apoyan bastante en el Equipo a la vez. Pero es como todo, va en uno en reconocer el trabajo del otro. También es ganas de ver qué es lo que el otro está haciendo. Por ahí vos no tenés ganas y no vas a ver.

E: ¿A qué te referís cuando decís que utilizan formas que no corresponden?

A: Por ahí te vienen y te tiran a un pibe “¡No lo aguanto más!” y te lo tiran por la puerta... Pasa.

E: ¿Y con respecto al EOE, suelen reunirse?

A: Sí. Sabés que al estar tanto juntas, nos pasa eso muchas veces, la reunión nuestra. Porque vos decís: “Bueno, tengo que hacer esto, bueno tengo que terminar estos informes para elevar, para los legajos de los chicos”... Pero no, yo tengo no sé qué, la directora te pide no sé cuanto y que justo vino tal padre... Atendámoslo, aunque no estaba citado. Siempre priorizás otra cosa antes que la reunión de Equipo, porque a la vez estás todo el tiempo trabajando en equipo, entonces que no te das cuenta que no estás teniendo la reunión. Es importante la reunión porque ahí te sentás y hablás de las cosas, recordás cosas y ahí es realmente que se trabaja en equipo. Si no es más: “¿Y qué hago con esto?” “Ah bueno esto, dale”. Y por ahí a veces la información no llega a todas y se generan a veces problemas, depende con quién trabajes. También hay gente que trabaja en los equipos que es más problemática que otra.

E: Cuando decís “se nos pasan las reuniones” ¿Hay un día pautado?

A: Si, uno o dos días por semana. Sería lo ideal, pero no suele pasar mucho.

E: ¿Cómo es un día tuyo en la escuela?

A: Llego, miro la agenda. Tenemos ahí un cartel calendario. Miro si hay reuniones porque te olvidás, a veces. Digamos, por ahí citás de una semana para la otra y en lo cotidiano te olvidás. Entonces siempre miro la agenda. ¡Y son siempre distintos los días! Más en estas situaciones que estás siempre atendiendo... todo el tiempo... No es que tenés un cronograma con los talleres. Yo no tengo un cronograma con los talleres. No me lo pude armar nunca. “Y en algún momento me lo voy a armar” dije... y no. Es como que ves en el momento. Siempre reuniones a padres, siempre tenemos. Hay que ver si vienen o no, pero siempre tenemos. Después por ahí voy a las aulas que hay más necesidad. Cómo es un día me resulta muy difícil contarlo. Tendría como que ir armándolo, pero lo inventaría. Terminar los legajos, o sea, te puedo contar cosas que hago en el día, pero no sé. Un día me cuesta armarlo, la verdad.

E: ¿Qué es lo que más te gusta del trabajo?

A: (Pausa) Me gusta que es desafiante. Eso, que sea desafiante, siempre algo nuevo. Es muy desafiante para mi el trabajo. Aprendés todo el tiempo, todo el tiempo aprendés, eso también me gusta. Aprendés a relacionarte. Aprendés a cómo vincularte mejor con las familias. Aprendés a cómo vincularte mejor con los actores institucionales... que a veces vincularte mejor es vincularte menos. No es que te llevás bien con todo el mundo, porque es imposible eso. Eso también. A resignar algunas cosas para no volverte loca. Como aprendizaje emocional también, autorregulación. Aprender a trabajar en equipo. Te observás a vos misma en un montón de cosas. Siempre para trabajar en equipo vos tenés que tratar de verte críticamente también a vos, porque si uno pone siempre afuera... Ver qué uno puede modificar para que todo sea mejor. Eso me gusta. Me gusta de este trabajo particular, digo, no de la Psicopedagogía, me gusta trabajar para los más pobres y hacer lo mejor que pueda profesionalmente por ellos, que son los que más necesitan. Eso es lo que, de este trabajo en particular está por arriba de todo. Lo que más me gusta, digamos, el compromiso social y los niños. Es como un trabajo que te interpela ideológicamente, políticamente, humanamente. ¡Todo! Así que va por ahí el desafío.

E: ¿Y qué otros desafíos encontrás?

A: ¿Más que eso? (risas) Que haya avances reales, pero está todo entrelazado, para que haya avances reales vos tenés que poder pararte donde tenés que pararte, tenés que relacionarte del mejor modo con quienes te tenés que relacionar... está todo entrelazado. Tenés que hacer un buen vínculo con la familia para poder trabajar y ayudar a que ese chico avance, es todo.

E: ¿Hay algo que cambiarías de tu trabajo?

A: Si, un montón de cosas. (piensa unos segundos). Yo me quiero ir de esta escuela. No me gusta el trabajo porque no me queda muy cerca para viajar desde mi casa, esto de ser una escuela muy grande tiene una dinámica así, esto de la directora que por ahí te grita. De repente, si está contenta, ahora que empezaron las clases es como tu mejor amiga. De repente, al otro día, estaba cruzada y te gritaba. Igual yo me encariñé, así y todo. Porque te das cuenta, es una mina muy

comprometida con su laburo. No es mala mina, pero bueno. Para mi un directivo, para que esté todo más o menos bien, tiene que tener cierto temple, cierta estabilidad. Y bueno, todas estas cosas te van pesando.

También me gustaría que cambie algo que pesa mucho en la... que me pasó trabajando en todas las escuelas que estuve: el vínculo con las docentes. Me gustaría que las docentes sepan más de que se trata el trabajo con los Equipos ya de antemano, porque cuando te preguntan no te lo preguntan bien. Entonces como que es difícil, si la directora tampoco defiende al equipo, digamos... no se para en una posición en donde defienda el trabajo del equipo es como... es medio un bajón ¿viste? porque por ahí se pasa la hora y... Están dos maestras y se hablan entre ellas y te miran, sabés que te están re bardeando ¿viste? Cosas así, que son re feas de vivirlas porque el trabajo ya tiene su complejidad como para tener que además estar lidiando con esas cosas. Aparte se trabajaría mucho mejor para los chicos, y después las cuestiones que tienen que ver con la autocrítica, pero no de mi sino del laburo de los equipos. Cuando se cae en eso y no se trabaja de manera grupal, el abordaje tiene que ser más grupal en realidad. O sea, por ejemplo, si hay temas de conducta o violencia, abordarlo más desde los Acuerdos de Convivencia o con talleres...eso digamos. No tan... atender casos digamos.

E: ¿Qué quiere decir “aprender” para vos?

A: (Piensa unos segundos) Para mi hoy, ahora, “aprender” tiene que ver con poder ver con ojos nuevos, poder estar presente, digamos para aprender uno tiene que poder estar presente. No puedo estar pensando en cuatrocientas cosas sino que tenés que estar ahí presente, y lo digo porque hoy en día es muy difícil, como que estar presente es difícil hoy porque hay muchos estímulos, mucha información y tenemos un estilo de vida bastante movido. Pero bueno, yendo más a lo que es nuestra carrera, a mi me gusta mucho una definición de Alicia Fernández creo que es... No. No es de Alicia Fernández... (piensa) que habla de... no me acuerdo la definición literal, pero habla de... el deseo y el placer, el deseo por el aprendizaje y el placer por aprender, esas son, para mi, dos cosas importantes.

E: ¿Cuál es el sentido de la educación para vos?

A: El sentido de la educación... (piensa). Bueno, voy a tratar de... es que yo me explayo mucho, porque cuando te hablan del trabajo y vos trabajás en estos trabajos es como que viene la catarsis, a las maestras y a las profes les pasa lo mismo. Es re difícil contenerse, como que uno necesita. Porque emocionalmente te afecta, te carga. Eh... ¿Cuál es el sentido de la educación?. Y... es una pregunta en donde, para mi, requiere una postura ideológica y política digamos, porque uno educa para una cultura, para una sociedad. Entonces para mí uno ahí se tiene que parar en una postura, ser conscientes de que somos seres políticos y que la educación es algo político. Empezando por el hecho de que se selecciona lo que se enseña, por un montón de cosas más. Eh... Yo creo que educar tiene que tener que ver con enseñar a pensar, eh... a ser libres básicamente, aprender a pensar, y poder ver críticamente la realidad, te hace más libre de poder elegir. Así que creo que... Me gusta mucho Freire, y creo que educar es educar para la libertad, no sé, podría decir más cosas, ahora se me ocurre esto. Porque es muy amplio, educar tiene que ver también con la crianza, pero bueno, estamos hablando de la escuela así que la tomo por este lado la pregunta.

E: ¿Cómo ves a la escuela hoy?

A: (Piensa unos segundos) Y no la conocía antes a la escuela, pero por las cosas que fuimos estudiando podría decir que la veo en crisis. Pero como veo en crisis a todas las instituciones y a la sociedad también. Veo todo en crisis (se ríe) Sobrecargada la veo a la escuela, sobre todo sobrecargada.

E: ¿Qué quiere decir “intervenir” para la psicopedagogía en un Equipo de Orientación Escolar?

A: Y lo relaciono mucho con esto que decía de las familias, de armar un buen vínculo, que no es un vínculo en realidad, porque no es tu hermano, ni tu mamá, ni tu amiga (se ríe). Hablo de un vínculo en otro sentido: cómo te dirigís a la familia, que tiene que ver mucho con la actitud de uno, con los prejuicios de uno, eh... y la intervención está impregnada de todo eso que sos y de lo que crees que es tu trabajo y lo que crees que es educar, tu ideología, de todo eso. Como que es imposible que no esté impregnada de todo eso la intervención, así que como que es importante trabajar con eso, y después intervenir puede ser todo: decir... callar... una mirada.

E: ¿Hay diferencias entre la intervención psicopedagógica desde la orientación escolar y la intervención en otros ámbitos?

A: Sí, en Equipos de Orientación Escolar es muy complejo todo, están entrelazadas un montón de relaciones. Por lo institucional, por el para qué de la escuela, por los códigos de la familia, los códigos de la escuela, el ambiente institucional que tiene que ver con los directivos, con los docentes, con todos los que hacen la escuela, es super complejo.

En otros ámbitos me parece que la intervención es un poco más controlada. En el ámbito clínico uno puede controlar más, tiene un encuadre; bueno a tal hora... Puede pasar la familia hasta ahí ¿no? porque no somos robots ni nada, es todo muy artesanal, pero está más controlado. Es más tranquilo.

E: Te presentamos estas dos imágenes. Te pedimos que elijas una de las dos, luego que lo relaciones con tu trabajo cotidiano en la escuela y nos cuentes por qué.

A: Y relaciono más esta que me gusta más, la de la ruta con los árboles.

E ¿Por qué?

A: Y porque hay unas nubes ahí, no sabés qué va a pasar, si te va a agarrar una tormenta, tiene más... ¿cómo decirlo? más vida, más riesgos, más... como que uno va por esa ruta y no sabés con qué te vas a encontrar... qué va a pasar en el día... todo puede ser inesperado. Eso más que nada.

E: ¿Y la otra por qué no?

A: Porque... primero porque no me gustan los ascensores, porque prefiero estar en la... A pesar de que la escuela es un lugar cerrado, eh... Tiene de las dos imágenes la escuela la verdad, me parece que esta es más predecible. Estéticamente incluso es más cuadrada, más fría... de metal. No sé, me transmite más cosas que no tienen que ver con mi trabajo.

E: ¿Qué es para vos la diversidad en el aula?

A: ¡Ay chicas! (se ríe) ¡Qué preguntas!... No son preguntas cortas. La diversidad en el aula es la realidad de un aula, ni más ni menos que eso. Mira, sí. Te la respondí re cortita (se ríe)

E: ¿Y qué hay en esa realidad?

A: Diversidad. (se ríe) Mucha diversidad, en todo sentido. De estilos de aprendizaje, de estilos de educación, de códigos familiares, sociales que se ven en los chicos, diversidad en las personalidades de los chicos, de cultura, porque puede haber chicos de distintos países, ahora hay muchos venezolanos, por ejemplo, peruanos, bolivianos. En realidad peruanos y bolivianos son más argentinos, pero bueno, vienen de familias que traen ciertas cosas, costumbres, códigos. Bueno... paraguayos... Diversidad de todo tipo.

Entrevista N° 2

E: Entrevistadora

R: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Edad?

R: Tengo 46 años.

E: ¿Cuál es tu formación, tu título de base? Y si hiciste posgrados también nos interesa saber.

R: Yo estudié la carrera en el Instituto Santo Tomás de Aquino, de San Martín. Todavía no estaba la carrera en la UNSAM. Yo soy de San Martín, sino lo hubiera hecho en la UNSAM. Y después, unos años después, completé la Licenciatura en el Salvador, que nos daban la opción de hacer el ciclo de la Licenciatura. Hice dos años más y soy Licenciada en Psicopedagogía. También soy maestra de educación primaria, en el Profesorado Nro. 113, de San Martín. Lo hice después de ser psicopedagoga, después de recibirme de psicopedagoga. Lo único que hice como especialización fue en el Garrahan, un año, el posgrado en terapia cognitivo conductual. Exactamente no me acuerdo cómo es el nombre, pero es sobre TEA con la perspectiva cognitiva. Eso es lo único que hice como posgrado. Y después cosas, chiquitas. Capacitaciones en el CIIE, hice varias capacitaciones. Pero como posgrado es lo único que hice, fue eso en el Garrahan.

E: ¿Y por qué decidiste hacer las capacitaciones?

R: Bueno, la del Garrahan estaba intentando conectarme de nuevo con la parte clínica. Como siempre había trabajado en instituciones educativas, escuelas... o trabajé muchos años en una universidad privada y el sistema educativo no me estaba gustando tanto, digámoslo así, quería volver o empezar bien a hacer clínica. Y necesitaba como una capacitación para fortalecerme porque hacía mucho tiempo que no hacía nada de clínica. Además mi formación había sido muy psicoanalítica, había visto muy poco de cognitivo y me parecía que era una muy buena oportunidad. Además me la habían recomendado, esa capacitación del Garrahan. El tema es que en ese año quedé embarazada de mellizos. Así que no volví enseguida a trabajar, tardé unos añitos en volver a trabajar. Y cuando volví fue por necesidad económica y la verdad que lo más fácil, lo más accesible, fue volver a la escuela. Así que en realidad quedó ahí. El resto de las capacitaciones tienen que ver con la escuela porque todas rondaron en temas y en ejes que tienen que ver con el sistema escolar y la tarea en equipo, más que nada.

E: ¿Y qué es lo que sentías que no te gustaba del trabajo en el sistema educativo?

R: Eh... La pregunta compleja (se ríe). El sistema educativo en general no me estaba convenciendo mucho. La cuestión es ésta: trabajando en equipo depende mucho, justamente, del equipo que puedas armar. Y si estás sólo es muy difícil sentir que hacés algo productivo. Depende mucho del equipo de docentes que haya en la escuela en la que vas a trabajar, pero no es sencillo. Si no tenés compañeros en donde apoyarte, si no sentís que la escuela tiene un

rumbo pedagógico... Y la mayoría de las experiencias que tuve en escuela, la verdad que lo que veía no era lo que... siempre era el imaginario con el que uno llega o el ideal con el que uno llega, y la realidad de lo que se puede y de lo que no se puede hacer... que tiene mucho que ver con cómo se arman los equipos, básicamente, con el capital humano y si desde dirección hay o no una línea para trabajar en un sentido de comunidad educativa... Y mucha suerte no tuve al respecto. Además cada año que pasa... a veces yo dejo de trabajar en escuela, como me pasó los últimos años, y cuando vuelvo encuentro que la gente está más cansada, más reacia en querer trabajar en pareja pedagógica, más eh... no sé cuál es la palabra pero... (pausa). Es difícil encontrar humanamente gente que coincida con la forma en que a mi me gustaría trabajar, no es fácil. Uno a veces se desgasta, se cansa mucho y bueno, me había pasado eso los últimos años y quería intentar. Había tenido una experiencia de una escuela especial, que me había gustado mucho trabajar con personas con discapacidad. Me había resultado muy motivador porque sentí que hacía cosas concretas, que veía resultados de los trabajos y justo me había tocado con un lindo equipo y que también tuvo que ver hacer esa capacitación con pensar en si seguía trabajando en escuela o trabajar en escuela especial más que en la escuela de nivel. Y sino, tener otras herramientas para empezar a armarme en clínica. Así que bueno, tengo una postura muy crítica en relación a cómo está armado el sistema en general, pero particular es el desgaste ese ¿no? De no encontrar un equipo con el que trabajar, estar sola, sentir que no es productivo tu trabajo... eh... de ver cosas que no me parece que estén bien. Y bueno, con esas frustraciones del ser profesional día a día, que quería alejarme un poco de las escuelas. Después, como les digo, por una cuestión práctica, volví al sistema escolar. Y bueno, siempre como que intento amigarme con la idea de que... bueno, haciendo lo que uno puede y lo que uno sabe, algo un poco productivo se hace, aunque no sea todo lo que uno quisiera, pero es algo, es más que nada... y de vez en cuando me cruzo con alguna compañera o compañero que tira para el mismo lado y ahí se nota más el trabajo. Entonces cómo uno se anima un poco a poder hacer cosas y te da como una esperanza y vas para adelante. Pero en términos generales, no he tenido experiencias muy productivas, no me he sentido muy reconfortada como profesional en la escuela.

E: Vos hablabas de un imaginario con que llegás a la escuela. ¿Cuál es ese imaginario con el que vos llegabas?

R: Y bueno, es ese imaginario de encontrarme con gente... adultos digo ¿no? que tienen ganas de trabajar, que vienen a trabajar porque es su vocación, porque su prioridad es que los chicos aprendan, que ven al compañero como un par, no como alguien que te va a perseguir o te va a observar. Eh... encontrar que... A mi me hubiese gustado alguna vez, en alguna escuela, que no me pasó nunca, que... no es que tenga tanta experiencia, pero nunca me pasó encontrar una escuela, de las públicas hablo ¿no? donde hubiera un ideario pedagógico consensuado y acordado al que contribuir y al que apoyar y al que acompañar y al que construir. Siempre maestras que son entes aislados, directoras que no se animan, o no saben, o no quieren o no pueden o no es su prioridad la conducción pedagógica y bueno, cada una hace lo que le sale, lo que puede, en el mejor de los casos, si tiene ganas, y lo que no tiene ganas no lo hace. Y así, he visto muchas cosas difíciles de afrontar, desde ser testigo de maltrato a los chicos, de desidia y de abandono. Eso es lo que cuando recién me recibí pensé que no me iba a encontrar y me lo encontré mucho.

Las menos de las veces me encontré gente que tiene ganas de trabajar, las menos, y cuando me encontré gente con ganas de trabajar, nunca me encontré una escuela que todos tiren para el mismo lado y que haya una claridad en conceptos, en teoría, qué se quiere hacer, siempre como cada uno haciendo lo que puede, lo que le sale, por ahí. Hablo desde la pública, ¿eh? En privado tuve otra experiencia pero era una escuela especial así que es distinto, no sé, no tiene que ver con la que las compete, digamos.

E: Y actualmente, ¿te desempeñas como Orientadora de los Aprendizajes u Orientadora Educacional?

R: Ese es un cargo. Tengo otro cargo ahora, de Maestra para la Inclusión en escuela especial.

E: Y en la escuela de nivel, ¿en cuál de las dos funciones estás: cómo O.A. o cómo O.E.?

R: Como Orientadora Educacional. Esta es mi primera experiencia como O.E. Siempre había sido O.A. Esta es mi primera experiencia y empecé el dos de marzo así que es reciente, más que hubo quince días de clase. Pero bueno, digamos que es bastante parecido el trabajo, depende con qué equipo me haya encontrado en cada escuela. He hecho más lo de O.A. o he hecho lo de O.E. o he hecho todo, o hecho lo que se pudo porque a veces no está tan claro las diferencias. Y pienso que si es un buen equipo armado, tampoco debería notarse tanto ¿no? Entre la O.A. y la O.E., digo. Con la social es más fácil, la asignación del rol... pero bueno, si trabajas en equipo, tampoco el de afuera tendría que notarlo tanto ¿no? O sea, tendríamos que tener claro nosotras como para no pisarnos y acompañarnos pero, bueno.

Justo ahora entro a una escuela donde la O.A. tiene historia en la escuela y las que tenía en mi cargo no. Han pasado, han estado de paso. Entonces, es como que la O.A. tiene al hombro todo el equipo. Si vos venís de afuera o sos una docente o una madre, no podrías decir que ella no es la O.E. porque es la que sabe todo, la que tiene la información, es la que conoce a todo el mundo, es la que le está transmitiendo lo que a ella le parece prioritario a las escuelas o los distintos actores escolares, como que está haciendo de andamio digamos ¿no? En este caso, es como si fuera que tiene ganas de trabajar conmigo a la par. Con lo poquito que hicimos... Lo vamos logrando, en este caso también acompañan, así que bueno, lo vamos haciendo. Está claro hasta el momento la discriminación del rol, es porque ella tiene en su hombro toda la historia de la escuela, es la que me la está pasando, mostrando, ¿no?

E: ¿Y en la escuela hace cuánto trabajas?

R: Desde que me recibí de psicopedagoga. Como psicopedagoga... el otro día estaba tratando de acordarme porque tengo toda mal la antigüedad para arrastrar. Primer cargo yo creo que fue del 2004, pero no es que trabajé los dieciséis años continuados, fui saltando porque hice otras cosas, estuve tiempo dedicándome a ser madre nomás. Pero bueno, dieciséis años. Nunca había sido titular. Este es mi primer cargo como titular interina, entonces eso también hacía que no me quedara mucho tiempo, más de un año no estaba nunca en una escuela, lo máximo que estuve fue un año seguido.

E: Y en Equipos de Orientación ¿siempre trabajaste dentro de la escuela?

R: Sí. Cuando trabajé en escuela especial privada, también era del Equipo de Orientación de la escuela y, ya te digo, siempre fui... con lo que antes se llamaba MR que es O.A., ahora. Siempre fue ese el cargo que yo tomaba. Una sola vez en realidad tomé de O.E. cuando se creó un cargo en una secundaria pero me desplazaron a los dos meses, así que bueno, tampoco lo llevo muy a cuenta, ¿no? Era un cargo de creación... ¿y vieron que hay movimientos? En la escuela pública hay muchos movimientos, eso también un poco juega en contra de que uno conozca, tenga estabilidad y arme equipos ¿no? Estás re creída de que sos provisional, que te quedás, y viene alguien por un movimiento en cualquier momento del año y te desplaza. Y eso está bien porque así es el sistema, pero a las veces de armar algo, te juega bastante en contra. Es como que tenés que apostarte el día a día, proyectás, pero no sabés si vos vas a continuar lo que proyectás ¿no?

E: Y vos ¿por qué decidiste estudiar Psicopedagogía? ¿Por qué elegiste esa carrera?

R: Eh... la verdad yo tengo muchos años de estudiante. Cuando yo me recibí del secundario que hice un bachiller con orientación docente que existía en ese momento, quería sí o sí hacer una carrera universitaria, por un prejuicio digamos, por un mandato ¿no? Social. Me gustaba mucho la docencia. Entonces me anoté al CBC para Medicina. Tengo que contar la historia porque sino no se va a entender. Me anoté, empecé primer año del Profesorado en el 113. Al siguiente año, hice las dos cosas, ¿no? Como al siguiente año tenía que empezar a trabajar, tenía que elegir. Por este prejuicio me quedé con la carrera de la UBA. Me quedé estudiando Medicina y dejé el profesorado, hice hasta cuarto año de Medicina y luego tuve una crisis vocacional muy importante... vocacional, personal, una crisis muy importante, dejé. Hice un... bueno, cosas personales, hice un viaje y cuando volví estaba muy apurada por no perder tiempo y seguir estudiando. Y no quería volver a estudiar Medicina. Todavía estaba con el prejuicio del profesorado de maestra era poco, cosas muy tontas ¿no? revisándolo después. Pero construcciones que uno tiene, que no se da cuenta lo fuerte que están en la mente ¿no? en el inconsciente. Bueno, cuestión que me parecía que algo intermedio, me parecía que era la Psicopedagogía. Y como había estado en la Universidad pública con todo su desgaste y cosas, y no quería volver... Ahí nomás, al frente de mi casa estaba el instituto, el Santo Tomás, dije: “Bueno, me permite trabajar” y empecé a estudiar de noche ahí. Estuve todo el primer año de muchísimas dudas, si seguir o no, si volver a Medicina, volver al profesorado de maestra. Bueno, hasta que después me enganché con la carrera y la terminé. Y si, yo en ese entonces decía: “Bueno ¿por qué estoy haciendo esto?” Porque yo sentía que el aprendizaje en sí era algo que a mi me resultaba súper interesante. Y ayudar a alguien con situaciones que tuviesen que ver con el aprendizaje en todas sus formas, me parecía muy interesante, tenía un poco de ciencia, tenía esto de la docencia. La Psicología me parecía muy interesante, como que conjugaba un montón de cosas que me daba mucha curiosidad y que me gustaba. Después tuve algunas profesoras como muy referentes, que eran psicopedagogas, que me hicieron convencer de que estaba bueno. La realidad que ellas traían al aula, de sus vivencias como profesionales. Tuve referentes muy fuertes y bueno. Era un tema para mí terminar algo, ¿no? Antes de terminar, me dije: “Esto está bueno” pero para ir al aula y ayudar, sentía que necesitaba ser docente y además tenía eso pendiente. Antes de terminar Psicopedagogía me re enganché con el profesorado, que diez años antes había dejado, de maestra. Entonces me recibí de psicopedagoga y después terminé el de maestra de primaria. Y enseguida, bueno, no sé si tan enseguida... No. Pasaron

unos tres años, cuatro años, justo ahí se abre la UNSAM, la carrera. Me dió cosa... porque bueno, yo era como muy amiga de la universidad pública, pero bueno, me quedaba un año cuando se abrió y nada, ya estaba. Lo hablábamos con algunas compañeras pero finalmente nadie se terminó pasando porque no le iban a dar las equivalencias ni nada, pero bueno, como que me quedaron las ganas de hacer la licenciatura. Y enseguida de que el ISTA hizo este convenio con la Universidad del Salvador, me anoté. Hice la licenciatura, ya ahí más motivada, porque trabajaba de psicopedagoga en una universidad privada, lo cual me parecía súper interesante y mi jefe en ese momento me pedía la licenciatura... Bueno, es que es como que si sos licenciada proyectás más el trabajo también dentro de una universidad... porque yo era una técnica ahí, nada más. Nada más ni nada menos, pero bueno, como era un ámbito universitario... Así que también motivada por eso, hice la licenciatura. Durante la licenciatura que me pareció muy interesante la clínica también. Como que muchas cosas me iban motivando más, me gustó hacerla, me motivó y bueno, después la vida te va llevando (risas). Te va llevando pero por eso terminé haciendo también la licenciatura. Para tener más oportunidades disponibles y poder llegar a más ámbitos. Y era si tenía ganas en algún momento, pensaba en el hospital porque era como... bueno... yo había tenido esa previa con lo que tenía que ver con el hospital. Había pensado en hacer también la residencia. En rendir la residencia, me motivaba eso también. Después no lo hice, pero me gustó mucho, y me parece que me gustó mucho el panorama y el conocimiento al hacer el Ciclo de la licenciatura. Ya cuando terminé el Ciclo de la licenciatura, ya también había terminado el profesorado de maestra. Así que bueno, como que más o menos ahí cerré, pero siempre con dudas vocacionales. Las arrastrás hasta el último día de mi vida... pero bueno, aquí estamos.

E: ¿Y podrías contarnos alguna experiencia que vos elijas que te haya marcado, vinculada con tu profesión?

R: ¿En la escuela?

E: Sí.

R: Eh... (pausa) ¿En escuela primaria? Común, estamos hablando. Si tengo que elegir experiencia, elijo la de la escuela especial. Era O.E., pero era en la escuela especial. La elijo por dos cosas: formaba parte de un equipo de verdad, de trabajo, con las cosas claras, con teoría y procedimientos claros y además la problemática era concreta. Eso fue lo que a mí de especial en la discapacidad me atrae, que la problemática es concreta y podés trabajar y podés ver resultados enseguida y más porque estaba trabajando en equipo. Así que creo que esa fue la experiencia que más me reconfortó, que más me gustó de la que pienso que aprendí más. Tenía un equipo muy bueno de compañeros y eso hace la diferencia.

E: Con respecto al trabajo del equipo ¿en qué lugar físico se realiza?

R: Desastre (risas) Mirá, para que te des una idea, ahora esta escuela es todo un tema. Estamos en un espacio que es como un pasillito, como si te dijera que es para guardar archivos. No es como un real espacio de trabajo. Y lo compartimos, sin división, con el equipo de la secundaria que trabaja en el mismo edificio. Entonces, si vos tenés una entrevista o tenés que charlar con tus compañeras de una situación en particular que involucra gente en cuestiones privadas o íntimas, bueno, está el otro equipo ahí, a un metro y medio... o dos metros tuyo. Hacemos como

que no, pero estamos, y de hecho si hay una familia y la estás entrevistando y entran y salen los compañeros de la secundaria, están ahí y escuchan. El otro día por ejemplo, estábamos en una entrevista con una situación de abuso, que no era algo para no ser precavidos y cuidadosos. Y estaba un compañero orientador social de la secundaria, que en un momento se levantó y se fue... Bueno creo que lo hizo por solidaridad... Pero si no... mis compañeras estaban acostumbradas a hacer como que no están los otros pero están ahí. Así que bueno, es muy incómodo el lugar ese, en este sentido. Además bueno, es un escritorio, ¿eh?... de por sí para trabajar las tres compañeras. Yo estoy en las patas del escritorio, no tengo ni como acercarme para escribir tan cómoda. Bueno, la computadora no funciona. Es la primera vez igual de que trabajo en un equipo que dentro del espacio del equipo hay una computadora que sea de la escuela, nunca me había pasado eso... pero bueno, está y no funciona. Hay una ventana que está rota, que es de la persiana baja rota, el ventilador no anda, está todo mal con el lugar este, pero bueno. Después he trabajado en espacios muy parecidos, por ahí un poquito más cuidados. Pero también eso tiene que ver con cómo pelee la estructura la directora, porque es parte del edificio, es parte de la planta de la escuela y nosotras más que arreglarlo por nuestra cuenta, no podemos hacer mucho. Es... y bueno, siempre fue muy parecido los lugares, lugares chiquititos y, o al fondo o arriba, o escondido o siempre pequeños lugares, ¿no? Igual, desde los últimos largos diez años que se trabaja más en las aulas. Bueno... no es tan grave, porque uno ya por la tarea... igual se trata de estar lo más posible dentro de un aula, ¿no? Pero las situaciones se siguen dando... como las entrevistas... son inevitables, siempre las vamos a tener que estar haciendo. Y mismo para sentarse y hacer la planificación o algo... espacio cómodo no es.

E: ¿Y con quiénes trabajás?

R: Concretamente, en este equipo, tengo una compañera que es social, otra compañera la O.A. es psicopedagoga. Este es nuestro equipo más nuclear. Después el equipo se amplía con los directivos, la directora y la vicedirectora, y bueno, con el resto del plantel docente, en teoría. Pero sí, algunas docentes son más reflexivas que otras y siempre yo digo ¿no? Es como el trabajito de hormiga, más cuando entro nueva, que me ha pasado ya tantas veces con esto de haber sido suplente, de crear un vínculo con las docentes. Porque sino se pierde totalmente el trabajo, es mucho, muy poco productivo si no te tratan de ver como alguien, por lo menos que no las vas a perseguir, observar, quizás para sumar y eso depende mucho de la empatía, de ponerte en el lugar de ellas, de tratar de comprenderlas sin juzgarlas. Por más que una tenga sus conceptos y estés observando la situación pedagógica, cosas que te parece que van o que no van, pero tratar de no juzgarlas y sumarla al trabajo. Pero básicamente estoy con mis compañeras. Mi equipo es de tres, se amplía con eh... le decimos equipos a las directivas también. Pero básicamente estoy con las chicas. Bah “chicas”... La social se está por jubilar, tiene sesenta y siete años, así que imagínense, hace veinticinco años que trabaja, tiene mucha experiencia.

E: ¿Y en qué consiste tu trabajo en el equipo?

R: Muchas cosas (risas) Bueno tenemos de las disposiciones donde están escritas las normativas. Tenemos como núcleos prioritarios de trabajo y atendemos. Justamente ahora, el otro día, estuvimos haciendo con el Zoom, terminando el P.I. Vieron que le llamamos al proyecto del equipo. Y bueno, como que mirás el equipo, y ahí tendrías como el P.I., mirás

como la lista de las funciones que tenemos. En teoría, así, un concepto general, el trabajo yo lo entiendo como que tenés que acompañar para fortalecer los aprendizajes, facilitarlos, prevenir situaciones de riesgo antes que las cosas no funcionen bien y acompañar el proyecto institucional desde tus herramientas. Hoy por hoy, nos lleva mucho tiempo el tema de inclusión en la escuela de nivel, porque no sé si porque todavía no termina de estar bien aceitado, pero son muchas más cosas que caen en el equipo desde lo burocrático, desde detectar el problema, armar los legajos, armar las entrevistas... Eso parece que no está muy escrito, pero la realidad es que lo concreto, eso lleva mucho tiempo. Y después bueno, los núcleos prioritarios tienen que ver con los chicos que están desfasados, los que no están alfabetizados, situaciones de riesgo, los más vulnerables y algunos ítems en particular. Por ejemplo, la O.E., a diferencia de la O.A., tiende a ocuparse más de lo que antes era OVO y ahora creo se llama OEyT, es orientación para la educación y el trabajo. Y entonces eso lo llevas a cabo mediante talleres. En un momento, cuando recién había salido el tema de ESI... el último trabajo que había tenido como MR, acompañamos directamente haciendo nosotras los talleres de ESI, pero no es un contenido transversal. Hay que acompañarlo mucho y ofrecerles directamente la compañía física a las docentes, por el tema de que no se animan o cuestiones delicadas o no se animan que estemos... o surgen temas que viene bien que estemos y aprovechemos para trabajar con los chicos. Y después otro núcleo que tiene que ver con lo nuestro es el código de convivencia y la resolución de conflictos. Idealmente tendría que ver con una planificación micro. Lo que a mí me gustaría es ver una orientación de los aprendizajes, de las formas de establecer y de enseñar y de aprender que ocurre un poco como le parece a cada docente. Eso es muy difícil que el directivo no se pone la... Nos podría implicar a nosotros y nosotros acompañarlos pero son... ya les digo, no me ha pasado nunca. Recién ahora la estoy conociendo a la directora, a mí me sorprende para bien que nos pida realmente un acompañamiento pedagógico, que para mí eso sería lo más productivo, ¿no? Armar proyectos de seguimiento, de trayectoria escolar. Esto, que puedas trabajar par a par con las docentes y trabajar en cómo se enseña y cómo se aprende, ¿no?. Más que los problemas particulares y las demandas de emergencias que son las que siempre terminan llevando el tiempo. Para mí, eso nos baja que lo tenemos que hacer, y lo vamos a intentar. Ahora justo estábamos con mis compañeras hablando de la primera reunión de equipo escolar básico que es con los directivos, yo les decía a las chicas que ya conocen la escuela les digo: “Yo soy nueva y le debo poner voluntad, yo lo voy a plantear como una necesidad, una estrategia, voy a presentar el proyecto y necesito que ellas acompañen. Porque si la autoridad no acompaña, después, a las docentes le llegás así como islas, ¿no? Capaz que alguna te sigue. Pero bueno, para mí eso tendría que ser una prioridad, y prevendríamos un montón de situaciones ¿que es muy difícil hacerlo?: es muy difícil, sí. Pero en mi mente está siempre intentar hacerlo. Ahora estoy llegando a una escuela, que tal vez sea para quedarme, intento planificarlo, intento llevarlo a cabo y lo voy a plantear. Pero bueno, hasta ahora nunca lo vi concretarse...

¿En qué consiste mi trabajo era la pregunta? Bueno, en todas o muchísimas cosas consiste el trabajo: el acompañamiento a las familias, el hacer de nexo entre la escuela, la familia, los equipos externos de chicos que tienen situaciones... que están con algún tratamiento externo, de inclusión y ya te digo. Me encantaría que se pudiera llevar a cabo lo que realmente se supone que es el rol de... de acompañar los aprendizajes de una forma dedicada, pensada, de reflexionar

con los docentes. Me encantaría que sea eso, que sea así, que se pueda hacer. Nosotras, por ejemplo, ahora que armamos el P.I. con esta compañera, que tiene más experiencia en la escuela, ella me decía: “Bueno, armemos cosas pensando que las vamos a poder hacer, ¿no?”. Porque yo le decía esto: “Yo soy nueva, imagínate que le tengo que poner la intención, va a ser fundamental que nos acompañen las directoras, que lo transmitan ellas, porque si queda en nosotras solo va a funcionar con un par de docentes, las que nos permitan, estén acostumbradas a trabajar en pareja pedagógica. Y bueno, como que van a quedar en pequeños destellos lo que una pueda hacer. Ella me contaba una experiencia que tuvo el año pasado, que era de acompañar los procesos de lectoescritura evaluando desde el inicio, el progreso, los avances con ciertos grupos y es que en realidad había bajado del Ministerio... no era que ahora se le había ocurrido al equipo de esta escuela, estaban de hecho hasta los indicadores de avance con la evaluación, algo que estaba muy bien pensado, muy bien armado... y ella lo que planteó en la escuela tuvo una resistencia terrible, terrible, terrible. Y lo terminó haciendo con dos o tres grupos que ella pudo, que tenía buena onda la maestra para dejarla entrar y trabajar en el aula. No es que lo hizo con la maestra, con el trabajo que ya la maestra tenía planificado. Y entonces bueno, tampoco dice que la compañera que estaba el año pasado, el año pasado no quiso acompañarla en el proyecto. Y en el proyecto también ya lo había pensado el año pasado, ¿no? O sea, ya lo que vino de arriba ella le dio una linda vuelta. Me parece súper interesante y cómo ella lo venía de hacer en primer ciclo y bueno, ya lo pudo hacer en segundo ciclo. Y de hecho lo planificamos. Ahora planificamos a grandes rasgos, cuando nos veamos nos vamos a sentar y es el proyecto que le vamos a poner más tiempo a esto, diseñarlo, más detalles... porque es... a las dos lo que nos parece lo más interesante y lo más productivo hacerlo... poderlo llevar a cabo. Y de hecho pensábamos, por ejemplo, con esto, cuál sería el producto para verlo, armar un portafolio que ella lo pensaba en los grados que... que había empezado a trabajar año pasado. Yo le decía: “¡Qué interesante sería si todas las maestras la siguieran y lo empezáramos los primeros grados de ahora y lo continuamos, para que los chicos se lo lleven en sexto grado. Que cada año lo vayan revisando y su docente lo vaya teniendo como insumo y nosotros podamos tener al alcance de la mano la trayectoria escolar de ese estudiante, al mismo tiempo que estamos trabajando cómo enseñar... O sea que estamos teniendo nuestro conocimiento para que la docente trabaje con nosotras, nos vea, despeje... y realizar cosas de los modelos de enseñanza que hay, que no nos convencen dentro de la escuela, ¿no? Y de hacerlo de una manera como amena, productiva y sin que sea una bajada de línea. Sin que sea una capacitación, ni cosas que cuesten entrar para que sea algo que, día a día, nosotras también vayamos aprendiendo con las docentes. ¡Qué bueno sería poder hacer eso! Y nos vamos a dedicar nuestro tiempo en diseñarlo bien y en proponérselo bien a la directora a ver si nos acompaña. Aunque no sé por ahora. Pensábamos por lo menos que haya un... ¿cómo decir? Unas... unos... No me sale la palabra, no quiero decir testeos, como algunos grados, por lo menos para empezar y si va funcionando ir replicándola el año que viene. Por lo menos empezar en los primeros y hacer algo con sexto porque se está yendo... y después ya hice primero y segundo, ir así, ¿no? Ir armando esto también: un registro de los aprendizajes de la propia institución, ¿no? Si lo pudiéramos dejar como algo para trabajar en la plenarias, en las capacitaciones. Pero bueno, te digo, estoy entrando en la escuela y le voy a poner pila y esperanza de que algo así se puede hacer. Todo lo demás yo lo hago, no es que no me gusta, soy re cooperadora para todas las emergencias que surgen. Me encanta hacer las entrevistas, los legajos, todas esas cosas pero me parece que

siempre en general, el equipo se pierde en ese cotidiano de cositas sueltas y de emergentes y cuesta poner la... la mirada en lo que sería más productivo para mí, ¿no? Que abarcaría la mayor cantidad de estudiantes y de actores escolares. Eso sería trabajar sobre los aprendizajes y no sobre las situaciones que resultan cuando hay problemas, cuando hay conflictos, cuando no resulta, cuando aparece un desfasado, cuando no sabés si hacer que repitan cinco o repitan dos. Te buscan a veces para esas cosas, que son salpicaditos, son cosas que hay que hacer, las hacemos, pero me gustaría poder hacer algo más pensado, más a largo plazo, que genere movimientos de verdad con un concepto y un... Sí. Con conceptos digamos... didácticos y pedagógicos... Y creo que mi compañera, en este sentido, la psicopedagoga que ya conoce la escuela, ella siempre tiene ganas de hacer eso. Así que por ahí, ahora que somos dos, algo más podemos lograr y por lo menos lo vamos a intentar, después si quieren a fin de año les cuento (risas). Pero bueno.

E: ¿Y con los docentes en qué momentos trabajás?

R: Bueno, de esta experiencia tan cortita la verdad estos quince días, eh... por ejemplo, sucedió esto, ¿no? Hubo una plenaria... en tiempos antes que comiencen las clases, en febrero. Mi cargo empezaba el día dos y mi compañera me había invitado a ir antes porque en esa plenaria la directora nos iba a dar un tiempo, un espacio, para que presentáramos el trabajo del equipo, digamos. Casi que como normativa en la mano le contásemos a los docentes cuál era nuestro trabajo, qué podríamos hacer y cómo podíamos trabajar con ellos. Porque siempre lo hice en esta escuela, lo había visto en otras. Está este fantasma de que el equipo no hace nada o “¿para qué estamos?”, bueno. De hecho, esta escuela tiene setecientos alumnos y un solo equipo. Tiene tres secciones por turno, quiere decir que es muy difícil realmente que todos te conozcan y que todos sepan bien cómo trabajas y qué hacés. Esa era una idea, por equis cuestión de mi otro cargo, no pude ir a esa, a esa plenaria, pero hubiera sido una buena manera de empezar a conocer las docentes. Cuando yo entré a la escuela, ¿qué hice? entré y empecé a dar las clases ese día, así que fui a cada aula, empecé por los primeros grados porque aparte nenes llorando... Bueno situaciones que pasan los primeros días de clase, descontrol en la escuela y desorganización. Yo voy al aula y me presento y trato de comentarles tanto a las docentes como a los chicos quién soy y en qué situaciones pueden contar conmigo y las probabilidades de que me vean en un taller o trabajar con ellos, un rato o una vez por semana, y así trato de ir conociendo a las docentes. Yo les explico a mis compañeras también que cualquier problema que tengan, obvio, estamos disponibles pero mi idea es ir conociéndolas de una forma más organizada. Ahora la directora dice una cosa, pero bueno, comparto, en una escuela que hay tantos grados... ¿no? La directora armó unas fichas de intervención del equipo que se las leo a cada docente, la primera semana de clases. Creo que estaba consensuada con el equipo el año pasado, donde las docentes relevarán las cosas que le preocupaban de su grupo, y si había niños que tenían dudas. No sé, desde una situación de vulnerabilidad familiar o si tenían dudas respecto a dificultades muy importantes en el periodo diagnóstico, con relación al aprendizaje o alguna cosa que les llamara la atención y que querían verla con nosotros. Eso por un lado, que todavía no nos empezaron a llegar porque... Bueno, solo pasaron dos semanas. Después, ya les digo, en dos semanas atendí un montón de situaciones de emergencia, desde denuncia de abuso, accidentes... Lo desorganizado de estas dos semanas hizo que conociera básicamente a todas las docentes. No era la idea, pero uno las va conociendo desde el hacer y de hecho he estado mucho tiempo en

aula y se dan situaciones así, imprevistas. Pero la idea es: una vez que está aprobado nuestro P.I., presentarle los proyectos y acordar con la directora si los vamos a trabajar con todos, o con qué grados y tener una pequeña reunión con esas docentes, invitarlas a trabajar con nosotras, explicarles lo que queremos hacer, ver si están de acuerdo, ver si tienen otra idea. La idea es: desde trabajar con pareja pedagógica, desde ofrecerles una orientación concreta. Para mí lo que más funciona es trabajar en pareja pedagógica, porque mucho más fácil que decir las cosas es hacerlas con ellas, que ellas te vean, poder darles una devolución de lo que están haciendo, que ellas te puedan hacer una devolución de lo que vos estas haciendo y que ahí vean lo que pasa en el grupo, lo que pasa con la evolución de determinados chicos. Me parece que es la manera más productiva de poder acompañarlas. Después hay que escucharlas un montón, porque se viven situaciones bastante desgastantes para algunas docentes, por más buena voluntad que tengan, hay veces que hay muchos conflictos con padres, que ellas mismas no saben como resolver o cómo vincularse con algún alumno con dificultades, o con algún conflicto en particular. Y bueno, es mucho de acompañar, ya les digo, yo creo que es básico armar una buena relación con las docentes. Cuando voy al aula trato de no quedarme en una posición de estar observando, ni que se me escape ningún comentario de juicio. Porque creo que no es para nada productivo, ellas tienen que sentirse cómodas, porque una es una compañera más con la que pueden contar, y no estar en un rol de marcar o de evaluar. En el sentido de que por ahí hay un poco todavía esa fantasía ¿no? Ahora ya es más común que entremos al aula y salgamos y ya están más acostumbradas a que pasemos y trabajemos con ellas. Pero cuando recién empecé a trabajar, estaba mucho la idea y la fantasía de que íbamos a observar y después a pasar el parte de lo que hacían bien y lo que hacía mal. Todavía hay algunas maestras que les queda eso, y creo que una lo tiene que romper, día a día, y hacerse cargo. Por más que no haya sido una la que fomentó ese fantasma. Hacerse cargo de la postura y ser muy cuidadoso en la palabra o en qué lugar ocupas en el aula cuando vas. Yo con eso suelo estar bastante atenta, me parece que es básico generar un buen vínculo con las docentes. Y si bien yo, con mi propio trabajo soy súper crítica y siento que tengo capacidad analítica, muchas veces trato, hasta a mí misma, de decirme: “Sé más benévola con esta docente”, porque estar en el aula, con un grupo de chicos, con las conflictivas con las que vienen hoy, las características que tienen hoy los chicos y las familias... no es nada fácil. Más allá de que yo acuerde o no con la postura y con la línea didáctica que tiene la docente. Lo que sí me molesta y me jode es cuando veo maltrato, que obviamente ahí sí intervengo, que me ha pasado, y cuando ves que no hay ganas de trabajar y bueno, ahí mucho no puedo hacer. Pero me ha tocado trabajar a veces, si bien no era del equipo, conocer maestras de las que he aprendido un montón. Cuando me formé había unas didácticas que cambiaron un montón. Por ejemplo, en la enseñanza de la matemáticas, en los últimos años cambió muchísimo. Y yo tenía mucha inseguridad respecto a eso. Y me ha pasado, trabajar en aula con maestras de cuna. En particular había una muy gratificante, que era de primer grado, que yo aprendí un montón con ella. Y siempre la ayudaba, trabajábamos como pareja, pero la que me daba la forma de enseñar era ella a mí, cómo enseñar esos contenidos matemáticos. Y eso está bueno y siempre me gusta hacérselo saber. Si uno saca también cosas productivas y es enriquecedor también para mí, que también ellas lo sean y valorarlas. Pero no siempre es fácil. A veces hay caras muy largas cuando entrás al aula y gente que es muy antipática y pone el peso sobre vos, de un rol con el que no tuvo buen vínculo con otras personas, que lo han ocupado otras personas. Pero te ven a vos y es por ahí ya bajar la cortina o la cara larga o esa cosa de

ningunear, de “no me sirve para nada que vos vengas o que vos estés”. Eso pasa también y ya esa actitud yo no me la tomo personal para nada, sé que tiene que ver con toda la historia que tiene esa persona. Pero a veces si no hay una línea desde la Dirección, como para que el Proyecto Institucional se lleve a cabo, intentando remar todos para el mismo lado... Me ha pasado terminar trabajando con los docentes que me abren la puerta con ganas de trabajar. Con los demás... voy menos. Lo reconozco, porque uno también es una persona y querés sentirte bien en el trabajo. Pienso que son un montón de personas con las que te tenés que vincular. En la planta, en esta escuela que es tan grande... creo que son, si no me equivoco, como quince maestras por turno, más los especiales, los directivos, los padres, las maestras de inclusión, los acompañantes externos. Ahora en la escuela hay mucha más gente de la que había diez años atrás. Hay muchísimos más adultos. Vos entrás a un aula y no es sólo la docente. Por ahí en una misma aula vos tenés dos acompañantes externos, la maestra de inclusión. Es como que es mucha la carga social que tenés que llevar. Antes, por ahí cuando recién empecé, me lo tomaba más personal. Ahora trato de llevarme bien con todo el mundo, sin juzgar, porque es tanta la cantidad de gente y si te vas a quedar intentando que todos hagan lo que vos querés o que piensen como vos, que vayan por el mismo lado o viendo si esto está bien o esto está mal, no hacés nada. Porque es mucha la gente que hay, es mucho el movimiento que hay, cambian mucho las docentes también. Para mí es básico llevarse bien con las docentes y ser respetuosos y valorarlas. El mejor trabajo para mí sería trabajar en pareja pedagógica, le podemos dar otros nombres, pero me parece que es la mejor manera de trabajar. Y sentir... que ellas sientan que las estás acompañando desde tu conocimiento. Me gusta que sientan que soy un par, pero por ahí que tengo una especificidad distinta... No, por ahí no, que la tengo, y que le puedo dar una palabra con más conocimiento o con un conocimiento específico frente a algo que esté pasando, de mediar con la familia o lo que sea. Saber que estamos, que pueden sumar algo si cuentan conmigo.

E: Y en cuanto al Equipo de Orientación Escolar, ¿suelen reunirse?

R: Sí. Esta experiencia es particular porque al ser nueva necesito mucho de mis compañeras para conocer la escuela, cómo se venían manejando. Pero yo siempre he intentado y este equipo creo que también, de hecho por el horario lo vamos a lograr, respetar una reunión semanal. La idea es que sea una horita. Ahora si hay emergencia o cosas que no... Bueno, no nos sentaremos tranquilas pero nos hablamos todo. De hecho tenemos un cuaderno, como una agenda, ¿vieron que trabajamos turnos alternados?... Bueno, con este equipo armamos un horario de forma tal que las tres estemos un día a la mañana y las tres estemos un día a la tarde. Y el día que no nos vemos, porque estamos atendiendo cosas diferentes y no sabemos qué le pasa a la otra, qué hizo, qué pasó, anotamos las acciones que hicimos y lo leemos. Yo soy de leerlo siempre y trato de escribirlo todos los días por mí y por ellas, para que no se nos pase algo, para saber en qué andamos. Y en esta escuela estoy teniendo suerte porque si bien la social se está por jubilar, está disponible. Mi compañera, la OA, creo que le gusta trabajar en equipo, me siento bastante identificada con ella. Y hasta ahora nos reunimos mucho, más de lo que después nos vamos a reunir. De hecho, hasta he ido a aulas con ella porque pasaban situaciones que yo no conozco a nadie y me ha acompañado... Y después queremos sostener una vez por semana. Y la del equipo escolar básico con los directivos, en teoría, son una vez por mes. Las otras experiencias que tuve, en la última que trabajé casi un año en la misma escuela, la sosteníamos, la hacíamos.

E: ¿Y por qué asuntos se reúnen?

R: Y bueno, no por los que a mí me gustaría. Siempre hay muchas emergencias y siempre es el tema de: “Y ¿qué hacemos con esta familia?”, “¿Qué hacemos con este nene?” o “Pasó esto con tal maestra”. Siempre es la emergencia. Hay mucha reunión sobre el tema de inclusión, lleva mucho tiempo eso. Los directivos, en general, quieren hablar con vos, hablar con el equipo. Porque por un lado hay algo que está bueno, pero por otro, habla de que hay algo que está mal. Hay un poco de miedo de dar el mismo mensaje hacia afuera. Estaría bueno si estamos de acuerdo de verdad y hay un fundamento. Pero pienso que por los últimos años de la escuela y los conflictos grandes que hay, desde el afuera hacia la escuela, la mirada que hay de juzgamiento, las denuncias, la persecución a veces contra docentes y este conflicto que hay ahora con la autoridad de los últimos años. Hay como mucha precaución en que demos el mismo mensaje todos. Por un lado está bien, estoy de acuerdo, pero a veces es como que se va mucho tiempo en eso, en “¿Qué dijo?”, en “¿Qué le vamos a decir?” y “Decime vos qué palabras uso porque no quiero meter la pata”, “Y hacé el acta porque si a la maestra le dijo tal cosa, y a vos te dijo tal otra la mamá, tenemos que poner...” hay como mucho esa precaución ya exagerada de cuidarse. Entonces a veces lleva mucho tiempo de estar con los otros, de ver cómo vas a hacer para presentar para el afuera la solución de la situación o la problemática de lo que está pasando. Eso veo que lleva mucho tiempo.

Y después con conflictos de emergencia. Ahora en este poquito tiempo que yo estuve, ya saltó una situación de abuso y obviamente tuvimos que hacer una reunión con la estudiante, con la docente, con la familia, después tuvimos que informar a los directivos. Esa es la situación de uno de los setecientos alumnos y llevó horas de reunión, de conversación. No es que esté mal pero a veces es difícil dimensionar, acotar y ser más expeditivos en algunas cuestiones. Y entonces con esto de que todos tenemos que saber y que todos tenemos que estar de acuerdo, y el protocolo, lleva tiempo todo eso. Y eso se habla mucho. Se habla menos de cuestiones que tengan que ver con la enseñanza, con lo pedagógico. Ahora con mi compañera estamos preocupados por eso, pero en general no es algo de lo que sea fácil hablar. Es muy difícil plantear conversar sobre eso.

E: Y cuando te referías anteriormente que los temas de inclusión llevan tiempo... ¿A qué te referís puntualmente?

R: Llevan tiempo desde lo burocrático porque el legajo lo arma el equipo. Tenés que reunir informes de diferentes actores, darle una unidad, eso lleva tiempo. Lleva tiempo porque todavía sigue siendo novedoso para muchas docentes y hay poca información de lo que en realidad significa la inclusión y hay poco conocimiento sobre qué hacer con un nene con inclusión dentro de un aula. Hay muchos actores a los que hay que ayudar, acordar, y tirar todos para un mismo lado. Y es el equipo el nexo de todos, del acompañante, de la maestra para la inclusión, de los profesionales externos, de la docente que le toca en el grupo, de la familia. El nexo es el equipo en la escuela. Y lleva desde entrevistas, en el día a día... ahora, por ejemplo, si bien en esta escuela hay muchos nenes con inclusión que ya venían el año pasado, pero para sus docentes de este año son nuevos. Y cuando te acercás al aula a ver cómo están, a presentarte, a decir qué podemos llevar a trabajar... lo primero que sale es: “Está este nene que tal cosa”, “Hablemos de este nene”, “¿Qué voy a hacer con este nene?”... desde el horario de la maestra para la

inclusión hasta no sé... los legajos del acompañante externo los hacemos nosotros también, que ni siquiera tiene que ver con la educación, porque es de salud, lo tenemos que armar nosotros. Parecen detalles pero llevan mucho tiempo físico y concreto.

E: ¿Podrías contarnos un día de trabajo tuyo en la escuela?

R: Un día puede ser que tenemos planificado en sexto con la social el taller de OEyT... las siglas no me salen. Es el taller que antes era OVO. Siempre hay una entrevista con una familia... la atendemos con una compañera. Siempre cuando son pautadas las entrevistas tratamos de que haya dos por lo menos, y sino pedirle a un directivo que acompañe. Después por ahí tenemos que armar un legajo para presentar en sede para pedir inclusión para un estudiante... Y otro taller que tiene más que ver con la lectoescritura. Para mí un día común debería por lo menos tener dos horas en el aula y después estas cosas que siempre hay y llevan tiempo, como por ejemplo una entrevista con familia y ocuparse de algún legajo de inclusión.

E: Y el trabajo como OE en el aula, ¿estaría más vinculado con los docentes, con los chicos o con ambos?

R: Yo creo que con ambos. Con la situación de aprendizaje. En teoría, con ambos para mí. Si hay recepción y si hay compañerismo, se triangula. Ahora si la docente no es receptiva, terminás trabajando con los chicos, o dentro del aula... Me ha pasado, a veces, hacerme chiquitita en el aula. Porque si no se puede trabajar con la docente... Acompañar a los chicos en cuclillas si no hay lugar, viendo que se puede hacer al lado de cada uno, ir pasando por los bancos. Si vos me decís que sería lo mejor trabajar con ambos la situación de aprendizaje, y sumar ahí... si no hay recepción o acompañamiento de la docente, trabajás más con los chicos. ¿Sólo con la docente? Me parece que de alguna forma u otra, siempre los chicos van a estar incluídos, porque si vas a trabajar una orientación con ella, después siempre va a haber una devolución y una contra evaluación de lo que le estás diciendo. Todo el tiempo va a estar circulando. Sólo con la docente sería como también muy teórico, no me parece que sea sólo con la docente. Lo ideal es con los dos. Si no se puede, con los chicos. También pasa que hubo una época que estaba terminantemente prohibido, después... ahora, es como que está otra vez un poco aceptado, el tema de sacar a los chicos del aula. La realidad es que pasa, cuando no hay recepción o cuando es un chico con mucho desfasaje, se arman talleres por ahí para los chicos con sobre edad específicamente, y se hacen... el año pasado estaban como permitidos, ponele. No sé la letra fina ahora del reglamento. Hubo una época, hace diez años atrás, que vos tenías que trabajar dentro del aula. Aunque fuera un niño con muchas, muchas dificultades, la idea era no sacarlo de su aula y trabajar dentro del aula con la docente con todo el grupo. En lo concreto es que, igual siguen habiendo muchas situaciones muy problemáticas, y aunque estabas dentro del aula, terminabas haciendo esto de las cuclillas. O por ahí que no había recepción con la docente, esto de ponerte al lado... si había una silla sentarte al lado y trabajar con ese chico, con ese par de chicos... Mi compañera lo que me cuenta, la OA, es que el año pasado se hizo, y de hecho después también le habían propuesto... que no se coparon mucho... no sé si vino de Inspección o de Dirección, trabajar con chicos desfasados específicamente la lectoescritura con pequeños talleres, y hasta trabajaban las docentes también, orientado por el equipo. Situaciones que por ahí no podés trabajar en el aula y podés llegar a trabajar con los chicos solos. Aunque pienso yo que cuando estás dando un taller, por más que no estés trabajando con pareja pedagógica

dentro del aula, de alguna manera estás trabajando con la docente porque te observa, ponelo que haya un intercambio. Sería muy limpito decir “No trabajo con la docente”. Mi trabajo es con todos, para que sea más productivo. Pero sí, si tengo que decir trabajar con chicos solos, sé que pasa y que probablemente me pase este año, de trabajar con estudiantes solos. Con un grupo de estudiantes y no con la docente, a eso me refiero, por estas cuestiones que les decía antes.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?

R: Y lo que más me gusta es trabajar con los chicos. Lo más lindo son esas situaciones de pareja pedagógica, como ese recuerdo que les digo, de esa maestra de primero, que yo podía aprender de ella y ella podía aprender de mí. Sentíamos que notábamos cosas... que pasaban cosas ahí con los chicos, eso es lo más lindo para mí. Después, si eso no se da o no se da tan seguido como a mí me gustaría... como que aprendí a encontrar satisfacción de las pequeñas cosas, los pequeños logros chiquitos. Como por ahí en una entrevista vos ves una mamá que vino súper angustiada y se va como un poco más reconfortada, más contenida, como que tiene una idea de lo que va a hacer o un poquito más armada o sabe que cuenta con vos. He aprendido a sacar... a irme con satisfacción de esa situación también, por ejemplo.

E: ¿Cuáles son los desafíos que encontrás en tu trabajo?

R: Y básicamente, sentir que hago algo productivo, lo que está escrito y lo que uno tiene ganas de hacer, que no es más ni menos que lo que está escrito, que es favorecer y facilitar los aprendizajes de todos los actores escolares. Ese es como el gran desafío. Y pensar en aprendizaje y trabajar en aprendizaje. Obvio que todo lo otro también es aprendizaje, pero hablando del aprendizaje del currículum, de los contenidos escolares, de las estrategias y las didácticas, ese es el gran desafío. Toca algo con respecto a eso. Hacer una diferencia, sumar en relación a eso. El día a día y como que hay una cierta situación como a la defensiva de ponerse a pensar en eso. Sentarse y trabajar sobre eso, sobre cómo enseñamos, cómo aprenden los chicos. Eso para mí es el mayor desafío. Si pudiera, con alguno de los talleres que estamos planificando, eso es como el mayor desafío. Para mí el mayor desafío está puesto ahí. Lo demás, por ahí a otros profesionales les es un desafío más fácil, por esa cuestión que les digo de la empatía. A mi las entrevistas con la familia, en generar acuerdos, en mediar, todo eso me sale fácil. No digo que no sea importante. Pero lo que me parece que es el mayor desafío, para mí y por lo general, por cómo se da la situación en las escuelas, es trabajar sobre el aprendizaje.

E: Ya que estamos hablando acerca del aprendizaje, nos gustaría saber qué quiere decir para vos “aprender”. ¿Cómo lo definís?

R: ¡Qué pregunta que me hacen! (se ríe) Eh... aprender en términos amplios... es que es muy difícil. Antes leía tantas cosas lindas y hasta poéticas sobre aprendizaje... ahora es todo muy concreto (se ríe) Pienso que aprender es, de alguna forma, es crecer, en algún aspecto, en algún... Sí, en algún aspecto, en algún tema, es crecer, es ser una persona con más herramientas para una vida plena, es eso. Es crecer hacia la plenitud de cada persona, hacia la realización de su... de su misión en la vida digamos, hacia su autonomía. Estoy así como muy filosófica para esto, pero sí. Es eso, es acercarse a una vida más... más plena, más feliz, más libre. Aprender tiene mucho que ver con la libertad, de conocer el mundo, conocerse uno y tener las

herramientas para elegir qué hacer en ese mundo. Esto a nivel más filosófico digamos, ahora lo escolar es otro tema. Otro tema pero no tan distinto ¿no? Pienso que la escuela tiene que tener esa visión, esa misión ¿no?

E: ¿Y cómo ves a la escuela hoy?

R: Para atrás... (se ríe) A ver chicas, si les tengo que ser muy sincera... estamos mal, estamos en el horno. Yo tengo nenes chicos, entonces veo también la escuela de mis hijos que es distinta a las que trabajo. Si ustedes me preguntan a mí, mi ideal de una escuela, aún sin haber estado alguna vez adentro... para mí es una escuela Waldorf. No sé si conocen... porque la tienen más clara hacia el concepto del ser humano integral, relacionado con el ambiente, con la naturaleza, el ser humano preparado para la vida, el ser humano que se expresa a través de las artes, del movimiento, hay más lugar para el cuerpo.

A mí me parece que la escuela tiene una gran deuda pendiente con el cuerpo, nuestra escuela común, con lo corporal. Para mí eso es como lo más groso que queda por fuera, y desde ahí todo es bien artificial. O sea sí, sabemos que la escuela es una construcción artificial, pero a un nivel que excluye a los chicos solo por el hecho de ser tan... tan artificial para la vida de hoy. Entonces ya desde ahí, desde su creación la veo desajustada. Después hoy por hoy, hay una crisis. Yo en esto de que trabajo un par de años y después dejaba de trabajar, cada vez que vuelvo al sistema, la veo peor a la escuela. Y no... no tiene que ver con los contenidos que bajan, el currículum que baja el Ministerio... que si es más, que si es menos... (suspira) Veo que hay una gran crisis social y donde más se refleja es en la escuela, en este artificio que tiene la escuela, es como hacer una pequeña sociedad entre cuatro paredes. Yo no la veo bien a la escuela... Veo que cada maestra hace lo que ella puede y cree, que no hay una unidad, un criterio consensuado, veo mucho conductismo chicas. Parece mentira pero se ve mucho eso, se ve mucha rigidez, se ve mucho el “sálvese quien pueda”. Veo a los chicos con muchas... muchas carencias. Veo que cada vez las poblaciones son más vulnerables, veo mucha violencia entre los chicos, veo... Veo todo lo que uno puede ver en la calle. Lo que pasa es que dentro de una escuela, digo, somos profesionales y me gustaría ver algo más... Más arriba, no sé si me entienden, ver un intento de que las cosas sean distintas, hay un poco de todo. Algunas luces de esperanza siempre hay y uno se tiene que agarrar de eso. Por ejemplo, esto que les contaba de mi compañera que parece que le pone tanta pila y todo, pero a veces es muy gris el panorama que se ve. Y de por sí... esto, es la misma escuela que hace veinte años, la forma de enseñanza es la misma que hace treinta o cuarenta, los chicos y las realidades son tan distintas, y... no pasan cosas tan diferentes a las que pasaban antes, pero ahora los chicos vienen con muchas falencias y necesitan otras cosas que la escuela no les está ofreciendo, no les está dando.

En esta escuela, en la que estoy ahora, es una población especialmente vulnerable. Vienen de villas los chicos, por más que la escuela no está en la villa, la eligen de los barrios que vienen... se mueven para ir a esa escuela. Y en relación a sujetos, en esto que les decía antes, sujetos autónomos... cada vez yo observo que de los sextos años, los chicos salen menos autónomos, con menos herramientas, con menos comprensión lectora, con menos posibilidades de resolver una situación problemática, con menos habilidades verbales... La situación es muy crítica, todo lo que pasa afuera pasa también dentro del aula. Los chicos vienen con sus problemáticas muy a flor de piel... y lo que antes era algo raro, excepcional, era un nene al que había que acompañar

más o ayudar, ahora son unos cuantos... siempre en cada grupo. Y es como que pasa a haber un clima dentro de las aulas o de conflicto o de tal vulnerabilidad que siempre se da menos, se espera menos. En Provincia de Buenos Aires, la verdad que yo a la escuela pública no la veo nada bien. Igual, así como yo les digo esto, en mi otro cargo, trabajo en una escuela pública en el centro de San Martín, ahí la cosa es muy distinta. No sólo es muy distinta la población que va, todo es muy distinto, es muy distinta la propuesta pedagógica, es muy distinta la energía que le ponen las docentes, hay aire acondicionado en las aulas... Y en la que yo estoy trabajando no les explico lo que hay en las aulas, no andan ni los ventiladores, estos días que hizo calor... Hay mucha desigualdad aún dentro de la escuela pública y es como que todo depende del lugar en que caes, del momento en que caes... como que todo es fortuito. No es que hay algo que te protege o, no es la palabra proteger... como que no hay un consenso, una equidad verdadera, depende mucho del momento, de los directivos, de los compañeros, de un montón de pequeñas cosas. No veo una escuela pública con mucha identidad, no es que vas a distintas escuelas y encontrás la misma calidad en la propuesta, ni la misma calidad en el edificio, ni la misma calidad de gente. No, es todo muy fortuito y es una pena que así sea, y es muy poco profesional que así sea, no debería depender de la suerte. Ya bastante poca suerte tienen muchos chicos como para que su educación depende de en qué escuela caen... Y hablando solo de las públicas ¿no? Sin comparar la pública con la privada. Ahora, que todo eso sea fortuito... A mí lo que me parece más triste, desde que me recibí hasta ahora es que... fortuito sea la identidad pedagógica de la escuela pública, porque con que bajen el currículum y las capacitaciones y las plenarias, no alcanza para nada. No sé donde está el quid de la cuestión... si en los profesorados, en la formación, en el perfil docente, en la conducción, en los directivos... dónde está no sé. Pero en todas las escuelas por las que pasé, lo más triste es ver que lo pedagógico es como: "Bueno, que sea lo que Dios quiera"... cierra la puerta del aula la docente y que sea lo que Dios quiera. La verdad es que en mis experiencias, eso es lo que más siempre me preocupa, además de todas las otras cosas que les contaba.

E: Y ¿hay diferencias en la intervención en los Equipos de Orientación Escolar y la intervención psicopedagógica en otros ámbitos?

R: Y sí, hay mucha diferencia. A ver, yo pienso que uno puede tener una mirada clínica pensando la clínica cómo ver al sujeto y su singularidad y respetarlo como un ser subjetivo en su contexto. La podés tener en cualquier lado esa mirada. Yo siempre trato de tenerla. Como les decía antes en relación a las docentes, esto de no juzgarlas y tratar de entenderlas en su contexto y en su situación, aún en eso yo trato de tener una mirada psicopedagógica digamos ¿no? De ver a esa docente como un sujeto en una situación de aprendizaje particular, pero diferencias... a ver, hay y no hay. A ver, yo soy la misma persona, y la misma profesional, y la misma psicopedagoga en todos los ámbitos, y la mirada... mi mirada es siempre la misma en realidad. Ahora, como uno trabaja con otros... en cada contexto va a cambiar mi trabajo y se hace diferente. Pero pienso, ahora que lo pienso, que mi postura profesional y mi mirada es la misma.

E: ¿En qué varía esa diferencia que decís, en cuanto a la intervención?

R: No sé con qué compararlo, como hice cosas muy distintas... Pero, por ejemplo ahora, si yo tengo que hablar del presente, yo tengo un cargo en equipo y el otro cargo es como maestra

para la inclusión . Mi cargo en equipo tiene esa dificultad. Podemos verlo como una dificultad o como una mera característica, de que tengo que involucrarme, interactuar y trabajar con todos los actores institucionales, que son muchísimos, con muchas realidades, muchas miradas distintas, muchas maneras de trabajar distintas, generar equipo cuesta. Ahora, mi trabajo como maestra para la inclusión, si se quiere, es como en un universo más pequeño. Si bien es la escuela a la que voy de cada chico, pero mi universo más pequeño es cada chico, su grupo, su docente, su acompañante externo si es que la hay... Entonces puedo hacer un trabajo más específico, más profundo, más detallista, me puedo preocupar y ocupar de pequeñas cosas o de cosas más puntuales en relación al aprendizaje. Trabajando en equipo es tan grande la mirada que hay que tener... y esto que les decía, trabajás con tantas personas, con tantos actores institucionales, que tu trabajo depende de muchísimos factores... que igual, más allá de todo podés hacer algo productivo como les decía antes. Lo fui aprendiendo de a poco, el no frustrarme y decir “Esto es un desastre” y poder quedarme con algo. Pero involucra desde lo personal, las habilidades sociales más como profesional, me involucra con todo, me pide todo de mí en ese sentido, en el social, porque es mucha la gente con la que tenés que trabajar. Y obviamente no es lo mismo, como les decía antes, donde hay equipo que donde no lo hay, donde hay historias... Las escuelas son como los sujetos, tienen historia y cicatrices grandes, el año pasado me contaban muy... importantes duelos... muy importantes que hubo en esta escuela. De hecho falleció una maestra en actividad, para que se den una idea, con un ejemplo. Y eso es una gran cicatriz en esa escuela, mejor dicho, no es una cicatriz, es una herida abierta todavía. Y eso me involucra y me atraviesa, aunque yo no haya estado el año pasado. Si tengo que estar receptiva a todo lo que hay ahí, hay tantas cosas a las que tengo que estar receptiva que se ponen en juego todas mis habilidades, en todo momento. Me pide mucho de mí, es desgastante en ese sentido, en el social, mucho más desgastante que trabajar en un consultorio, en la clínica o que trabajar en mi otro cargo por ejemplo, como maestra para la inclusión. O cuando yo trabajaba en universidad por ejemplo, mi trabajo era mucho más técnico y más concreto, yo tenía muy pautadas las tareas que yo tenía que hacer. Tenía una línea jerárquica, que me decía exactamente lo que quería de mí, qué idea de aprendizaje tenía, me la transmitía y quería que yo la compartiera para poder trabajar con el mismo criterio, me pedía resultados concretos, me evaluaba con un criterio explícito y establecido, cosa que en una escuela común primaria, estas nadando en la incertidumbre todo el tiempo. Por eso digo, que depende tanto de uno... cuanto más fácil es explicitar los criterios con los que estás trabajando. Y si estamos en una escuela, diría, los pedagógicos ¿no?... qué son los más importantes. Es como que uno está en la niebla, nada en la niebla, esa sería como la gran diferencia que veo. De por sí, el rol, sería amplitud social... tenés que tener, y después... ¿ves? Es eso, que no está explícito, no terminamos nunca de poner sobre la mesa, no está la costumbre de poner sobre la mesa, de qué estamos hablando específicamente más allá de las emergencias. Cuesta un montón explicitar, ser conscientes, ponerle una mirada real sobre lo que estamos hablando y lo que estamos trabajando.

E: Te presentamos estas dos imágenes. Te pedimos que elijas una de las dos, luego que lo relaciones con tu trabajo cotidiano en la escuela y nos cuentes por qué.

R: No la dudo chicas. ¡Es la de arriba! (en referencia al paisaje) Por muchas razones: obvio que siempre voy a preferir la naturaleza que lo que tenga que ver con lo artificial, lo natural para mí, es como... soy muy amante de la naturaleza y me parece que el retorno hacia lo natural,

aún hablando de educación, nos haría muy bien a todos. Después bueno, está el camino, la ruta, la esperanza de que hay que seguir caminando, y allá están las montañas, capaz que hay que atravesarlas, pero bueno, si uno no tiene esa esperanza y esa ilusión... (se siente su voz entrecortada). Me emocionó les digo, porque esta vez me pasó de nuevo, hacía cuatro años que no trabajaba y esta vez cuando llegué la primer semana dije: “Uh esto... me voy, salgo corriendo de acá”. Porque es otra vez lo mismo y aún peor. Porque es una escuela más grande, con una población aún más vulnerable... las encuentro a las maestras, como les digo, más cansadas que antes... ¿viste? como que decís... “¡Cada vez más negro está el panorama!” Así, como con esos nubarrones tremendos, pero bueno trato de reconciliarme y de buscar en mi esa sensación de esos momentos en que, ojalá sea con otros... pero a veces me ha pasado hasta sola, sentís que es un granito de arena, que es algo productivo, que algo pudiste cambiar, o que algo pudiste aportar a una situación en determinado momento. Las nubes están y ojalá que en algún momento vea el cielo más despejado, yo lo veo negro, lo veo negro en todo lo que les dije y más... porque también en lo personal uno... Yo ahora volví a trabajar por una cuestión económica, mi marido se quedó sin trabajo a fines del año pasado, entonces enseguida volví a buscar trabajo. No elegí. Esto fue lo primero que conseguí. Pero obvio que yo quiero ir a trabajar con ganas y entusiasmada y motivada, quiero que se despeje un poco ese cielo, no lo quiero ver así negro. Hay una ruta y un camino que, como nunca, y por suerte que mi compañera me acompaña en eso... decíamos las dos: “vamos a agarrarnos de la normativa” porque están escritas cosas muy interesantes sobre lo que podemos hacer. No es que tenemos que inventar todo, de algo hay que agarrarse, y si tenés una compañera que te hace la pata y que piensa como vos y que quiere aprender con vos. Bueno, vamos a subirnos a esa ruta y bueno, allá vamos. Así que sí, elijo sin dudas la del paisaje.

E: ¿Qué es para vos la diversidad en el aula?

R: Y bueno es... No era una sencilla tampoco la última (se ríe) Bueno la diversidad en el aula es... el aula en sí misma, todas las aulas son diversas, la suma de subjetividades no va a dar un resultado que sea justamente numérico, siempre va a dar un resultado de entrecruzamientos, de miradas, de formas, de historias. Siempre, todas las aulas hay que mirarlas con una mirada atenta a la diversidad, uno también es un diverso más ahí adentro y también tenés que involucrarte como alguien que viene a mover un poco las cosas que están pasando ahí. Y no es igual un aula con un docente que con otro, o con una de nosotras trabajando allí o no. Debería ser algo tenido en cuenta cotidianamente y desde la mirada, desde la planificación, desde la agilidad que debemos tener, desde la cintura, desde la capacitación. Siempre hay que estar capacitándose en cosas, aunque no sean súper específicas o del interés exacto que uno cree que tiene, hay que ampliar un poco más la mirada para ver las cosas diferentes.

Por otro lado, hablando de inclusión, creo que le está implicando a la escuela común un gran desafío. Para mí es una deuda completamente pendiente. Por más que haya chicos con inclusión dentro de las aulas de la escuela común, no veo que haya una real inclusión. Por ahí ahora que las aulas se están poblando de chicos con alguna discapacidad, el desafío va a ser que se repiense realmente una forma de abordar la diversidad en el aula. Y no hablo sólo de los chicos con inclusión pero es como que vienen a poner en evidencia que el formato de la escuela de hoy es el mismo que el de hace años. Es muy exclusiva la escuela, perdón, expulsiva. Me sale

“exclusiva”, bueno sí, es exclusiva también en cierta forma, para cierto modelo de alumno. Pienso que la diversidad es algo con lo que hay que trabajar todo el tiempo.

Ahora me acordé que hice una capacitación respecto al tema de diversidad, hace muchos años en la Universidad de San Andrés, pero no era ni un posgrado ni nada, pero fue bastante intensa, con Rebeca Anijovich, cuando recién empezaba toda esa movida. Me mandó esa escuela especial en la que trabajaba en ese momento, hicimos la capacitación de un par de meses, tres meses creo que fueron. Fue muy interesante y muy movilizante, desde las propuestas diversas, desde las miradas diversas, de todo lo que la palabra diversidad puede implicar, y me parece, que hoy, para que la escuela sea realmente inclusiva tiene que ponerse las pilas de una vez por todas. Incluso en esto que les decía del cuerpo, que es como una pata que le falta al aprendizaje escolar. ¡Qué poco se piensa que hay otras maneras de aprender que involucran el cuerpo! Y que con el cuerpo afuera es tan difícil que los chicos la pasen bien, porque en primer lugar hay que pasarla bien en la escuela para aprender y para atravesarla con éxito... así que puede que la diversidad es un desafío, que hoy se puso en evidencia por la cantidad de chicos que hay, pero lo venía siendo y hoy más que nunca es un desafío para todos los docentes, para todos nosotros.

Les cuento una pequeña anécdota, para que vean cómo están las cosas. Ahora en febrero, hice una capacitación en servicio en el CIIE, que antes que cambiara el gobierno era una capacitación para Especial ¿vieron que tenía yo antes el cargo en Especial? Bueno, finalmente cuando cambió el gobierno era para todas las ramas. Podía ir cualquier docente que quisiera, pero quedamos anotadas todas las de Especial. La capacitadora dijo: “Bueno, se la estoy dando a gente de especial”. Y el tema terminó siendo -palabras más, palabras menos- la diversidad en las aulas. Y yo dije: “Bueno, a ver qué cosa novedosa voy a ver”... ¿Por qué me acordé de lo de Rebeca? Pasaron doce años, porque la hice en 2008. Era todo lo de Rebeca... Sintetizado, resumido, minimizado, como si fuera una novedad hoy, el trabajo por proyectos, los portafolios, esto del D.U.A. Bueno, todas estas cosas, y digo: “Bueno ¿qué pasó estos doce años?”, cuando hablamos de las capacitaciones y demás. Y la verdad que lo vi como que lo dieron muy chiquito, muy empobrecido, como sin poder sacarle el jugo para nada. Y bueno, son preguntas que se me abren: ¿Qué se hace con los recursos? ¿Qué se hace cuando se capacita? El tema de los docentes... Bueno, ahora yo lo he hecho pero fui siempre muy reticente a hacer los cursos para sumar puntaje para titularizar por concurso, se hacen muchos cursos por hacer y lo que me sorprendió es que yo había hecho varios cursos en el CIIE y habían sido de mayor calidad... ¡Y ahora esto!... Qué cosa chiquita ¿no? Y doce años después, que yo lo vi con profundidad, y pensé que era algo que ya se había estado trabajando mucho en estos años, y parece que todavía no. Y bueno, y el tema de inclusión... las docentes tienen mucho reclamo, las docentes comunes, porque realmente no saben qué hacer, no saben cómo, se sienten un poco desbordadas... y bueno, se están haciendo así como manotazos de ahogado... yo veo en las escuelas, en los diferentes grupos... No se están haciendo muy bien las cosas con la inclusión. Te lo digo de los dos lados, porque estoy en la 500 también. Así que bueno, para trabajar hay mucho, que las jóvenes vengan con nuevas propuestas y sacudan un poco el tablero porque más de lo mismo ya no va, hay que cambiar. (risas) Hay que cambiar muchas cosas, pero bueno.

E: Bueno muchísimas gracias por tu tiempo y por la buena disposición para colaborar con nosotras.

R: No, por nada chicas.

Entrevista N° 3

E: Entrevistadora

P: Letra de referencia de la entrevistada

E: Bueno, en principio queríamos preguntarte tu edad.

P: Tengo 43 años.

E: ¿Por qué elegiste estudiar Psicopedagogía?

P: Bueno decidí estudiar... en realidad hace quince años ya que soy psicopedagoga, en mi caso no tengo familiares docentes y en realidad después de terapia me di cuenta que fue por mi hermano... porque mi hermano de chico iba a la psicopedagoga y yo no podía entrar al consultorio y ahí tenía una curiosidad... En realidad empecé con Psicología en la UBA, hice el CBC, hice seis materias y después me decidí por Psicopedagogía. Me gusta más el trabajo con el aprendizaje y con los niños.

E: ¿Dónde estudiaste?

P: En el Santo Tomás de Aquino, en San Martín.

E: ¿Cuál es tu formación académica de base?

P: Hice el profesorado, yo no soy licenciada, hice la capacitación docente, que en su momento era para EGB 3 y Polimodal, esas son mis dos carreras digamos.

E: ¿Hace cuánto trabajas en escuelas?

P: Quince años. Me recibí y empecé a trabajar para la Dirección de Escuelas de la Provincia. Mi primera experiencia y durante nueve años fue en los Centros Educativos Complementarios, que dependen de la Dirección de Psicología y Pedagogía Social, trabajé nueve años ahí. Después estos últimos siete años en los Equipos de Orientación en San Martín.

E: Ah, entonces en Equipos hace siete años...

P: Si, siete años.

E: ¿Y en qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo en la escuela?

P: El lugar físico debería y tendría que ser siempre las aulas, estar ahí acompañando el trabajo con los docentes. A veces las actividades administrativas hacen que tengamos que dar cuenta de este trabajo y elevar diferentes insumos que piden las inspectoras. Por suerte en estas dos escuelas donde trabajo hay un espacio para los Equipos de Orientación. Lo digo porque hay otras escuelas donde no tienen espacio y comparten reductos muy pequeños.

Bueno, en realidad el trabajo es en las aulas con mis compañeras de equipo. Siempre el equipo está conformado por tres orientadoras u orientadores: la orientadora del aprendizaje (OA), la orientadora educacional (OE) y la orientadora social (OS)

E: ¿Y tu rol es de orientadora educativa?

P: No, yo soy orientadora del aprendizaje, OA.

E: ¿En qué consiste tu trabajo como OA específicamente?

P: Primero es un trabajo en equipo ¿sí? Con mis compañeras, es un trabajo con el Equipo Directivo y es un trabajo con los docentes. Nunca trabajamos solos, esto es todo un desafío ¿no? Aprender a trabajar con el otro. Nosotros como Equipo de Orientación hacemos una tarea de diagnóstico en principio, diagnóstico institucional, donde a partir de eso podemos ver y encuadrar las acciones de trabajo para el año. A partir de eso se construye una propuesta, una planificación anual, donde podemos volcar las acciones que se van a desarrollar durante el año.

E: Y esas acciones, ¿en qué consisten por ejemplo?

P: Por ejemplo, nosotros tenemos varios motivos de intervención, que son: el aprendizaje, la convivencia, el trabajo con la ESI (con la Educación Sexual Integral), el trabajo de articulación con el Nivel Inicial y con la Secundaria ¿sí? y cualquier otra propuesta institucional de la cual participamos... quizás de algún taller específico, con algún grupo de niños en el que se presenta alguna dificultad e intervenimos específicamente en esa situación, ya sea de aprendizaje o de convivencia.

E: ¿Y cómo responden los docentes frente a las intervenciones que vos planteas, junto con tu equipo?

P: Es muy variada esa situación, porque depende de la apertura que tenga el docente. Y hay docentes que quizás... la idea es pensar juntos acciones que propicien y faciliten el aprendizaje en los niños. Hay algunos docentes que son más abiertos frente a estas situaciones de intercambiar y pensar juntos y hay otros que por ahí no tanto. Pero bueno, esto es un trabajo diario, junto con el Equipo Directivo, que también orienta a los docentes... tendría que orientar a los docentes. Pero bueno, hay de todo digamos. Hay docentes con los que por ahí podés pensar una propuesta, por ejemplo, de alfabetización y encontrarte con él y pensar juntos y planificar y después hacer el monitoreo de cómo se va desarrollando el taller y hay otros que no.

E: Cuando te referís a que hay docentes que no responden tanto, ¿en qué sentido lo decís?

P: Por ejemplo, podemos acordar el trabajo con una secuencia para un niño que tiene otras necesidades diferentes a otros y necesita algún tipo de configuración en los contenidos. Lo pensamos con el docente, se acuerda, se busca el material, se consulta, lo acordamos y después cuando nosotros visitamos y vamos a las aulas nos damos cuenta que hay muy poco llevado a la práctica de esto que se acordó. Sobre todo para respetar la individualidad de los alumnos y alumnas, que cada uno tiene un ritmo y accede de forma diversa al conocimiento ¿no? Sabemos que las aulas cada vez son más diversas y más heterogéneas. Es la palabra que se suele escuchar, y esto se ve cada vez más en las escuelas. A veces toman las sugerencias y las orientaciones y en otros casos parece que sí, pero en la práctica después no se ve.

E: Y cuando hablas de aulas diversas ¿a qué te referís?

P: Todos. Somos todos. No hay... es un cliché lo que se dice, todas las personas somos individuales, diferentes. La diversidad está en todo. Y vuelvo al desafío, es incluir a todos y a todas. Y no olvidarse que la escuela es un derecho. Todos los niños deben estar incluidos. Después hay un trabajo para ver cómo los incluimos.

Por ahí tenemos niños en las aulas con sobreedad, con dos o tres años de repitencia, niños que necesitan alguna intervención y acompañamiento de Educación Especial... Y bueno es difícil manejar esta diversidad ¿si? Nosotros cuando pensamos en una clase tenemos que pensar en todos los chicos. No solamente en alguna mayoría que pueda acceder a ese contenido o a esa construcción del conocimiento, tenemos que pensar en aquellos chicos que necesitan otras herramientas y otro andamiaje, esto es difícil.

E: ¿Cómo trabaja el Equipo frente a estas situaciones?

P: Sí, el Equipo de Orientación está para estas situaciones ¿no? visibilizar estos niños que a veces quizás con respecto a lo conductual no tienen ninguna dificultad porque son niños que se quedan quietos, que pueden copiar, pero uno si pone la mirada más atenta a esa situación se da cuenta que aprendizajes no se están pudiendo desarrollar. Pero bueno, hay que trabajar para todos los niños ¿no? No sólo para ese grupito que puede seguir más al docente.

E: ¿Suelen reunirse con los miembros del Equipo de Orientación Escolar?

P: Nosotros, los miembros del Equipo de Orientación Escolar, nos vemos en el trabajo diario, aunque tenemos turno alternado, a veces coincido con la Orientadora Social, a veces con la Orientadora Educacional. Después tenemos reuniones mensuales o a veces quincenales que se denominan REEB (Reuniones de Equipo Escolar Básico) en la cual se reúne todo el Equipo de Orientación completo con el Equipo Directivo y ahí se trabajan y abordan todas estas situaciones en forma conjunta.

E: ¿Cómo te sentís en esas reuniones?

P: A veces digamos, podemos decir que uno termina la REEB y se va contenta, y se da cuenta que pudimos pensar, problematizar y visibilizar situaciones, y en algunas otras reuniones no sucede tanto. Lo que nosotros tenemos como orientación de la Inspección es empezar a incorporar en esas reuniones a los docentes ¿si? que un docente pueda incorporarse. Todavía está costando esta situación, por diferentes motivos: hay que coincidir que el docente tenga una hora institucional en la que pueda asistir y participar de la reunión. Pero bueno, hay muchas situaciones que creo que son encuentros que se tienen que poder sostener y sistematizar. Eso es lo importante ¿no? Que a veces por los emergentes decís: “Uy, hoy teníamos la REEB y no, no podemos” No. La agenda que uno tiene programada hay que tratar de respetarla, porque son espacios de intercambio y de trabajo con el otro.

E: Y en esas reuniones programadas ¿qué asuntos se discuten? Más allá del que planteaste sobre las docentes.

P: Bueno, más que nada se discute sobre: pensar en las propuestas, en los talleres, hacer el monitoreo y la evaluación de esos talleres para ver si hay que modificar alguna estrategia

didáctica, se habla también de situaciones puntuales de alguna alumna, de algún alumno. También se hablan situaciones de vulnerabilidad de derechos, cuando hay situaciones de conflicto en la familia o alguna situación que vulnera el derecho de los niños y de las niñas.

E: Y en esos casos ¿cómo se interviene cuando se ve afectada la vulnerabilidad de los niños y de las niñas?

P: Nosotros tenemos un trabajo articulado con lo que son los servicios locales, que son los organismos de protección de derechos. Generalmente, la que se dedica a esta tarea es la Orientadora Social, por su rol. Estamos todas en conocimiento de la situación, de las familias con alguna dificultad en relación a eso. Se realizan las presentaciones, ya cuando las escuelas han realizado las acciones que creyeron necesarias de convocar a la familia o ir a hacer las visitas o alguna situación de violencia familiar o de género. Intervenimos y trabajamos con los servicios locales. Hacemos la articulación con los servicios de salud que estén en relación con eso, articulamos con otras instituciones todo el tiempo. El trabajo de las escuelas no es un trabajo aislado, sino que tenemos que empezar a tejer redes para acompañar a las familias en las situaciones por las que transitan.

E: Contanos cómo es un día de trabajo tuyo en la escuela.

P: Bueno, depende. Nosotros tenemos que construir un cronograma semanal, que lo hacemos donde ahí planificamos la acción en la semana. Voy a pensar en mi escuela, así para mí es mejor. Nosotros tenemos un taller de ludoteca, chicos con alta vulnerabilidad, un sector social de muchas necesidades y nos parecía importantísimo valorar el juego, ya que por ahí en las casas no tienen el acceso. Entonces una hora por semana, todos los grados de primero a sexto, tenían un espacio de ludoteca y esta idea de juego. También para abordar cuestiones de convivencia y vinculares que se pueden abordar muy bien a través del juego. Son espacios que parece que en la escuela “Ah, si juegan no aprenden”, ¿no? Y no. Sí se aprende también a través del juego.

Tenemos acordadas entrevistas con algunas familias, donde por ejemplo, llegan chicos nuevos a la institución, entonces hablamos para conocer un poco la trayectoria escolar y de qué escuelas vienen... Tenemos alguna situación puntual con algunas familias, con alguna institución, de convivencia, de aprendizaje... También podemos hablar con profesionales externos fuera de la escuela para pensar juntos en estrategias y poder abordar la situación particular de cada niño y niña. Eh... ahora estamos entregando bolsones de alimentos... digo... hay muchas cosas que se hacen. Las escuelas también son instituciones de cuidado. Y bueno, entonces a veces uno... Recién estaba leyendo una comunicación, que es la primera del 2020 de las modalidades de Psicología Pedagogía Social... y cuando leí todo eso, digo... te duelen las espaldas porque hay muchas cosas para hacer y por hacer. Así que bueno... Reuniones con el equipo directivo, poder articular también con las docentes especiales ¿sí? Digo: las de Plástica, Educación Física, poder intercambiar estrategias y formas de abordaje con los niños. Llamados telefónicos cuando... por ahí lo hacemos con la Orientadora Social... cuando no vienen los chicos y chicas, a las familias por ausentismo. Podemos hacer un taller de alfabetización en inicial. En segundo grado

también veo mucho las dificultades, aparecen los chicos repetidores, que tienen permanencia de segundo. Porque como en primer grado está la unidad pedagógica, se toma primero y segundo como un bloque de aprendizaje. En segundo aparecen las permanencias, trabajar mucho con la incorporación como con la inclusión de los niños de primer grado que cambian de institución, con otras rutinas, otras dinámicas. Se hacen talleres de ESI... en realidad la ESI es algo que tiene que estar planificado en la secuencia de los docentes, es transversal. Esto a veces se puede dar, otras veces no, entonces nosotros vemos: "Bueno, ¿Cuál es el grupo que necesitaría más un trabajo con la ESI?" y abordamos ese grupo. No se pueden abordar todos los grupos, no te da el tiempo, pero bueno, a veces no paramos. Hay días más complejos que otros. A veces parece que todo te desborda, pero bueno, es así, digo, es el desafío diario.

E: ¿Nos podrías relatar alguna experiencia vinculada a tu profesión, algo que te haya marcado?

P: Mirá, los primeros años cuando yo trabajaba en el CEC, que estaba a cargo del grupo... (se interrumpe por el ruido). Alguna anécdota... mirá, tengo muchas anécdotas. Siempre hablo con mis compañeras y digo: "Podríamos escribir alguna recopilación de anécdotas, ¿no?". Cuando se trabaja en el uno a uno, con los chicos aparecen muchas cosas chistosas. Pero mirá, las anécdotas, ahora que uno está más tiempo en casa haciendo limpieza en estos días, encontrar cartas de chicos que por ahí ahora deben tener veinticinco años, ¿no? Los dibujitos que te hacen... Uno tiene que buscar ¿no? A pesar de que yo trabajo en primaria, yo me siento más cómoda con los chicos de primer ciclo y esto de poder ver cuando empiezan primer grado y notar que algunos ingresan y hacen pseudoletras, no conocen la diferencia entre número y letra. Y después poder verlos cómo progresan y cómo empiezan a poder escribir y que empieza a manifestarse, de comunicarse a través de la escritura para escribir una carta. Tengo fotos, tengo fotos de un niño que ya no está con nosotros digamos que... después creció... y una conflictiva familiar y un barrio muy complicado... y tengo su foto. Bueno, después por cosas de la vida tuvo una situación muy desagradable. Pero bueno, después también de chistes, pero los niños también tienen esto de la naturalidad con que te dicen las cosas. Yo siempre me quedo con esto, con poder ver el progreso de los chicos. Y nosotras, ahora en el espacio de orientación, que nos ven en los pasillos y nos digan: "¿Cuándo venís, cuándo venís, cuándo venís?" Esto, el poder ver que tu trabajo tiene algún impacto en el otro.

E: ¿Y qué desafíos encontrás en tu trabajo?

P: Mirá, yo tengo algo que siempre digo, el desafío es el trabajo con los adultos. Los niños sí ven... Uno cuando prepara algún taller y lo consulta con la compañera y lo prepara, el niño se da cuenta que uno va con una situación pensada para ellos. El trabajo más difícil es con los adultos, acordar con el adulto, intercambiar ideas y que puedan ser escuchadas. Aunque no sea la misma idea tuya, poder respetarlo. El desafío es... es esto. Y creo que el desafío de la escuela en general, que todavía no pudo cumplir, es acercar a las familias a las escuelas. Las familias generalmente se las convoca frente a alguna situación de conflicto con su hijo o con su hija. Tenemos que empezar a incluir a las familias en talleres, en que se sientan partícipes de la educación de sus hijos, porque no es que no quieran participar, no saben cómo. Este año en una

de las escuelas hice muchas inscripciones para primer grado y la mayoría de las familias no tenían el nivel primario concluido, entonces hay que traer a esas familias.

E: Y dentro del equipo, ¿se trabaja con las familias?

P: Sí. Trabajamos con las familias constantemente. Sí, somos como el nexo. A veces tratamos de convocar a las familias y se trata de poder estar el equipo de orientación con el docente también. A veces no se puede dar por situaciones de tiempo y espacio... Pero sí, tratamos de pensar en alguna actividad en la que pueda participar la familia. Me parece que todavía falta mucho recorrido por ahí, es como algo pendiente de la escuela.

E: ¿Y cómo responden las familias a las intervenciones del equipo?

P: Mirá, las familias... Responden en la mayoría de los casos cuando se dan cuenta que la escuela está acompañando y que no señala y que no critica y que no acusa con el dedo. Si la familia sabe que la escuela está ahí, para pensar también con ellos qué hacer frente a determinada situación, vienen. Ahora, si nosotros convocamos a las familias sólo porque el nene o la nena se porta mal, porque no acepta las normas, las rutinas y demás, ahí es muy difícil que la familia... Si, porque a las familias las llamás y atienden el teléfono y dicen: “Uy... ahora ¿qué hizo mi hijo?” Por eso hay que convocarlas desde otro lugar.

E: ¿Y qué otra cosa cambiarías vos además de esto, justamente lo que decías de lo importante de que la escuela incluya a las familias en su proyecto? ¿Qué otra cosa te gustaría que cambiase?

P: Eh... (suspira). Bien. A mí me parece que hay todo un tema ahí por evaluar. Se habla de escuelas no graduadas, se estaba hablando mucho, de que los chicos estén agrupados por intereses. Hay muchas ideas, hay escuelas que todavía son muy tradicionales y que es difícil que se vuelvan un poco más flexibles. Igual cada escuela merece un análisis y una mirada particular. Se habla de un análisis ¿no? De propuestas situadas, no todas las escuelas son iguales, no todas las comunidades son iguales, no todos los docentes son iguales, no todos los Equipos de Orientación son iguales. Pero, me parece que si la escuela fuera más flexible y no tan estructurada en algunas cuestiones... Esto, de por ahí talleres rotativos... que los chicos puedan elegir qué actividades se harían, por ahí fragmentarlos, no sé... estoy pensando así como en voz alta... por mes, cada dos meses ¿no? Brindar diferentes propuestas. Todavía figuran y se ven muchas prácticas de copia del pizarrón y de ahí no salimos. Eh... de seguir lo que nos dice el manual, donde no aparecen los saberes previos de los chicos, cuáles son los intereses, los gustos. Plantear alguna situación del orden del barrio, de la realidad. Hay prácticas que todavía están muy arraigadas en lo tradicional.

E: ¿Qué serían “prácticas graduadas”?

P: Multigrados. Nosotros tenemos niños en quinto grado con propuestas de inclusión, acompañados por alguna escuela de Educación Especial y que por ahí no están alfabetizados, digo ¿por qué seguir insistiendo que ese niño esté en quinto grado? Hay como una cuestión que digamos, es muy difícil que suceda eso... pero, digo, dejar los grados, pero armar también algún intercambio ¿no? O alguna actividad compartida... se están haciendo intentos. Pensar una planificación o alguna actividad-taller con tercero y cuarto... Esto del agrupamiento flexible.

Digo, a veces tenemos niños en segundo grado que ya completaron la alfabetización inicial, y otros que no. Bueno, ¿por qué insistir en amucharlos? Se puede pensar en alguna agrupación diferente con estos nenes de segundo que por ahí están más desfasados. Se puede articular con primer grado o en alguna situación, pensar... Hay cosas que se están empezando a llevar a cabo. Pero es muy difícil. Hay mucha resistencia, porque la maestra quiere trabajar con su grupo y con sus niños.

E: ¿La resistencia es de los docentes únicamente o a quién te referís?

P: No todos, no generalicemos. No son todos. Pero sí, es difícil el desestructurar. Es difícil desestructurar las filas todavía. Todavía sigue habiendo filas de nenas y de nenes. Todas estas cuestiones. Lo que pasa es que es muy difícil también para los adultos. Nosotros fuimos alumnos de esas escuelas, estaba: nena y nene. Me pasó una anécdota: Yo entro a hacer un taller a quinto grado. Cuando yo entro lo que veo es el aula dividida en dos. Todas las nenas de un lado y todos los nenes del otro. Entonces hago una mención sobre esto cuando entro. Y la docente me dice: “Yo no me había dado cuenta... porque los chicos se agrupan así”. Bueno, pero hay que empezar a cuestionar estas cosas que se dan como establecidas. Visibilizar. Como Equipo de Orientación visibilizamos estas situaciones que están naturalizadas.

E: ¿Qué quiere decir aprender para vos?

P: Oh, ¡hermosa palabra para mí! Para mí el aprendizaje es desafío diario. Lo estoy pensando para mí, desde mí, no desde los niños. Y romper... bueno, me sale re Piaget. Romper estructuras, que obviamente también se puede dar para los niños. Para mí es desafío.

E: ¿Cómo ves a la escuela hoy?

P: Creo que las instituciones son las instituciones. Y los adultos y los niños hacen las instituciones. Y ahí hay que usar la creatividad. Todo el tiempo es estar innovando... y a veces hacemos ensayo y error. Probamos también. Bueno, por acá podemos funcionar... esto se puede... esto es viable. Uno intenta. Es subir la escalera y bajarla varias veces. Tres escalones, subo dos... bajo tres... todo el tiempo. Creo que sí es un desafío también por el trabajo con el otro. Esto es súper importante. La posibilidad de acordar a pesar de las diferencias y planificar acciones en conjunto, esto es un desafío diario. Los vínculos humanos.

E: ¿Qué quiere decir “intervenir” para la Psicopedagogía dentro de un Equipo de Orientación Escolar?

P: Esto. Es visibilizar, desnaturalizar las prácticas tradicionales, interpelarse, preguntarse: “Bueno... a ver... porque esto se haga hace muchos años ¿es lo mejor?”. No, hay que desterrar estas prácticas todavía tradicionales, tan arraigadas. Porque a pesar de que uno pueda leer textos, pueda intercambiar con el otro, pueda recibir orientaciones, asesorar, dar... recibir uno y dar también. Es muy difícil. Y los niños no son lo que éramos nosotros cuando íbamos a la escuela. Este niño necesita estar más en movimiento, tiene a disposición las redes, los estímulos que les dan ellas. Hay hoy todo un lineamiento del trabajo con las TIC. Es muy difícil, hay adultos que todavía se resisten a incorporarlas. Pero bueno, es esto, innovar y crear todo el tiempo. Y romper con esas estructuras me parece. Y trabajar con el otro.

E: ¿Qué diferencias encontrás entre la intervención en los Equipos de Orientación Escolar y la intervención psicopedagógica en otros ámbitos?

P: Yo que me recibí hace quince años en el Santo Tomás, nuestra formación fue totalmente clínica. El recorrido lo empecé a hacer a partir de trabajar en las instituciones. Por ejemplo, una de las diferencias es que en las escuelas nosotras no hacemos tratamiento, no hacemos diagnóstico. Nosotros lo que hacemos, como equipos de orientación es detectar, visibilizar alguna situación y orientar a la familia para que realice alguna consulta con algún profesional. Eso es algo muy marcado desde los lineamientos de los roles del equipo de orientación. No hacemos clínica. Sólo detectamos, junto con el docente obviamente, y orientamos. Y después, sí el trabajo de articulación con los profesionales que están trabajando con el niño o con la niña. Ahí sí, nos podemos comunicar por teléfono, vía Whatsapp, pedir informes. Ellos también nos solicitan informes escolares a nosotros. Pero no hacemos clínica los psicopedagogos. Después con la Psicopedagogía en otro ámbito o en otra institución no puedo meterme, porque no lo sé. Lo deben saber ustedes mejor que yo. Hay miles de ámbitos donde puede trabajar un psicopedagogo o psicopedagoga. Esa es una de las diferencias bien marcadas.

E: Por último te vamos a mostrar dos imágenes, te pedimos que elijas una y la vincules con tu trabajo.

P: Una ruta y un ascensor veo. Una tengo que elegir... el camino elijo, la ruta.

E: ¿Por qué?

P: Porque esto es un caminar todos los días. Es transitar las situaciones escolares y hay que caminar. No tiene fin. No le veo fin. Esto es un elegir la profesión diariamente aunque a veces puedas insultar o te puedas angustiar. Tenemos que manejar muchas veces las frustraciones porque, a veces, como nosotros creemos que pueden darse las cosas, no suceden. Y a veces las cosas no salen bien o como uno espera. Pero bueno, elijo el camino ese, el de la escuela. Ahí al final está la escuela.

E: ¿Y por qué no elegirías el ascensor?

P: No sé. Porque cuando se abre la puerta no puedo ver qué hay. Es la puerta del ascensor, pero no sabemos que hay. ¿No me estarán analizando chicas, no? (risas). Porque hay un ascensor pero no sabemos. Uno mejor con lo seguro. En esa ruta está la escuela, en el ascensor no sé.

E: ¡Muchas gracias!

Entrevista N° 4

E: Entrevistadora

C: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Edad?

C: 47 años

E: ¿Dónde estudiaste, cuál es tu formación de base?

C: Estudié en el Instituto Santo Tomás de Aquino en San Martín, hice la carrera de base y después la licenciatura. Ya estoy cursando la última materia y tengo la tesina por la mitad en la UNSAM y aparte soy docente de nivel inicial, en Palomar.

E: ¿Hiciste cursos o especializaciones?

C: Hice cursos pero docentes, de Psicopedagogía fui a charlas y seminarios y fui a uno para equipos en el CIIE. Y después bueno, para inicial y primaria tengo montones. Debo tener... no sé, quince cursos del CIIE más o menos pero a lo largo de mi carrera digamos, no es que los hice todos juntos. Por año te permiten hacer cuatro más o menos y a veces hacés alguno en febrero, así que bueno, más o menos debo tener como quince cursos del CIIE y después esos que se compran y bueno pero más que nada charlas de Psicopedagogía.

E: ¿Y sobre qué eran?

C: Fui a uno sobre autismo y TGD, fui a otras sobre... no me acuerdo el título pero era como familiares, digamos... cómo acompañar a los familiares de personas con discapacidad. Después fui a otra el año pasado sobre DUA -Diseño Universal de Aprendizaje- que dan en la Municipalidad, y creo que alguna más hice pero no me acuerdo sobre qué era. Pero si, hice alguna más.

E: ¿Y por qué decidiste hacer los cursos y especializaciones?

C: Y la actualización permanente es fundamental, si no te actualizas el mundo avanza y vos te quedás, no, no. Es más, para abordar las diferentes eh... para estar con los chicos. Los chicos avanzan, cambian, no es lo mismo un niño de ahora que un niño de veinte o de cuarenta años atrás, no era lo mismo mi infancia que la infancia de mis hijos, que la infancia de ahora. Cambia todo y bueno, hay que estar actualizado, sino no podés abordar muchos temas o intervenir, es fundamental para la intervención el sustento teórico.

E: Y con respecto a Psicopedagogía, ¿por qué decidiste estudiar la carrera?

C: Cuando empecé inicial, una amiga de una vecina del barrio donde éramos amigas de muy chiquititas, me la encuentro cursando inicial y de repente deja, yo ya estaba terminando y ella recién arrancaba y dejó. Me dice: “No, me fui a cursar Psicopedagogía” en el Santo Tomás. Y ahí como que me empezó a hacer ruido ¿Qué era la Psicopedagogía? Me enteré de lo que era...

Bueno, después en el medio quedé embarazada, tuve tres hijos (risas). Después me recibí de inicial, me dediqué a criar a mis hijos, a trabajar y después de grande, recién en el 2009 empecé con Psicopedagogía. También bueno, tengo un hijo que nació con desprendimiento de placenta, ¿viste? me desprendió la placenta, eso le causó un leve retraso neurológico y madurativo y él estuvo con psicóloga, psicopedagoga, Estimulación Temprana, Kinesiología... Bueno, todos esos apoyos y ahí es como que empecé a ver más de cerca lo que era la Psicopedagogía y después una amiga -una compañera de trabajo, que estaba yo en ese momento trabajando en primaria, pero daba Informática- me dice: “Dale, dale, nos anotamos, nos anotamos”. Y bueno, me anoté con ella y me encantó, me encantó. Creo que tendría que haber empezado por ahí. Igual toda mi experiencia del jardín, diez años en sala, me recontra ayudaron. Pero bueno, me encanta, cada vez que me meto más en la carrera me apasiona más.

E: Cuando decís: “Me metí y me encantó la Psicopedagogía”, ¿a qué lo atribuís?

C: ¿Eso que me guste tanto? Porque si bien la docencia está bueno, te da herramientas para enseñar, te da didáctica, te da un montón de cosas, la Psicopedagogía te da otras herramientas. Yo cuando empecé Psicopedagogía y estaba en el aula, sentí que la cabeza se me abrió, que ya no miraba a los chicos igual. Ya cuando enseñaba un contenido, sabía qué quería enseñar, cómo lo quería enseñar y podía hacer la transposición didáctica para cada uno. Siempre, siempre desde 2009 hasta el 2018 que estuve en sala, siempre tuve chicos con discapacidad, siempre, y con integración, sin integración. Y es más, yo a veces pedía estar. Cuando me enteré que había una nena ciega que ingresaba al jardín, yo pedí esa sala. A esa nena la tuve en sala de tres, después la tuve en sala de cinco y tenía a otro nene que tenía discapacidad, discapacidad motriz e intelectual severa. Esa sala era... Todos me decían: “Vos ahí tenés tu propia escuela 500” (risas). Y era... todo tenía adentro. Y tenía una integradora re copada que era la de J., que laburábamos a la par, porque ella venía todos los días, porque era acompañante terapéutica. Así que estaba conmigo todo el tiempo dentro del aula y laburábamos en pareja pedagógica porque ella además... yo trabajo mucho en grupo y ella se ponía en un grupo, yo en otro, íbamos rotando. Ella no estaba solo con J., que era también lo que hacía no hacerlo sentir como el discapacitado digamos, era uno más J. y ella también trabajaba con la mesa de J. o en las otras mesas, o los nenes se acercaban tanto a ella como a mí a preguntar cosas. Y veía que yo estaba ocupada con un grupo, iban y le preguntaban a ella sin ningún problema. Ese año laburé genial. Ya casi estaba por recibirme de psicopedagoga y me dio un montón de herramientas para trabajar con los chicos que de maestra no hubiese podido abordar. Es más, yo veía a mis compañeras que por ahí tenían casos y me decían: “¿Qué hago con esto?,” “¿Cómo le enseño esto?” “No aprenden” o decían: “No aprende nada”. No, aprendió un montón, fijate que de principio de año a ahora avanzó. Es como que tenemos otra mirada, es otra forma de mirar a ese sujeto, cómo aprende y por qué aprende de esta manera y no de otra. Creo que eso es lo que me ayudó la Psicopedagogía y lo que me enamora cada vez más y sigo buscando y sigo aprendiendo y me encanta (risas).

E: ¿Y hace cuánto tiempo trabajás en escuelas dentro de los Equipos de Orientación Escolar?

C: Desde 2018.

E: ¿Podrías relatar una experiencia vinculada a tu profesión?

C: Me acuerdo de la primaria que está en José León Suárez, estábamos con un proyecto de alfabetización y de canciones, que era el cancionero del aula. Entonces yo cantaba la canción y después buscábamos palabras o asociábamos palabras, buscábamos palabras que rimen. El objetivo era que los chicos también se animen a escribir, y a ellos les encanta escribir en el pizarrón, ellos siempre tienen que copiar del pizarrón. Entonces yo, esta vez, a la escritura los convocaba desde otro lado, todos escribían. Entonces se mataban por escribir, chicos que por ahí ni siquiera estaban alfabetizados, que nunca querían escribir en el cuaderno, que se super cerraban, se empezaron a levantar para ir a escribir y la maestra quedó como asombrada. Me decía: “Ay te voy a robar el proyecto”. Bueno, esa es la idea. Yo le dejaba las canciones y ella durante la semana también como que repasaba las canciones, buscaban alguna palabra más y también los usaba como portadores de texto. Estuvo bueno eso, de que ella pudo tomar eso distinto que venía porque es como que la maestra del grado, o en la primaria sobre todo: “Si no está en el cuaderno no se trabajó”. Entonces yo no traía nada para el cuaderno, cuando yo me iba, por ahí me decía: “Ahora les voy a poner en el cuadernito: hoy trabajamos con la señora C. tal canción” “o “Después traé una fotocopia, algo para pegar la canción o lo que trabajamos”. Entonces después lo conversé con la inspectora y me dice: “Y bueno, llevá alguna actividad, pero como para que después lo haga ella de repaso”, para tranquilizar al docente, no era parte de mí... Entonces el proyecto tenía una parte de escritura o una parte de reconocimiento de palabras, ubicar palabras. Entonces con algunas canciones iba llevando fotocopias, pero era como que si yo no llevaba la fotocopia, ella tenía que poner algo porque sino es como que no se había trabajado. Y fue tan rica cada actividad, lo que se rescataba, la oralidad y en la lectura, porque en primaria es mucho copiar y no hay construcción del chico. Entonces acá había construcción de ellos y creo que eso estuvo bueno.

E: ¿En qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo dentro de la escuela?

C: Y en toda la escuela (risas). Yo soy muy inquieta, no me puedo quedar quieta. Tenemos por ejemplo en esta primaria, en la mayoría de las primarias, incluso en el CEC, el gabinete está... vos entrás por la puerta principal de la escuela, pasas toda la dirección, la secretaría, las aulas, el patio, el gimnasio y allá en el gimnasio, hay una puertita (risas). Al lado de la puertita de Educación Física y ahí está el gabinete. Está bien que los gabinetes fueron creados después de la creación de la escuela, digamos. No fue pensado como parte de. La Psicopedagogía viene a aparecer muchos años después de la creación de la escuela. Pero tampoco se les ocurre, no sé, algún lugar físico que... por ejemplo, en esa escuela en particular, hay una escalera donde hay un pasillo muy ancho y está la escalera, porque comparte edificio con la secundaria. Y tranquilamente en ese lugar se podría haber hecho, con durlock, un gabinete para estar dentro de la escuela. Porque incluso los días de lluvia teníamos que pasar un patiecito abajo de la lluvia para ir al gimnasio para llegar al gabinete. Era la otra punta. Y en la otra primaria también... allá, un lugarcito que encontraron en el fondo. Y en el CEC también, entrás, está la Dirección, la Secretaría, todas las aulas, el patio, el comedor y en el fondo del comedor hay un cuartito (risas)... Ahí está el gabinete. En la secundaria no se encontraba el lugar cerca de la Dirección. Estamos ahí, en la categoría de Dirección, biblioteca, gabinete y sala de profesores, ahí estamos. Encontraron un lugar más cercano a la Dirección, nosotros trabajamos muchísimo con el equipo

directivo, o bueno, al menos yo. Hay equipos que les gusta trabajar mucho encerrados, y como que pareciera que no está a veces. Pero yo llego, dejo las cosas y ya empiezo a recorrer todas las aulas, a ver en qué andan, avisar si hay un proyecto, avisarles que después a tal hora vengo con tal proyecto o avisarles: “Mirá ahora estoy con una mamá, así que se atrasa para tal hora... combinamos” y así voy arreglando horarios. Bueno, me ven mucho, soy muy inquieta y bueno, ando por toda la escuela.

E: ¿Cuál es el lugar que ocupa el Equipo de Orientación Escolar en la escuela?

C: A veces el gabinete es como que primero somos el bombero: “Quédense ahí que cuando las necesitamos vengan a apagar el incendio”. Los bomberos en la comunidad están allá, tienen su local, todos pasan por la puerta, nadie entra. Pero cuando está el incendio, ¿a quién llaman?: a los bomberos. No llamamos a la policía, a la ambulancia, no. Llamamos a los bomberos. Bueno, el Equipo de Orientación de las escuelas, en muchas escuelas pareciera que viene a ocupar este lugar. En el CEC, eso por ejemplo, no me pasa. Porque los directivos fueron del Equipo de Orientación, entonces eso es más trabajar a la par y me está pasando eso. Hay un grupo, que es el equipo directivo, el Equipo de Orientación, y en muchos casos ellos nos consultan: “Bueno chicas, hacemos esto, ¿qué les parece? vamos a tirar tal propuesta”. Incluso para organizar las reuniones, nos pusieron en todas las reuniones que están con el grupo de turno tarde, con el turno mañana, nos pusieron en los grupos de las maestras de Whatsapp, con los chicos. Y a veces, nos dan más el lugar de intervención a nosotros que lo que ellos intervienen. Pero como ellos ya conocen el trabajo ¿sí?, el objetivo, que no es de vigilar. El lugar del error en la escuela, sobre todo en la primaria, en la educación, no es un lugar de aprendizaje. Yo me acuerdo cuando hice las prácticas de inicial, un día que tenía una poesía que eran unos cartoncitos con dibujitos y yo iba pasando para atrás los dibujitos con las poesías y tenía escrito atrás lo que tenía que leer, estaban ordenadas. Otra practicante que estaba conmigo me lo chusmeó, lo dejó desordenado y cuando yo lo fui a dar... Claro, tenía toda la poesía desordenada. Entonces viene la docente y dice: “Eso no te puede pasar adelante de los chicos. ¡No te puede pasar! Vos tenés que tener todo ordenado”. Después, otra vez llevé unas placas para jugar con ténpera y eran de fotografías, no eran placas radiográficas y cuando los chicos pintaban, se decoloraba. Yo me asombré y dije “¡Uy!”, “Bueno ¿ves? Esto tampoco te puede pasar, vos tenés que preparar antes el material, vos tenés que saber más que los chicos, vos no te podés asombrar con los chicos”. Esto se repite siempre en primaria, en secundaria también, es como que el maestro está del lado del saber y no se puede equivocar. Entonces cuando el psicopedagogo entra al aula es: “Bueno, esta psicopedagoga que me viene a juzgar” y nada que ver. Vos vas a laburar a la par, a ayudarla, no lo ven. La maestra que realmente lo ve como ayuda, te corre por la escuela, te dice: “Vení, vení, vení, vení conmigo, dale”. Y se engancha en tu proyecto y labura. Pero incluso para los directivos también, porque vos tenés conexión directa con la inspectora ¿entendés? Entonces a veces ellas se sienten en esa posición que nada que ver porque estamos para sacar a flote la escuela. Acá lo único que importa es que los chicos aprendan, que las cosas se solucionen, que si hay un problema: actuar, intervenir y solucionarlo. Pero no todos tienen esa mirada y yo creo que lo que más cuesta es eso. Es el lugar del error y sentirse juzgado, porque como todo el mundo le está exigiendo al maestro y al director la planificación, que los chicos aprendan, que todos tengan todo, que el ausentismo, que el boletín, que la evaluación, que la planillita de esto, que la planillita de lo otro, saber si los pibes... no sé... ¡A veces te falta hasta saber el ADN de

los pibes! Porque pobres maestros, lo viven en el aula. Porque a veces te vienen a pedir cosas que decís: “¿Y de dónde querés que saque eso? Si vos tenés la cédula escolar, sacálo de ahí”. Y se asombran cuando te dicen “Ay, tenés ausentismo”.

Para pasar el registro tenía una planillita que decía: “Fulanito faltó por tal cosa, Fulanito faltó porque la mamá está enferma, Fulanito...”. Cuando le mostrás eso, la directora se sorprende. Y pero si conocés a los chicos mucho porque los conocés mucho. Si no los conocés porque no los conocés. Entonces el docente y el directivo piden al Equipo de Orientación que le saque las papas del fuego, pero tampoco que se meta mucho.

E: Y dentro del equipo ¿en qué consiste tu trabajo?

C: Es acompañar a los directivos. Es en aquellas cuestiones que, no sé, a veces te dicen “Uy, esta maestra no enseña, no puede enseñar”. Y entonces: “A ver, ayudame a pensar cómo podemos hacer”. Porque ahora, con esto del Whatsapp y de las actividades virtuales, hay directoras que están desesperadas porque hay maestras que no mandan actividades casi. Entonces le digo: “Bueno, pero no te pongas mal, porque la que no hizo nada en el aula... que te presente una planificación no quiere decir que haga cosas en el aula, la que nunca hizo tampoco”. Lo que pasa que ahora queda a la vista. Y la que hace, siempre va a hacer, porque ya es así. Le pidas o no le pidas y va a ser la que te corra con la planificación a vos como directivo. Y no es que vos sos mala “Uy, pero yo ahora me di cuenta”. “Bueno, pero no es que vos sos mala directora, vos confiás en que el docente que presenta una planificación está laburando en el aula”. Eso por un lado. Y después con los docentes también, a veces dicen: “No aprende, ¿Cómo enseñarle? No puedo llegar, no hace nada”. Y a veces es tan simple, como sentarlo adelante o sentártelo cerca, no exponerlo o dejarlo simplemente hacer. Porque a veces... Había uno en sexto grado sin alfabetizar, con un trastorno del lenguaje importante. Pero el pibe era re inteligente. Entonces él era súper consciente de sus limitaciones. Entonces la maestra le decía: “Vení, sentáte al lado mío” y el pibe se ponía a llorar porque era exponerlo adelante de todo el mundo. A él si le decían: “Copiá” él se copiaba todo el pizarrón perfecto. Él copiaba, copiaba, copiaba. Todo lo que le hagan copiar, copiaba. A veces yo me lo llevaba, para trabajar un poco alfabetización, porque ni siquiera su nombre completo me podía escribir. Siempre salteaba alguna letra. Entonces yo quería que aunque sea conozca bien las letras y lo fonológico, a ver si de esa forma arrancaba. De hecho, fui trabajando y fue avanzando, pero a esa altura no lo podés exponer en el aula. Y este nene lo único que conocía era la imprenta mayúscula y ella escribía en cursiva en el pizarrón. Entonces “Bueno, acordate que Fulanito no escribe cursiva, entonces tampoco la lee. Escribí en imprenta...”- “Ah, ¡tenés razón! Tendría que escribir en imprenta, ¿no?” “Y... si podés, mejor. Así él, al menos en ese momento, está conectado”

A veces son cosas pequeñas. O esto otro, de ir y hacer un proyecto y mostrar otra forma de trabajo. O con un libro álbum, a partir del libro álbum podés trabajar montones de cosas. También el docente viendo cómo trabajás vos, empieza a buscar otras formas de trabajo. Entonces a veces es eso. Y otras veces tenés que acompañar a los padres, tenés que acompañarlos y a veces el trabajo es súper lento. Bah, parece lento... hay padres que a veces no son conscientes de lo que le pasa a los chicos. Por ejemplo, había un nene con autismo, no hablaba. Es más, a veces ni siquiera emitía sonido. A principio de año cuando entró F, me

miraba y me hacía (realiza un gesto con la boca abierta) y no salía sonido de la boca. Ni siquiera eso. Y la mamá estaba con la beba y su mirada era hacia la beba. Entonces el trabajo primero fue reconectar esa mirada con este niño, tratar de que venga sin la beba. Ella después empezó a mirarlo. Un día vino sin la beba y trabajó con él en el aula y él no sabés la carita de felicidad que tenía. La miraba a la mamá con una alegría, con una embelesa... Y era una cosa que era fantástico verlo. Y después empezar a que busque un diagnóstico. Tuvimos que llamar nosotras a la salita para conseguirle un turno y que vaya a la salita. Llamarla el día anterior para que se acuerde de ir a la salita, llamarla el mismo día a ver a si había ido a la salita. Yo hablé con la pediatra, le expliqué el tema, que necesitábamos un diagnóstico. Ella la derivó al neurólogo, hasta que fue al neurólogo que también los conseguimos nosotras, el equipo conseguimos un turno en el Pichón Riviere. A todo esto movimos toda la red de Loma Hermosa, que es un grupo de grupos en que participan todas las asociaciones, centros educativos, centros comunitarios, comedores, parroquia, escuela, OPISU, puentes escolares, desarrollo social, el servicio local, bueno, todas las entidades que trabajan con niños en nuestro municipio asisten a esa reunión. En el grupo ese de Whatsapp somos como sesenta personas. Por medio de ellos llegué a la directora de Discapacidad de la Municipalidad y la llamé, hablé con ella. Ella habló con alguien del Pichón Riviere y me llamó una coordinadora. Cuando me llama la coordinadora, había sido la estimuladora temprana de mi hijo. Así que bueno, al toque me consiguió, dije: “Esta me la mandó Diosito”. Me consiguió al toque, le expliqué el caso. ¡Le pedí por favor! porque por este nene desde marzo estábamos luchando. Estábamos en septiembre. En octubre, la última semana de octubre, F. se empezó a tratar en el Pichón Riviere. Empezó a tener un tratamiento. Y le conseguimos el turno en TEA en el Castex. Así que fíjense todo lo que tuvimos que trabajar con esa mamá, desde ni siquiera mirarlo a F. a lograr a que lo lleve a un tratamiento, que haga un espacio, incluso con pautas en la casa. No usaba los cubiertos. Entonces también decirle que tenía que empezar a usar los cubiertos, que ya era grande, tomar solo en el vasito, sacarle el vasito con piquito. Bueno, un montón de cuestiones que ir trabajando que... y con mucha sutileza, porque hay papás que si vos le decís: “No, necesita un diagnóstico porque tiene algo” lo sacan del jardín. Entonces perdés a esa familia. Es más, es una familia que venía boyando de otras instituciones. Del J.H. lo sacaron y le dijeron: “No, llevátele porque le hace mal a los otros nenes del jardín”. Sufren estas discriminaciones, yo las sufrí con mi hijo. Entonces uno busca el bienestar para el hijo. Y si no le gustan lo que le dicen, lo sacan. Entonces lo perdés. Y bueno, es muy sutil el trabajo y de a poquito, de a poquito. Es citarla todos los días. Bah, todos los días no, pero citarla cada tanto, cada vez que la ves preguntarle cómo anda, que sienta que está en un ambiente de contención, en un ambiente amigable, para poder abordar estos temas y lograr algo.

E: ¿Y vos con quiénes trabajás en el día a día?

C: En los equipos que estoy ahora estoy con el Orientador Escolar y la Social. Pero por ejemplo, cuando estuve en la escuela X, en la primaria, estaba la Orientadora Educacional, la Orientadora Social y dos Orientadores del Aprendizaje. Yo era una de las O.A, con la otra O.A. también pegamos onda y laburamos re bien. Estaban acostumbrados a un equipo que estaba encerrado allá, que casi ni iba al aula. Y la otra era tan inquieta como yo y entrábamos todo el tiempo a las aulas con los proyectos. Entrábamos, salíamos de las aulas. Dimos vuelta la escuela (risas).

Estuvo bueno. Y en el otro, en la primaria era la Social, la Escolar y yo estaba suplantando también a una M.R, que ahora se llama O.A.

E: Y con los docentes ¿en qué momentos trabajás?

C: Y en el aula. En la escuela tenés un día de lluvia y aprovechás para chusmear, te agarrás a algunas y vas... igual los días de lluvia, por ahí aprovechás para trabajar con alguno que le cuesta más, que justo fue. Pero sino es raro, por ahí los agarrás en horas libres y para ellas no son horas libres. Tienen que corregir, tienen que hacer el registro, tienen que hacer alguna lista que les piden, tienen que hacer relevamientos. Entonces a veces mientras ellas están haciendo algo o preparando una tarea para la próxima hora, en ese momentito tratás de intervenir, de hablar, de arreglar algún proyecto, pero ya cuando vas ya llevás la propuesta al aula. O cuando llegás también, que te agarran en la entrada, que venís con el bolso “Ah, tengo que preguntarte de un chico”... y ahí te agarran varias y recién estás llegando. Por ahí ni comiste, porque llegás una menos veinte porque venís de la otra escuela. O a la mañana antes de entrar también, que llegás cinco minutos antes por ahí, pero... o mientras están formando una te llama y te cuenta algo. Pero no, en la escuela no hay espacios de intercambio. A menos que haya una jornada institucional y ahí sí, por ahí podés mechar algo y charlar con alguna. Pero lo que es jornada, termina la jornada y todas se quieren ir. Así que también es... mucha bolilla ese día no te dan.

Otra de las funciones, que no me acordé de la pregunta anterior, también hacemos talleres para padres, sobre ESI, sobre convivencia, sobre clima escolar o límites o salud. Digamos, vamos a abordar invitamos personas y nosotras acompañamos a esos profesionales que vienen y también vamos trabajando con la familia.

E: ¿Y cómo responden a tus intervenciones?

C: Las maestras suelen responder bien, porque como el docente está tan solo en el aula es como que cuando le vas desde el lado de la ayuda. A veces, no sé, se agarran a piñas y te llaman a vos. Entonces a veces vos hablás y no es porque seas psicopedagoga y a veces lo que decís está bien que vos vas con una intencionalidad y un sustento teórico que te sirve para abordar diferentes temas. Pero a veces la maestra es como la mamá ¿viste? Te pasa con tus hijos, que se pegan, se empujan y vos: “¡Basta!”. Y sos la radio. Como están todo el día con vos sos la radio. Llega tu esposo y dice: “Basta...”. Y se terminó la historia. Entonces vos decís: “Dale, media hora estoy tratando que se callen los pibes”. Bueno, me ha pasado de que entré, subo, estaban los grados más grandes arriba. Veo a la maestra de cuarto corriendo por el pasillo a un chico que se le iba por la escalera, agarrándolo y arrastrándolo para meterlo dentro del aula. Y ya era como la cuarta vez que se le escapaba. Entonces entró seria y no me conocían a mi, porque recién arrancaban las clases y yo entré en noviembre. Entonces a mi ni me registraban: “Hola, yo soy C, del Equipo de Orientación...”. Y miro, me quedo ahí en la puerta a propósito me quedo en la puerta para que este no se escape. Entonces me miraba de reojo y a propósito se hacía el canchero, molestaba. Entonces yo escuchaba a la maestra, que trataba de explicar algo. Y entonces no me acuerdo qué palabra les dije, pero les digo: “Felicito a los que están haciendo la tarea, porque la verdad esos son los que van a aprender y van a poder pasar de año y van a después tener una buena secundaria. Porque si ustedes aprenden en la primaria, en la

secundaria va a ser más fácil. Igual los que no hacen las cosas a la señorita no le importa y a mi tampoco. La señorita les pone un uno, un desaprobado, se va tranquila a su casa y hace su vida como de costumbre. Y yo también. Y los compañeros menos, si no es su nota. El que no escribe, el que no hace la tarea, es su problema”. Me quedé así, como mirando digamos, y uno se puso a escribir; y otro que estaba por allá, la mayoría de los que no estaban haciendo nada y que no hacían nada, se pusieron a escribir. Y la maestra abría los ojos así. Y ese seguía, el que se había escapado, seguía. Les digo: “La verdad me parece muy valiente y muy maduro los que entendieron lo que les dije y se pusieron a trabajar, van a progresar. La verdad estoy orgullosa de ustedes”. Este la miró a la maestra, se sentó, se puso a hacer la tarea, la maestra lo miraba como diciendo: “¿Qué dijo que yo no le haya dicho?”, porque ella también lo había dicho. Y se puso a escribir e hicieron toda la tarea después. Me la crucé antes de irme. “Gracias hoy, ¿eh? La verdad siguieron trabajando, no hablaron más. Continué la clase como nunca”. No lo podía creer la pobre maestra. Pero a ver, ella estaba gritando como loca. Yo así, en este tono se los dije, así, tranquila. A veces el otro que entra y la acompaña, no sé... estuve diez minutos en el aula, cinco minutos. Y después seguí recorriendo las aulas. A veces es una intervención chiquitita y al maestro lo ayudás porque es otro lo que entra de afuera. Y lo agradece. Y hay otros que por más que entres, que hagas el re proyecto, les des herramientas y después siguen haciendo lo que quieren. No lo toman, es más: tratan de que no vengas, porque también les molestás porque no piensan trabajar, no piensan cambiar. Pero bueno, son las pocas esas. La mayoría es acompañarla y no sé... hacer estos proyectos que les conté antes, cosas de convivencia o buscarles material. A veces me dicen: “Ay, no sé, no encuentro material sobre tal cosa” -“Ah, mirá, yo tengo, te busco”. O me preguntan: “¿Este material está bien? ¿Vos qué decís?”. Y bueno, vemos. Yo si tengo algo se los ofrezco.

E: ¿Con qué frecuencia se reúnen los integrantes del equipo de orientación escolar?

C: Tenemos que coincidir, al menos, dos veces en la semana y todo el equipo al menos una vez en la semana, tienen que estar todas. Pero realmente sentarnos nosotras a planificar y en la semana tratamos, una vez al menos en la semana, de decir: “Tal cosa, bueno”. Por ahí tenés que armar legajos, tenés que armar informes o tener reuniones con equipos o las REEB, que es reunión de equipo escolar básico, con los directivos. Tiene que ser, al menos, una vez al mes, que a veces se va estirando. Y en realidad, la realidad es otra en la escuela. Muy lindo el reglamento, pero lo urgente siempre quita tiempo para lo importante. No está eso real de que se pueda hacer una REEB por mes o reunirnos nosotras tranquilas a planificar algo. A veces estamos planificando y bueh... no sé, surgió un imprevisto, vino una mamá, vino un problema, tuvimos que abordar una situación de conflicto. Y bueno, no se puede hacer. Pero una vez a la semana, aunque sea, tratamos. Y sino bueno, el Whatsapp a full, a veces nos terminamos organizando por Whatsapp.

E: ¿Y vos cómo te sentís en esas reuniones?

C: Por suerte siempre me han tocado grupos copados, con gente que quiere laburar. Una sola vez me tocó con una O.S. que decía: “Y bueno, ya terminamos, ¿para qué vamos a estar al cohete? vámonos antes” -“No, hay que cumplir un horario. Las maestras también se quieren ir, ¿eh?. Y hasta las doce no pueden salir.” Entonces a veces, bueno, cuesta eso, la unidad de criterio. Pero la verdad, en general, siempre me tocó gente muy laboradora. Tengo amigas que

me cuentan: “Ay, este que no hace nada” y encima no sé... no pueden acordar o hacen cosas que se desubican. Pero bueno, la verdad que yo no me puedo quejar, hasta ahora... equipos que he laburado muy bien. A mi me gusta mucho trabajar en equipo. Soy de consensuar con el otro: “¿Mirá, qué hacemos con esto?” Informo. Por ahí si ese día yo estoy sola en la escuela... todo lo que pasó. Tenemos un cuadernito y lo vamos escribiendo. Igual lo escribo en el Whatsapp, porque por ahí mis compañeras entran a contra turno. Entonces les aviso: “Miren tal cosa que...”, porque a veces llegamos y no tenemos tiempo de leer ese cuadernito donde la de la mañana nos escribió qué hizo, porque llegamos y tenemos un emergencia y hay que atenderla. Por ahí era importante leer el cuadernito porque había... entonces también nos comunicamos por ahí. Mientras haya comunicación fluída, bien. La verdad, por lo general, me gusta lo que hago.

E: ¿Y qué es lo que más te gusta de tu trabajo?

C: Eh... no sé. Todo me gusta. Está bueno el equipo, trabajar a la par con los directivos, está bueno esto de entrar al aula. A mi me gusta el aula, me gusta estar en el aula, me divierto con los chicos, por más que esté alfabetizando, por más que esté trabajando con Matemática, trato siempre de hacerlo desde el lado del juego, busco la parte divertida. Por ahí porque todavía tengo esto del jardín adentro mío, que en el jardín todo es un juego, te divertís, te disfrazas. Y bueno, trato de hacer el trabajo de forma divertida, sino se te hace de chicle el día, y después también, aunque tenga que abordar temas complicados con los padres siento que estoy ayudando al otro, siento que estoy ayudando a ese niño y por más serio que sea y que después terminas con un dolor de cabeza terrible, te angustias, porque somos humanos y hay cosas que te atraviesan igual por más que trates de que no. Pero... no sé, una vez nos pasó con una mamá que regaló a los hijos y fue: buscar a esos niños dónde estaban, informar al servicio local, hacer la denuncia, meternos en el asentamiento y ver quién nos podía dar un dato, y la gente no te quiere dar datos... Fueron días de mucha incertidumbre. Pero bueno, yo sentí que estaba ayudando a esos nenes y bueno, los encontraron y los resguardaron con buenas familias. Después vino todo un trabajo que tenés que informar a la Inspectora, al servicio local, a este, al otro, pero... Me gusta igual, aunque me cause todo ese otro trastorno, es mi trabajo y siento que estoy ayudando.

E: ¿Qué desafíos encontrás en tu trabajo cotidiano?

C: Cuando tenés una situación de conflicto son desafíos muy grandes, porque decís: hago una acción mal y perjudico a este niño, entonces tenés que pensar muy bien y no desesperarte, pero tenés que actuar rápido a la vez. Entonces si bien te angustia la situación tenés que tener la cabeza fría y pensar: “Bueno, hay un manual de protocolo que hay que seguirlo”. A veces el directivo por ahí no quiere hacer una denuncia de abuso porque después el padre va a venir y le va a decir... Lo que pasa es que, por ejemplo, yo en Inicial voy algunos días, no voy todos los días. En Primaria vamos en turno alternado, entonces no estamos siempre en la escuela. Y el que pone la cara es el directivo y la sociedad no es una sociedad fácil. Entonces también bueno, hay que actuar siempre en red, la verdad es que es un gran desafío. Y alfabetizar también es un desafío. Hoy en día es un gran desafío. Cuando te encontrás un chico de tercero, cuarto, quinto, que está sin alfabetizar decís: ¡¿Cómo llegó este chico hasta acá?! Y eso sí, me lo pongo como un re desafío. Soy re cabeza dura y le busco la forma, la vuelta. Trato de ayudarlo a que

se alfabetice. Busco por un lado, por el otro, a ver qué le gusta, no a todos nos gustan las mismas cosas. Por ejemplo, este nene que estaba en sexto, dibujaba muy bien y había unos dibujos que eran como de terror, de historietas. Junté muchos dibujos y después le dije que íbamos a hacer una historieta con eso. Entonces es buscarle la manera de que él tenga ganas de escribir, que entienda que la escritura sirve para algo, no sé, es como que la creatividad a full. Creo que ese es un muy fuerte desafío.

E: ¿Hay algo que cambiarías de tu trabajo?

C: No... por ahí lo que cambiaría no depende de los reglamentos... Yo creo que depende de las personas que trabajan, por ejemplo, esto de lugar del error y estas estigmatizaciones o estos mitos que hay: que la del Equipo te viene a evaluar a ver cómo trabajas, o esto de que a veces los equipos directivos tampoco te dejan llegar demasiado: hasta acá llegás y acá no. Romper esas estructuras creo que estaría bueno pero son históricas y tienen que ver con la historia institucional. No sólo respecto a esa escuela sino a nivel país, en relación a la educación. La historia de la educación argentina tiene también que ver con esto, la maestra tenía el lugar del saber. Yo creo que si eso cambiara, los chicos aprenderían más.

E: ¿Y qué no te gusta de tu trabajo y por qué?

C: Y, que a veces son las doce de la noche y seguís hablando. Me gustaría llegar a casa y apagar el celular o poder hablar con mis amigos. No sé, a veces estoy en la facultad, estaba cursando y me llamaba la coordinadora del servicio local, no le puedo clavar el visto. Me está llamando desde su casa, ya fuera del horario laboral, para ayudarme, para darme un dato de algún chico, o me está llamando alguien de Desarrollo Social o alguien para darme un turno para la juegoteca en la salita que recién logró agarrar la agenda... O por ejemplo cuando me llamó la directora de la Municipalidad para avisarme que me iban a llamar del Pichón Riviere, también fue un día que me llamó como a las diez de la noche y yo estoy cocinando con la cacerola o ayudando a alguno de mis hijos, porque son grandes, están en el profesorado y la facultad, pero también a veces están: “Ma, ¿y esto cómo es? Ayúdame, tengo que escribir solo doscientas palabras, ¿cómo lo resumo?” Y bueno, son tus hijos, no los vas a dejar de ayudar, y estás revolviendo el guiso y te llama la de... Bueno, si pudiera cambiar eso sería genial, pero bueno, forma parte de mi trabajo y es así (risas).

E: ¿Qué quiere decir “aprender” para vos?

C: Aprender y aprehender es apropiarse de ese conocimiento, yo creo que si el aprendizaje no es placentero no hay aprendizaje. Para aprender no sólo hace falta otro que te enseñe. Si bien hace falta un otro significativo, también a la persona que aprende le tiene que interesar eso que le están enseñando. Este nene que estaba sin alfabetizar, por ejemplo, tiene a la mamá que es analfabeta. Entonces para él, el aprendizaje, ¿qué significa? A veces saber más que los papás para los chicos no está bueno, más cuando viven en un contexto en el que por ahí es una casilla con piso de tierra. Todos dibujaban a su casa y él decía: “No, yo no quiero dibujar mi casa, mi casa es fea”. Entonces, ¿el aprendizaje qué implica para ese nene? Y bueno, el aprendizaje tiene que ver con el conocer. Si yo conozco o si hay un secreto de familia el saberlo no está bueno, porque se sabe eso que no se puede saber. Entonces ahí el saber no es bueno. Yo creo que tiene muchos significados el saber. Pero bueno, creo que tiene que ver con poder apropiarse de un

conocimiento teniendo las herramientas, teniendo la posibilidad, teniendo a un Otro significativo que me enseñe y bueno, teniendo todas esas posibilidades. Hoy los chicos están atravesados por un montón de situaciones. El otro día la Inspectora nos decía: “Fíjense a qué familia le faltan más alimentos, un chico con la panza vacía no aprende. Si la mamá está todo el día desesperada porque no tienen para comer, están siete chicos encerrados en una casilla más los adultos, haciendo una cuarentena ¿cómo querés que yo encima les pida que me hagan la tarea de la escuela? Entonces ¿cómo quiero que aprendan esos pibes? Yo creo que en este momento el aprender pasa por otro lado más que el aprender lo de la escuela. Y bueno ¿se perderá un año? Y bueno, el año que viene se recuperará ¿Un año de vida? No es nada. Lo que pasa es que bueno, uno dice: “Ay, los chicos... qué lástima que repitan un año”, “Este año no se va a aprender” dicen los padres. “No les quieren enseñar”. Es tan subjetivo, pero bueno creo que el aprender es eso: poder apropiarse del conocimiento, pero hay que tener todas las otras condiciones para que se pueda dar.

E: ¿Y cómo ves a la escuela hoy?

C: (Suspira) Y a la escuela la veo como que está tratando de avanzar pero la rema en dulce de leche. Está tan fuera de contexto, tan fuera de la realidad social de los chicos, de lo tecnológico. Los chicos por más humildes que sean, un celular hay y juegan a los jueguitos con el celular, ven la tele. Entonces hay toda una invasión de imágenes, de contenido, y la escuela viene con el libro, con el manual. Y si es que usan la tecnología las docentes, ¿qué hacen? Le ponen la página del manual en la computadora: “copien”. Digamos, no tienen la creatividad para usar esa herramienta, que es maravillosa como algo creativo. Yo daba Informática en el 2009, en una escuela primaria y estaban trabajando con animales. Entonces le digo a la maestra: “Dale, hagamos un Power Point y lo que ellos van averiguando de los animales, lo van escribiendo, buscan el animal en el Encarta”. En aquella época, todavía no había mucho material en internet, usábamos el Encarta. Internet en ese momento se caía, (risas) hacíamos lo que podíamos. Los chicos super entusiasmados y aprendieron un montón. Lo que pasa es que en esa época, y ahora también pasa, los docentes no están actualizados con la tecnología y los chicos saben más de tecnología que los maestros. Y no son vivos de decir: “Ay ¿me enseñás a manejar esto?” O no sé, el Zoom, le pregunté a mis hijos yo, a veces hay que ser un poco piola en rescatar lo que el otro sabe. No sé, el primer año de profesorado: “Los chicos no son una tábula rasa... antes Comenio...”. Entrás a Psicopedagogía, otra vez el mismo cuentito. Llegás a la licenciatura, otra vez lo mismo. Bueno, llegás a la escuela y... ¡los tratan como una tábula rasa a los pibes! Entonces vos decís: No... ¡Tomá eso que trae! Los chicos que van a cartonear con los padres tienen un manejo del dinero... de las monedas, los centavos... Bueno rescaté eso, y ponelo en práctica en una clase de Matemática... Yo creo que eso es lo que le falta a la escuela, poner en práctica, bajarlo más a la realidad el contenido. A mi hermana en la escuela de ella les regalaban un tarro grande, de esos de aceitunas, lleno de gomitas al que decía cuántas gomitas había. Entonces ella con los de séptimo escuchó que decían: “Uy, ¡si nos lo ganamos nos lo llevamos al viaje de egresados!” Entonces ella les dice: “Bueno, si se lo quieren ganar entonces yo les digo cómo sacar la cuenta. Con eso trabajó: peso, volumen, capacidad, estadística... Y estaba re alterada después: “¡Fue la mejor clase de mi vida! Los tenías que ver haciendo las cuentas, ¡no volaba una mosca cuando explicaba!” Y lo sacaron y se lo ganaron. Fijate todo lo que aprendieron, todo lo que pusieron en práctica, entendieron que era importante la Matemática

para ganarse un tarro de gomas ¿por qué no podemos hacer eso también en el aula? Yo creo que eso es lo que le falta a la escuela.

No sé, la primera fundación de Buenos Aires, tenés todo el casco histórico, tenés “La manzana de las luces” que podés ir a verlo y es precioso. No sé, tenés un montón de herramientas tecnológicas, tenés bibliotecas virtuales, tenés museos virtuales... Está bien, por ejemplo, hay escuelas que ni siquiera tienen internet, hay una que tiene un sólo teléfono que funciona, el contralor lo hacen a mano, cuando todas las escuelas de la zona lo hacen en forma digital. Entonces bueno, tenés casos puntuales. Pero así y todo, hacen actividades en donde por ejemplo el primer día, la primera semana de primer grado copiar: uno-uno-uno, dos-dos-dos, tres-tres-tres. ¿Cuán significativo puede ser eso con un nene que viene de jugar? Y lo tenés tres horas en el aula copiando tres números... Creo que eso le falta a la escuela, una vuelta grande de rosca.

E: ¿Qué quiere decir “intervenir” para la Psicopedagogía dentro de un Equipo de Orientación Escolar?

C: Es necesario conocer al otro, escuchar al otro, vos no podés intervenir si no sabés lo que tiene el otro, no le podés decir a una mamá que lleve al chico al médico si a veces ni siquiera tiene plata para la SUBE... Entonces: antes de intervenir, hay que mirar el contexto, hay que mirar a quién le hablas, qué le está sucediendo, es una mirada amplia que tenés que tener para ir a lo puntual y accionar sobre eso.

E: ¿Qué diferencias encontrás entre la intervención en los Equipos de Orientación Escolar y la intervención psicopedagógica en otros ámbitos?

C: Dentro del equipo siempre intervenís con otros, a menos que hagás alguna intervención puntual en donde estás en el aula, pero siempre la mirada es más general, digamos vos mirás el contexto, siempre mirás el contexto, pero vos estás interviniendo con otras personas. Por ejemplo, cuando vos tenés que hacer una intervención cuando hubo una situación de abuso, también activás un protocolo, tenés que seguir ciertas normas, informar a ciertas personas, tenés que hacer cierto papeleo.

Cuando vos intervenís en clínica con tus pacientes, es otro tipo de trabajo. Si bien hay un montón de intervenciones, vos también estás apuntando a acciones específicas que tienen que ver con el aprendizaje de ese niño o con cuestiones que tienen que ver con lo que a ese niño le pasa o con lo que le pasa a su familia. Entonces bueno, ahí estás más solita, es una intervención solitaria más puntual, más acotada y que viene de una serie de intervenciones. En cambio en una escuela, en un Equipo de Orientación todas estas acciones son compartidas, siempre tratando de trabajar en el equipo y teniendo en cuenta todos los factores.

E: Por último te vamos a mostrar dos imágenes, te pedimos que elijas una y la vincules con tu trabajo.

C: Chan... (risas) Y qué veo... una puerta cerrada hay ahí, puertas cerradas en la escuela no hay. ¡Y tampoco es todo tan nublado! (risas) Bueno. Podría ser la de del paisaje, porque el clima cambia, hay situaciones que parecen ser así, que vos decís: “Uy se me viene la tormenta... Me va a partir un rayo en el medio de la tormenta en este camino”. Después en laburo en equipo te

das cuenta que para esa tormenta, hay un paraguas que te cubre, y hay lugares donde refugiarse. Y que... bueno, después de la tormenta, el sol sale.

E: Y la otra ¿por qué no la elegiste?

C: Porque era una puerta cerrada, por más que era luminosa, linda. Si bien tampoco sabemos qué hay del otro lado de la puerta yo creo que el equipo es al revés, es una puerta que está siempre abierta, que no se puede cerrar, tiene que estar siempre abierta. Es siempre el acceso a los demás, el compartir con los otros, el escuchar, relacionarse, y pocas veces se cierra la puerta en el Equipo de Orientación, que es cuando hay una reunión que es muy seria o que un chico, o que un padre, o que un directivo o que un maestro, alguien está contando algo que es una problemática y que no está bueno que los otros lo escuchen. Y el aula también, yo creo que son puertas abiertas que a veces se cierran más que nada por el ruido que hay afuera. Son poquísimas las puertas que encuentro cerradas, siempre están abiertas, incluso la puerta de la escuela. Cuando vienen los padres siempre está la puerta abierta, se cierra por una cuestión de seguridad, pero en realidad está abierta a todo el mundo. Entonces, creo que tanto la escuela, como el Equipo de Orientación y el aula son de puertas abiertas. Por eso no me gustó esa foto.

E: Y la última pregunta: ¿Qué es la diversidad en el aula para vos?

C: La diversidad yo creo que todos somos diferentes, todos tenemos nuestras particularidades, todos tenemos nuestro carácter, todos tenemos nuestras capacidades y nuestras faltas de capacidad. Y un aula en la cual hay diversidad es un aula en la que todos pueden entrar, en la que todos pueden participar, no importa el problema que haya. Como les contaba que me pasó con M... que no solamente la tenía a ella en el aula, sino que tenía un nene con retraso mental severo, además de discapacidad motriz, tenía valvitas y ese año lo habían operado y ya ese año no tenía el andador pero anteriormente tenía andador en otras salas. Hizo permanencia conmigo, era la permanencia en el jardín. Había otro nene que tenía micro convulsiones que le afectaban bastante la parte del aprendizaje. Había al menos tres o cuatro chicos que nunca habían hecho jardín y alguno más con alguna problemática que la verdad, que en este momento no me acuerdo, pero era una sala muy diversa (risas) con mucha diversidad. Y eso no impidió que los chicos aprendan, que se ayuden, yo salía al patio y yo no agarraba a nadie: no agarraba a M., no agarraba a J., no agarraba a D., no agarraba a nadie. Yo salía al patio y decía: “Bueno, vamos al patio” y me seguían. Y ellos eran los que se ayudaban. Entre ellos, para que M. pueda salir al patio y no se caiga, que nadie le pase por encima, que M. pueda llegar al patio, siempre alguna la acompañaba. Y lo mismo para volver o para jugar en el patio, M. no se podía subir a todos los juegos. Y sin embargo los veías a tres o cuatro empujándolo para que suba a la trepadora y para que baje por el tobogán y M. por el patio como si nada. Es más, a veces decía: “¿Y dónde está M.?” Porque yo la veía en una punta del patio, ¡el patio era enorme! No sé, debería tener diez metros ese patio de ancho y como ocho metros de largo, inmenso. Con muchos juegos, árboles en el medio, una construcción gigante y M. iba de una punta a la otra y: “Ah... ¡allá está M.!” Y no... yo creo que eso es diversidad, cuando hay chicos con integración, cuando no se nota cuál es el integrado, ahí se está trabajando bien la diversidad.

E: Bueno... te agradecemos por tu tiempo y por haber accedido a colaborar con nosotras.

Entrevista N° 5

E: Entrevistadora

S: Letra de referencia de la entrevistada

E: Bueno, en principio queríamos preguntarte tu edad.

S: 52 años.

E: ¿Dónde estudiaste la carrera de Psicopedagogía?

S: Tengo cuatro títulos, primero de maestra jardinera de inicial. En paralelo yo ya estaba estudiando el profesorado de Psicología en el Joaquín V. González, que es un terciario de Capital. Y después hice la licenciatura en la Universidad de Tres de Febrero y después hice un posgrado en Neuropsicología en Frandil en la UBA, en Psicología, fue lo último que terminé. Estoy todavía. Me demoré con el tema de la presentación de la tesis porque me separé y fue un lío todo, una atrás de otra fue (risas), así que no la pude terminar. Debo eso, tengo todas las materias aprobadas pero debo la tesis de Neuropsicología, es lo último que tengo pendiente.

E: ¿Y por qué decidiste hacer ese posgrado una vez que finalizaste la carrera?

S: Porque cuando venís de Psicología siempre trabajas más que nada con la patología. Entonces empezaron a venir pacientes, nenes con trastornos neurológicos y siempre me gustó la Neuropsicología, la Neurología mejor dicho. Lo que pasa es que nunca me animé a hacer Medicina porque me da mucha aprehensión, por eso me dediqué un poco más a Psicología, y cuando empezaron a venir estos nenes con trastornos neurológicos, epilepsia, chicos con Asperger. Bueno, ahí me empecé a interiorizar un poquitito y salió cuando empecé a investigar. Me salió que la Universidad de Buenos Aires tenía este posgrado con Aldo Ferreres, que es el referente de la carrera, que es neurólogo del Castex de San Martín. Hice contacto con él, y ahí me mandó toda la información y bueno, me anoté en el posgrado y me encantó. Realmente tuve unos profesores espectaculares, Alba Richerdieu que también es neuróloga, después está Nora Grañana... No sé si ustedes leyeron alguna vez algo de Jaime Tallis, que es referente del mensaje. Él estaba como Neurólogo infantil en el Hospital Durand. Era el jefe de Neurología infantil y cuando se jubiló le dieron el cargo a Nora Grañana, que es una capa, está en el Austral. O sea es una mina que sabe muchísimo y es súper humana y bueno, me encantó haberla tenido como profesora, aprendí muchísimo con ella. Y seguí en contacto con ella, porque me va derivando pacientes de la zona. Ella atiende más en Capital, como yo tengo mi consultorio en San Martín ella me va a derivando pacientes.

E: ¿Hiciste más cursos o especializaciones?

S: En neuro no, hice la carrera porque no hay muchos cursos de especialización. Después podés hacer materias así, aisladas, pero siempre en la UBA de Psicología. Es algo como una rama muy nueva, no vi cursos en otros lugares confiables. Yo prefiero ir a la fuente digamos.

E: ¿Dentro de Psicopedagogía, qué otros cursos hiciste?

S: Hice cursos de toma del WISC, el nuevo cuando salí, con Alba que fue ella quien lo ofreció como una especialidad dentro de la carrera. Y después todo lo que es toma de batería de tests, cursos adicionales.

E: ¿Y por qué decidiste estudiar Psicopedagogía?

S: Siempre me gustó la parte más que nada psicológica. En realidad mi carrera hace que la que yo quería era Psicología, en la UBA. Lo que pasa es que cuando yo emprendí mi carrera, cuando salgo de la secundaria, terminaba el proceso militar, hacía dos años que había terminado el proceso y yo toda la vida estudié en San Martín. Y bueno, mis viejos como que me frenaron un poco a poder viajar al centro y más que nada que la carrera de Psicología se cursaba en Filosofía y Letras en ese momento. Y había mucho miedo por parte de mis viejos. Esto de salir así, a la calle y salir a viajar y tener que ir a Capital y a una universidad que siempre se caracterizó por tener gente que estaba en contra del proceso y vieron que fue todo lo que salía... todas las ideas nuevas salían de Filosofía y Letras. Y es más, yo me había puesto de novia con el que fue mi marido y mi ex suegro les metió miedo también, porque él había estudiado ahí y contó una vuelta que tuvo que saltar por una ventana de Filosofía y Letras porque habían entrado a hacer como una racha y se llevaron a un montón de compañeros de él. Y bueno, es como que mis viejos no querían saber nada. Entonces una opción que se estudiaba en otro lugar, que era profesorado. Después mi idea era hacer la licenciatura, que la que hice posteriormente. Dije: “Bueno hago Psicopedagogía, por lo menos no es específicamente Psicología, porque no había profesorado, era en realidad el profesorado de Psicología y Ciencias de la Educación. Eso después me habilitó a hacer la extensión de la licenciatura. Y ahí la decisión fue esa y además que siempre me gustó trabajar con niños. Yo trabajé... desde siempre me atrajo la infancia, por eso soy de jardín también. Y trabajé primero cuatro años de jardinera, hasta que después empecé a trabajar en equipo. Después trabajé siempre, siempre en Equipos de Orientación Escolar.

E: Nos comentabas que hiciste cursos sobre test o baterías, ¿por qué decidiste hacerlos?

S: Porque te da una mirada diferente. O sea, una cosa es lo que vos aprendés en la carrera y lo que te pueden enseñar. Y después todo el mundo hace cursos de toma de tests. Mi cuñada por ejemplo es psicóloga del Castex, de la parte de Fonoaudiología. Para hacer Rorschach estuvo tres años haciendo cursos. Entonces los cursos se hacen para actualización y porque siempre hay algo nuevo que aprendés en los cursos, por más de lo que hayas visto en la carrera. A veces en las carreras se ven cosas como muy reducidas por falta de tiempo o por lo que sea. Y un curso siempre te da esa posibilidad de aprender lo que no aprendiste en la carrera. Y en la toma de tests hay que tenerlo claro, hay baterías que son complejas, por ejemplo el WISC, que para mí es uno de los test más referentes de todos y es el que es la batería más completa para mí, para hacer una toma para un psicodiagnóstico. Entonces me parecía que era importante porque como el WISC IV era nuevo, había muchos, muchos cambios con respecto al anterior. Era necesario que hiciera el curso que fue de dos días, era un fin de semana: sábado y domingo de ocho a dos de la tarde, los dos días. Y realmente valió la pena porque te introduce al test, a todos los cambios nuevos que hay. Y además ella le dio toda la parte de Neuropsicología aplicada, la batería estuvo buenísima como complemento.

E: ¿Y hace cuánto tiempo trabajas en escuelas?

S: Diecinueve años.

E: ¿Y en Equipos de Orientación?

S: Y en equipo quince. Estuve tres años en jardín. Y después, ya enseguida tomé cargo en la Media, que está ahí en San Martín, en el Equipo Orientación Escolar como O.E. Quedaba a la vuelta de la casa de mis viejos, donde yo vivía todavía. Y ahí no paré más, siempre me inscribí en todo en Jardín. Siempre trabajé en equipo como M.R. o como O.E. y mi cargo ahora de base es de titular en O.A, Orientadora del Aprendizaje.

E: ¿Y podrías contarnos alguna experiencia vinculada a tu profesión, a tu trabajo en el equipo?

S: ¡Uh! Experiencias hay muchísimas. No sé si quieren con respecto a las intervenciones que se hacen en algunas situaciones específicas o en relación al aula, al trabajo en el aula en M.R u O.A, en realidad trabajan específicamente en el aula. El O.E. es más intercambio que hace con las familias, entrevistas y hace otro tipo de trabajo. El O.S. también hace otro tipo de trabajo. Yo, por mi cargo, puedo ser O.E. u O.A. Pero depende qué tipo de intervención quieran ustedes que les cuente. Experiencias hay muchas.

E: Alguna experiencia que te haya marcado, que consideres que refleja tu labor en el equipo.

S: Eh... que me marcó mucho y que no la puedo olvidar porque fue fuerte hubo varias, pero hay una en particular, en el 2007 aproximadamente. Yo estaba en una escuela en San Martín, ese día estaba sola en el equipo, porque ¿vieron que los equipos tenemos turnos alternados? Bueno, entonces me tocaba estar sola. Estaba como mi cargo en ese momento era M.R. porque no existía todavía el O.A., no habían hecho el cambio de nombre... para mi es un cambio de nombre en realidad, porque la función sigue siendo la misma. Y había ido a un aula a hacer trabajo áulico y había una nena, que la notábamos con la maestra, que hacía días que venía como muy retraída, muy callada, se dormía en clase. Bueno, yo tenía que ir justo a esa aula a hacer un trabajo y me dice la maestra: “¿Por qué no te la llevás un ratito y charlás un poco con ella?”. Bueno, termino de trabajar en el aula, me la llevo al equipo, me pongo a conversar. Una nena de 9 años. Cuando empiezo a preguntarle qué le pasaba empieza a llorar y me cuenta que el padrastro la estaba golpeando, la estaba lastimando. Cuando me dice esto le digo: “Bueno, esperame acá”, porque cuando hay una intervención siempre tiene que haber otro adulto por un tema de seguridad. Voy a la directora... primero a la maestra y le digo: “Mirá vamos a tener que intervenir, porque ella dice que la golpean”. Le digo a la nena: “¿Tenés alguna lastimadura?”. Uno tiene que hacer una mini investigación en el momento, para saber si realmente esto es así. Y me dijo que sí, que tenía marcas en el cuerpo. Nosotros sabemos que no podemos revisar a los chicos, entonces ahí hay que llamar si o si al SAME, al SEM, servicio de emergencias médicas y hacer todo el protocolo que tenemos. En ese momento, todavía el protocolo que hay ahora no estaba, pero teníamos ciertas pautas de trabajo en estos casos puntuales. Voy a la maestra, le comento esto, le dije que se quedara tranquila que yo iba a intervenir pero que tenía que hacer el aviso a la directora, estaba la vice en ese momento me acuerdo. Bueno, hicimos el

llamado al SEM que es lo primero que se hace y mandaron a la profesora de Educación Física a cubrir al aula. Bueno, me voy al equipo que estaba la nena, la dejé y le digo: “Quedáte dos minutos”. Bueno, fui, avisé a la maestra y ya me fui directo a quedarme con la nena. Se armó todo el protocolo, fue la profesora de Educación Física al aula, la maestra se vino conmigo, mientras la directora avisaba a la inspectora. Primero se llamó, en realidad, al SEM. El llamado al inspector fue después. Llamó al SEM, vino la médica, nos pidió que nos quedáramos presentes, le hizo sacar el guardapolvo, la empezó a revisar y bueno cuando la revisa estaba terriblemente golpeada, con cinturón. O sea, le daba con el cinturón. Tenía todas laceraciones en el cuerpo, los brazos. Bueno, fue súper fuerte porque para mí fue la primera experiencia de ver una criatura golpeada. En ese momento la doctora me dijo: “La tengo que trasladar, así que tiene que venir un adulto conmigo”. Y bueno, obviamente fui yo. La maestra se vino también, yo fui en la ambulancia con la nena y la maestra vino atrás en su auto. Nos trasladaron al Thompson y en el interín que nos estábamos yendo, la directora le avisó a los padres, porque a los padres hay que avisarles igual, a pesar de eso. La llamó a la mamá, en realidad, porque ella en el relato dice que él, el padrastro es el que la golpeaba. Bueno, nos vamos al Thompson, hacemos la denuncia en la Comisaría de la Mujer, la ve, nos recibe la asistente social del Thompson, que yo ya la conocía de una escuela, porque era también de equipo de escuela en ese momento ella, que ya está jubilada. Bueno, nos pone en una habitación, como un cuartito solas ahí para que nadie nos molestara, que no la molesten a la nena. Le hizo la entrevista ella también a la nena, la nena relata exactamente lo mismo, que hacía días que el padre la venía golpeando, el padrastro bah. Bueno, la nena se queja de un dolor en la costilla, entonces la doctora la manda a hacer una placa. Cuando vamos a salir, nos vienen a buscar la Social para ir a la placa y me dice: “¿Vos la acompañás?”. Le digo: “Sí, yo no tengo problema” y me dice: “Entrar con ella no hace falta porque es grande, pero hay que acompañarla hasta la puerta”. Y bueno, vamos. Cuando estamos saliendo las tres, se nos aparece el padrastro con la madre. Nos empezó a decir que qué le estábamos haciendo, que quiénes éramos nosotras para llevarla al hospital. Bueno, toda una situación terrible. Vino el policía, un policía que estaba ahí en la puerta del Castex, que lo llamaron. El tipo a los gritos pelados, dijo que me iba a denunciar a mí porque yo había sacado a la nena de la escuela sin autorización de ellos y que me iba a denunciar por secuestro. Bueno la cuestión de cómo se resuelve todo esto: Le tuvimos que dar la nena a los padres, o sea la mamá estaba presente, así que la madre misma para llevársela y no llegamos a hacerle la placa porque no permitieron que hiciéramos la radiografía y se le entregó la nena a los padres. Así termina uno, con esa sensación de angustia, obviamente, porque por eso les digo que es una situación que no me la olvido más, omo una intervención que uno hace... que fue todo correcto de nuestra parte. Pero bueno, la mamá estaba bastante manejada por este señor. Evidentemente era una persona bastante abusiva y bastante autoritaria. Bueno, exige la restitución de la nena a la madre así que no pudimos hacer nada. Y obviamente, al otro día la nena desapareció, nunca más volvió a la escuela. Intervino la Social con visita a la casa. La madre dijo que se iban a mudar, con el tema de volver al colegio que se iban a mudar y así fue que a la semana ya cuando volvió la Social a la casa ya no había nadie ahí. Así que no sabemos cómo continuó esta criatura ni dónde se fugaron, perdimos el contacto. Son intervenciones que uno hace de la mejor manera, pero a veces no terminan bien.

E: Decís que ahora se actúa por protocolo, ¿antes cómo se intervenía?

S: Igual que ahora, eso viene por la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Ellas mandan un documento, siempre a principio de año. En ese momento eran comunicaciones o número, en donde había una guía, que era una guía en realidad de intervención ante situaciones de riesgo. Pero no estaban contempladas todas las que se contemplaron ahora. Es una guía en donde están pautadas las intervenciones en situaciones de conflicto. Ahora incluso hay hasta para presencia de armas o presencia de droga en la escuela. Esas, por ejemplo, no estaban contempladas en esta época. Obviamente se fueron armando en función a lo que se empezó a vivir en las escuelas. Entonces eso se tomó para hacer la guía completa, que está bárbara porque ahí tenés todo. Abarcan todas las situaciones que por lo menos se presentaron hasta ahora en las escuelas. Cuando haya una situación nueva que hay que abordar, se hará una ampliación de la guía. En ese momento venía por mail, todo venía por mail, eran como listados que bajaban de la modalidad. De hecho cada vez que entrabas al ABC, entrabas a la parte de Psicología y la documentación estaba también subida en la página.

E: ¿En qué consiste tu trabajo como O.A.?

S: El trabajo de OA es el aula, es el trabajo con los chicos directamente. Se deben hacer tareas pedagógicas relacionadas con los contenidos que la maestra está trabajando, entonces es un trabajo muy directo con el docente. A mi me encanta el trabajo en el aula, por eso siempre elegía de O.A., porque me gusta mucho trabajar con los chicos. El otro me parecía un poco más un trabajo de consultorio, el de la entrevista con el padre, llamado al padre. Entonces era como que a mi me gustaba más estar en el aula con los chicos. Y bueno después preparar proyectos, como si tuvieras que planificar en el aula. Pero los proyectos son diferentes porque son proyectos que van a tener algún contenido que esté relacionado con lo que está trabajando la maestra. Por ejemplo, he hecho proyecto de lo que se te ocurra. Desde música hasta leyendas. Uno que les encantó fue el de leyenda, con los chicos más grandes, que a veces son los más complicados para trabajar. Pero tenés que tratar de buscar contenidos que a ellos los atraiga porque sino, no es fácil recibir de ellos la aprobación de lo que vos quieras ir a trabajar. Entonces, bueno, trabajé con un proyecto de leyendas, que tengo la fortuna de tener a mi cuñado que es actor y hacía radioteatro. Y había grabado un montón de leyendas cortas, de Argentina y países limítrofes. Entonces tenía cerca de treinta leyendas en audio. Entonces planifiqué ese proyecto con las leyendas, me iba al aula, llevaba un grabador. Mi cuñado me las había grabado en un C.D., me acuerdo, en ese momento. Y bueno, compartimos una leyenda por día, primero la escuchábamos, después cada uno contaba si sabía algo de esa leyenda o alguna situación, algunos te la contaban igual pero con algo cambiado de la leyenda. Por ejemplo la de la llorona, me acuerdo que cada uno tenía una versión diferente de la leyenda. Trabajábamos con eso. Los que querían escribir relataban la diferencia que encontraron entre la leyenda que sabían con la que habían escuchado. Y había algunos que cuesta mucho, entonces hacían un dibujo. Y después, al final del año, teníamos un libro que les armaba yo, con todas las leyendas trabajadas en el año. Y les regalaba atrás del librito... yo les había copiado un C.D. con todas las leyendas que habíamos trabajado. Entonces se llevaban la producción del año. Así que bueno, ese fue un trabajo muy lindo, les encantó a los chicos, se engancharon mucho. Después con los más chiquititos trabajé muy bien con una maestra de primer grado todo lo que es lectoescritura. Yo tenía un manual que nos habían dado en la facultad, de neuro, para estimular el aprendizaje de la lectoescritura, eran ejercicios diarios. Me encantó trabajar con esta maestra porque más o

menos teníamos la misma onda, entonces yo entraba al aula y los chicos ya sabían lo que tenían que hacer, que era guardar todo lo que tenían en el banco. Era maravilloso, porque encima vos lo decís una, dos veces, y primer grado como que la tenían re clara. Entonces me veían entrar y era: “Espera que guardamos todo”. Entonces guardaban todo lo que tenían y dejaban un lápiz y una goma y sabían que antes de empezar a hacer ese trabajo íbamos a hacer una relajación. Yo le decía, era como una meditación, pero yo le decía “Relajación”. Entonces relajamos el cuello, respirábamos. Bueno hacíamos toda una situación de relajación de unos dos minutitos y yo les entregaba una hojita, que ya la llevaba impresa, y ellos trabajaban lo que estaba en la hojita. Quedaba yo a cargo del aula, pero siempre estaba presente la maestra y ante alguna situación o alguna pregunta específica... había chicos que por ahí les costaba un poquito más, entonces la maestra era la que ayudaba en el banco a cada uno. Iba pasando ella e iba mirando y yo trabajaba en el pizarrón. Y después cuando terminaba el año se llevaban la carpetita armada con todos los trabajos de cada vez que yo iba, que era una vez por semana. Ese fue un trabajo muy lindo. Después el de música también les encantó también lo hice con segundo y tercer grado. Trabajábamos con música y canciones que ellos conocían. Descubrir por ejemplo en un dibujo qué palabra tendría que ir. Por ejemplo, me acuerdo que había una canción que es la de “En un vagón cargado de sandías”... Bueno iban dibujitos y ellos, en vez de dibujos, tenían que escribir la palabra para no escribir toda la canción entera. Así arrancábamos. Después hasta que terminamos el año ya escribiendo toda la canción, uno dictándole la canción al otro, trabajamos también con suplemento de afiches... Trabajos muy lindos. Como toco la guitarra aprovechaba eso también. Entonces bueno, era una forma de hacer algo diferente. La idea de la gente de equipos es que tienen que hacer una intervención distinta a lo que la maestra hace normalmente en el aula.

E: Nos comentabas recién que con los chicos más grandes era más difícil de trabajar, ¿por qué?

S: Y porque están como menos motivados y hay que buscarle la vuelta, lo que a ellos les atraiga hacer. Con ellos, por ejemplo, en un grupo también trabajé canciones y las propuestas de las canciones las traían ellos. Hacíamos el análisis de las canciones y después las escuchábamos con algunas que nos gustaba mucho la melodía tratábamos de cambiarles la letra. O sea, hay que buscar formas de que ellos accedan a la lectoescritura. Lo que más les cuesta a los grandes es escribir, sentarse y escribir algo. Uno empieza desde lo más sencillo: “¿Qué te pareció esta canción?”, “¿Te gustó?”, “¿Qué parte te gustó más?”, “¿Cuál te gustó menos?”. O sea, hay que buscarle la vuelta para que ellos se motiven en ese trabajo, porque no a todos les agrada escribir. Esa es la realidad. Entonces con lo que yo siempre me encontré fue eso, esa falta de ganas de escribir lo que sienten o lo que les pasa. Desde la oralidad va bárbaro, porque ellos te pueden contar un montón de cosas, pero cuando llega el momento de hacerlo en papel, no les gusta tanto. Entonces tenés que buscar la manera de que se pueda hacer, porque lo que te piden las maestras, más que nada, es que trabajes eso. Todo lo que tenga que ver con lectoescritura. Y el OA se caracteriza por trabajar fundamentalmente esto.

E: Y en general, ¿Cómo responden a tus intervenciones?

S: Los chicos muy bien. Te reconocen como parte del equipo, saben que no sos una maestra de grado, sino que estás haciendo otro tipo de intervención. Cuando tienen problemas saben

que estás. Obviamente siempre en relación a esto hay un contrato previo, porque si vos estás en un lugar en un espacio físico y el chico no sabe qué estás haciendo ahí, no va a venir nunca a llamarte ni a pedirte ayuda. Eso siempre se conversa. Cuando uno se presenta en el aula tenés que explicarles cuál es tu función, qué estás haciendo en la escuela para que ellos te puedan buscar, ante qué situaciones.

Y de hecho, una situación que fue muy fuerte también, fue que yo estaba también como OA. Y tuve que intervenir con una maestra que era una maestra muy abusiva que, de hecho, hasta les pegaba a los chicos y hubo una denuncia. Bueno, después la corrieron de su cargo. Todavía está con la causa abierta y en la cual yo tuve que intervenir, porque yo presencié una situación donde la agarró de la colita a una nena que estaba dada vuelta. Yo justo estaba en el aula, porque había ido a dar una intervención semanal y ella pedía que se callaran. Era un cuarto grado, un grado medio complejo, de mucha falta de respeto entre ellos y demás. Y llegó esta maestra nueva que tomó el cargo como titular. Y bueno, ella les pidió que se sentaran y que se callaran, había una nena que seguía dando vueltas, y la agarró de atrás, le agarró la colita y le pegó un tirón en la colita y la sentó de cola en el piso. Entonces ante esa situación yo le dije que iba a hacer una denuncia porque no me parecía correcta la forma de pedir el silencio en el aula. Yo encima soy re tranquila, no me van a escuchar nunca gritar. Entonces es como que para mí fue muy shockeante la situación. Así que le avisé a la maestra que iba a hacer la intervención directamente, trabajé con los chicos, calmé a la nena porque obviamente la nena se puso muy mal. Hicimos el trabajo, se habló con respecto al abuso de esta maestra hacia los chicos y cuando salí de ahí fui a la Dirección a hacer un acta. Hicimos una intervención y a partir de esa denuncia empezaron a contar los chicos todo lo que les estaba haciendo esa maestra. Los trataba de indios incluso y ya había llamado la atención la situación en el comedor, por ejemplo, en la cual era el único grupo que, a la vista de todo el resto de la escuela, parecían soldados estaban callados, pero de miedo, aterrorizados. Todos tenían un... lo que nunca ninguno del resto de los otros grupos, un individual que les ponía la maestra a cada uno para comer. Estaban todos en una posición de firmes ¿vieron cuando están muy derechitos, muy rígidos? Esa situación ya había llamado la atención de varios que decíamos: “¡Qué raro este grupo! Mirá cómo están acá” y en el aula cuando iba otra persona se escuchaban los gritos de los chicos. Era cuestión de que entrara alguien al aula y aflojaran en esa situación de tensión, evidentemente estaban amenazados por la maestra. Cuando saltó esto, que intervine yo por esta situación, ahí el grupo es como que relajó y empezaron a hablar de a uno los chicos y empezaron a venir los padres a hacer denuncias. Y bueno ahí fue un lío terrible, porque hubo una intervención de La Plata, vino una abogada sumariante, estuvo un mes y medio en la escuela para hacer todas las entrevistas a los padres, a los chicos, a los docentes, a los directivos. Hasta que se resolvió apartar a la docente del cargo... el equipo a veces ve cosas que el resto no ve, esa es nuestra función también.

E: ¿Cómo responden las docentes a tus intervenciones en general?

S: Hay de todo. Tenés docentes que se recontra comprometen y tenés otras que cuando abrís la puerta del aula, que saben que vas a ir vos, se relajan y te dicen: “Ahora vengo, voy a hacerme un mate cocido o voy al baño y vuelvo” y desaparecieron toda la hora que vos tenés la intervención. Así que tenés de todo... Como en todos lados. Eso obviamente después se trabaja

en reunión de equipo escolar básico con el directivo, se le explica, se le cuenta: “Mirá yo entro y cada vez que entro esta maestra me dice “me voy al baño o me voy a hacer un mate cocido y no aparece más y no interviene”. La docente tiene que intervenir con la persona que esté del equipo y con los chicos. No se puede retirar. No porque nosotras no tengamos responsabilidad civil sobre los chicos, porque sí la tenemos. O sea, tranquilamente podemos quedarnos solas en el aula con los chicos, pero no es la función. El docente tiene que estar en la intervención con el equipo. Eso, a veces, las maestras no lo entienden, hasta que el directivo va y les dice: “Vos no te podés mover del aula y tenés que participar”, hay muchas que no les gusta intervenir. Yo te digo, esta docente que fue denunciada hacía esto. Fue mortal porque una vuelta estaba yo con los chicos, y ya me había quejado varias veces con la directora, porque la maestra brillaba por su ausencia. Y una vuelta la directora, sabiendo que estaba yo, porque le avisé, le dije: “Mirá que ahora voy” “Ah bueno, voy a hacer yo una pasadita” me dijo. “La pasadita”, yo sabía que era abrir la puerta y ver cómo estaba todo. Entonces, en el medio de la clase, abre la puerta la directora y la encuentra a la maestra tapada con un sobretodo recostada en una silla, con las piernas puestas en otra silla, esa era su intervención (risas). Entonces cuando la directora vió esto, la llamó y le dijo: “Vení que vamos a hacer un acta” y se la llevó y le hizo el acta. Pero ahí hubo una intervención del director. Yo trabajaba sola siempre ahí, yo ya sabía que con esa maestra iba a trabajar yo sola... Pero bueno, en situaciones así tiene que intervenir el director. Cuando hay un tema de relación o del vínculo del maestro con alguien del equipo, se trabaja en las REEB, que son para eso, para que el del equipo socialice con el director lo que está pasando y lo que está atravesando a cada uno de los grupos.

E: Recién nos hablabas del tema de las reuniones, ¿Cómo son esas reuniones? ¿Cada cuánto se reúnen y por qué asuntos?

S: Normalmente se hacen cada quince días y los temas son varios, depende. Siempre se trabaja con todo el equipo pero, por ejemplo, la social tiene una función específica que es el ausentismo, el trabajo con algunas familias en particular, con vulnerabilidad social. La OE es el vínculo de la institución con la familia y la OA es la intervención en el aula. Se hacen entrevistas específicas por determinadas circunstancias, por ejemplo, en casos de chicos que tienen algún problema de salud puede intervenir tanto la social como la OE. Pedirle a la madre, por ejemplo, como nos pasó a nosotros, por eso lo digo... pedirle las citas en el hospital y acompañar a la madre al hospital, porque hay madres que hasta ni eso pueden hacer. Tenemos madres analfabetas que por ahí no saben leer ni una receta médica, entonces bueno... Esas intervenciones no las hace la O.A. La tiene que hacer la Social o la OE. Entonces en las reuniones se trabaja en este tipo de cosas, reuniones con las maestras también hacemos, porque la maestra es la primera que detecta alguna situación puntual.

E: ¿Y qué es lo que más te gusta de tu trabajo como OA?

S: Y la intervención en el aula, con el chico, el vínculo con el chico. Y el trabajo con el docente también, cuando trabajás como una pareja pedagógica, está bárbaro. El tema es que a veces es difícil encontrar esa pedagógica. Pero si la maestra se suma al trabajo es espectacular, es muy rico el trabajo con otro adulto. Así que cuando yo me presento a la maestra le digo: “Aprovechá porque no vas a encontrar a otra persona que quiera trabajar con vos en el aula (porque no existe una maestra de apoyo en las escuelas) entonces si tenés la posibilidad de trabajar con

alguien de equipo, aprovechemos esto y trabajemos puntualmente lo que vos sientas que está faltando en el trabajo pedagógico en el aula y lo reforzamos en la hora que yo puedo ir”, que suele ser una vez por semana porque, a veces, como trabajamos en turno alternado y tenemos que trabajar con toda la institución... hay aulas en las que no podemos ni siquiera participar, entonces tenés que detectar en donde se necesita más la participación del OA.

E: ¿Qué desafíos encontrás en tu trabajo cotidiano?

S: Mmm... desafíos... Lo tomo todo como un desafío, desde el momento en que entrás al aula, que conocés a un chico, que conocés a la maestra, que conocés al grupo. Porque el grupo no funciona de la misma manera en que conocés a un niño, que en una entrevista de forma individual. En el equipo, por ejemplo, trabajás diferente. El uno a uno es distinto al grupo. Entonces todo es un desafío y creo que la gente del equipo es la que más abierta tiene que estar a esto, a las posibilidades variadas que se te ofrecen en una escuela. Cada escuela es distinta, cada turno es distinto. Yo a veces siento que si vas al turno tarde, parece otra escuela. Lo que noto es la dificultad de los chicos de la mañana por ejemplo, porque los chicos que van a la escuela a la mañana tienen como una característica diferente a los chicos que van a la tarde. A la tarde hay otro cansancio, no sé, son distintos. Yo lo noto, por lo menos desde el equipo se nota. Y todo es un desafío. Todo es un desafío. Hay que tener esa apertura mental. Yo creo que la gente del equipo, lo que más tiene que tener, es esa mirada y esa escucha atenta. Para mí eso es fundamental: la escucha y la mirada atenta, la observación atenta. Porque hay chicos que no hablan, pero que con gestos o con actitudes podés detectar un montón de cosas. Por eso la atención que vos puedas poner a cada uno, es fundamental a la hora de la intervención que tengas que hacer después.

E: Y esto que planteabas en cuanto a la diferencia entre los grupos de la mañana y los grupos de la tarde, ¿también hay diferencias en cuanto a la intervención del equipo por estas características que se dan?

S: No, la intervención es siempre la misma. El equipo interviene de la misma manera porque hay formas de intervención. Cada una tiene su manera diferente, que una la va construyendo también. La intervención que yo habré hecho como OE, cuando me inicié, no es la misma que haría ahora, por ejemplo. Pero porque uno tiene un trabajo ya, de experiencia. Entonces ya la intervención es diferente. Pero con respecto... si vos te planteás ahora, en este momento, cómo intervengo en un grupo, cómo intervengo en un grupo de la tarde... va a ser diferente, seguro, pero por el hecho de que el grupo es distinto. Lo marca el grupo a la intervención. A la mañana, en escuela, uno los ve mucho más vivaces a los chicos, más perceptivos y con otras ganas de participación, que no se ve a la tarde.

E: ¿Y hay algo que no te guste de tu trabajo como O.A.?

S: Eh... no, que no me guste no. Me gusta todo. Salvo, bueno, cuando uno tiene que intervenir... obviamente en situaciones que son de vulnerabilidad hacia los chicos. Y eso no gusta a nadie. Creo que un chico golpeado o saber de un chico que es violado en la casa. Es muy fuerte eso. Hay que estar preparados para ese tipo de situaciones, y a veces uno no lo está, porque no se las puede imaginar mentalmente a determinadas situaciones. Hay que estar preparado para

poder abordar esas situaciones y es difícil. El trato con los padres también en esas situaciones se da y a veces hay que saber pilotear una reunión con un padre cuando estás hablando de esto, porque a los padres no les gusta ser acusados. A mí me han dicho “psicóloga de mierda” y me han cerrado la puerta en la cara... un padre... una madre. Y estando con otra persona, porque nunca hacemos las entrevistas solas. Estando con la maestra y la Social. Éramos tres, con una mamá y a mí me dijo así: “Usted es una psicóloga de mierda... ¿Qué me viene a decir a mí que yo tengo que hacer qué?” Y se levantó, cerró la puerta... nos reventó la puerta en la cara y se fue. Y son situaciones difíciles, porque vos ves que hay un chico vulnerado ahí y si hay un padre que no recibe eso como vulnerabilidad, tenés que ir a otra instancia mayor. Tenés que hacer una denuncia al servicio y bueno. Y hay que estar preparado para todo eso. Y a veces no es fácil.

E: ¿Y para vos qué quiere decir aprender?

S: Engloba muchas cosas “aprender”. El aprender hay con hache y sin hache. (risas) Bueno, aprender es descubrir lo que me rodea y poder tomarlo para ser distinto en mi vida, todos los días. Esa sería una definición muy sencilla de la palabra “aprender”. Cuando yo tomo algo del medio o del otro o de lo que yo pueda incorporar, eso me hace siempre una persona diferente, al otro día o al instante lo puedo incorporar y eso me permite crecer. El aprender es eso. Y podemos aprender jugando, podemos aprender charlando con otro, podemos aprender haciendo una reflexión sobre uno mismo. Aprendés también, ¿no? En silencio, mirando, tocando. Muchas veces necesitamos explorar para poder aprender. La definición de aprender es súper amplia.

E: ¿Cómo ves a la escuela hoy?

S: La escuela está sufriendo un cambio importante, igual que a nivel social. Digamos... a la escuela que yo viví cuando era niña, hay un abismo entre esa escuela y la escuela actual. Yo creo que es mucho más divertida ahora que lo que era antes. Muchísimo más divertida, se escucha más al chico. El chico tiene muchas más posibilidades de expresarse. Yo fui a una escuela católica, fue terrible... una educación hiper estricta... así que comparándolas con las escuelas de ahora... Ahora es hermoso. Yo creo que es súper divertido ir a aprender. Desde el vínculo con los adultos, que no es el mismo que muchos años atrás, no hablo de tantos, porque yo tengo 52 años, así que no hace tanto tiempo que fui a la escuela. Sin embargo, la brecha es muy alta de lo que se hacía a lo que se hace ahora. Tiene sus cosas positivas y sus cosas negativas. Pero yo creo que es más lo positivo que lo negativo. La escuela muchas veces es el hogar de los chicos, el lugar donde el chico encuentra la contención, encuentra respeto, la escucha, el espacio, que quizá no lo tenga en su propio hogar, pero sin embargo sí lo tiene en la escuela. Eh... repito... hay de todo, hay docentes que siguen utilizando o siendo “antiguo”, con una educación tradicional, que no es la que estamos acostumbrados ahora. Y bueno, a pesar de que yo me crié, estudié y me formé en ese tipo de escuela, con el tiempo y con la incorporación de otras carreras y cursos, y todo lo que veníamos hablando, uno puede cambiar esas cosas. Pero también parte de uno, que uno tenga ganas de cambiar. Todo cambio asusta. Entonces hay mucha gente que sigue siendo de la misma manera que hace años atrás, porque le da miedo cambiar, porque cambiar es modificar un montón de patrones que tenemos, internos.

Y, a veces, no tenemos ganas de cambiar esos patrones. Preferimos la seguridad de seguir por el mismo camino que venimos bien. Según nosotros. El hecho de un cambio nos provoca mucha adrenalina y hay muchas personas que no están dispuestas a hacer ese cambio. Pero en general lo que tenemos los equipos es la posibilidad de trabajar en distintas instituciones todos los años. Por lo menos lo que me pasó a mí. Como yo soy de equipo de distrito y hay un listado de escuelas. O sea, yo soy titular, pero todos los años tengo que ir a un acto público interno, con la Inspectoradora de Psicología, para que nos designe a qué escuela nos toca ese año. Entonces al tener la posibilidad de haber transitado por muchas instituciones, que no estuve más de dos años en cada una, tuve la posibilidad de pasar por un montón de escuelas diferentes, entonces eso también te hace crecer y te hace aprender muchísimo de cada institución, de cada maestro, de cada grupo, de cada comunidad educativa, de cada director. Todos los directores son diferentes, entonces es como un abanico de posibilidades que yo tuve, por este hecho de que yo pude cambiar de institución cada dos años, que yo creo que tendrían que hacerlo todos los docentes, porque quedarse en un mismo lugar te estanca mucho. Entonces esto de poder ir variando de institución, para mí fue fundamental en el aprendizaje del rol.

E: ¿Y qué quiere decir para vos “intervenir” desde la psicopedagogía, en el EOE?

S: Lo que venimos hablando. Es poder hacer algo diferente, desde la escucha, desde la observación y, obviamente, eso que vos podés tomar de lo que estás observando, siempre pasarlo por el filtro de tu rol y actuar en función al rol que vos tenés en ese momento y lo que aprendiste en la carrera y en la experiencia de haber trabajado en equipos. El trabajo en equipo para mí es fundamental. A mí me encanta trabajar en equipo, porque creo que se aprende mucho con el otro, porque como son tres roles diferentes, más el de fonoaudiólogo, que es un cuarto rol. Cada uno tiene una mirada totalmente diferente. Entonces, al ser interdisciplinario, para mí es fundamental eso. Poder juntarse... por eso, a veces, me enoja con las inspectoras cuando te dicen: “No, porque los tres no pueden estar el mismo día, las tres personas del equipo y dejar un turno sin nadie”, pero es fundamental que un día, al menos en la semana, el equipo esté completo, porque es el momento del intercambio y la mirada del otro, siempre, es la que enriquece. Entonces, a veces me enoja un poco con mi inspectora cuando me dice: “No, porque cada una tiene que estar en su turno”. Y bueno, sí. Todo bien, pero a veces es necesario, aunque sea una vez cada quince días, permitirme estar todo el equipo completo, porque es así, es el momento de mayor enriquecimiento de todas, porque son miradas totalmente diferentes. Y eso lo hace el rol.

E: ¿Qué diferencias encontrás entre la intervención del psicopedagogo en un E.O.E. y en otros ámbitos?

S: Y, el EOE es netamente escolar. O sea, nosotros ahí intervenimos desde lo escolar. El psicopedagogo tiene otro tipo de intervenciones que pueden ser clínicas, en otros ámbitos. Y ahí está la diferencia. Por eso hice el posgrado en Neuropsicología, porque me apasiona la parte clínica también que es lo que no podemos hacer en el aula. Sin embargo, con la mirada clínica, vos podés ver otras cosas. De hecho, yo descubrí un caso de un niño con un petit mal en la escuela, en el momento del comedor. Pero ¿por qué? porque tengo una mirada clínica. Sino no

lo hubiera podido descubrir, porque nadie se había dado cuenta, ni siquiera la mamá. Tenía pequeñas ausencias, se quedaba tildado, le hablabas y no te respondía y tenía la mirada fija. Entonces yo dije: “Acá hay una epilepsia”. Un petit, pero es una epilepsia. Entonces la cité a la mamá, le hablé al equipo y le digo: “Observen a esta criatura, empiecen a mirarla”. Empezaron a descubrirla... la maestra también se había dado cuenta de eso, pero no le había dado importancia, dice: “Sí, yo lo vi varias veces que se queda así... colgado” -“Bueno, eso es un petit mal”. Eso se descubre con electroencefalograma y alguna resonancia habría que hacerle o alguna polisomnografía, depende. Puede hacer también epilepsias nocturnas y no darse cuenta. Y bueno, así descubrimos a este nene que después lo medicaron.

E: Te vamos a mostrar dos imágenes y te vamos a pedir si podés elegir alguna de ellas y relacionarlas con tu trabajo cotidiano. ¿Y por qué?

S: Bueno, la puerta, que no sé si es una puerta de un ascensor o una puerta. Yo veo unas puertas. Las puertas siempre se abren. Estas puertas están cerradas, pero siempre yo abro puertas. Y siento, bueno, esto... Lo primero que me vino es abrir las puertas para descubrir, que es lo que hacemos todas las veces que abrimos una puerta de un salón, descubrir qué es lo que está pasando ahí adentro. Siempre es una incertidumbre cuando uno abre una puerta, porque no sabe qué puede encontrar del otro lado, pero siempre está la intriga de qué es lo que va a encontrar y cómo uno puede actuar ante eso, eso es lo que siempre me gusta. Por eso el desafío de estar en un equipo es diario. Todos los días es algo nuevo. Y a veces apagamos incendios. En general, a veces surgen situaciones de incendios en las escuelas. Y eso, a veces, es lo que me atrae más del cargo porque a mi no me gusta lo monótono. Es como que soy geminiana, soy hiperactiva, entonces siempre me gusta hacer cosas nuevas, para no aburrirme. Y lo que te da el equipo es esto. Todos los días son un desafío, todos los días tenés algo nuevo porque no sabés qué va a pasar. Es como que te vas a encontrar siempre con algo. Y en general el equipo es el que lo vienen a buscar para intervenir, siempre. Entonces, si hay una situación de conflicto va a intervenir el equipo. Si hay una situación rara, anómala o algo que al docente le haya llamado la atención lo va a ir a buscar. Eso es lo que me atrae mucho del cargo, esto de abrir las puertas, porque siento que uno, a mi me encanta abrir puertas porque no sabés que te vas a encontrar del otro lado y es esa adrenalina de saber que hay una nueva oportunidad cuando abrís una puerta, un nuevo camino para algo.

E: ¿Qué es la diversidad en el aula?

S: Uh, la diversidad... No sólo está en el aula. Está en todos lados la diversidad. Pero llevándola a la escuela, es encontrar múltiples personalidades, múltiples posibilidades. Es encontrar lo diferente en todos, en cada uno. Y es poder descubrirlo, porque sabemos que todos somos diferentes. Lo lindo es poder reconocer en el otro esa diferencia y poder escucharlo, porque a veces me pasa que cuando voy a un aula me dicen: “Ay, porque a este no lo aguanto más”, “Este chico no para, no se queda quieto”.

¿Saben que hago yo?... me fijo en el que está quietito, porque ese es el que tiene el problema grave. Porque el chico que muestra o puede exteriorizar, en general está sacando algo. Pero el problema está en el que pasa por ausente o pasa por el buenito y es el que se está guardando

todo lo que le está pasando, entonces ahí encontramos la diversidad. Poder detectar en cada uno las diferencias, poder tomarlas y poder escucharlas. Lo distinto es eso. Lo distinto, lo diverso, es eso. Poder escuchar a un chico que te viene hablando en guaraní y poderle decir: “Bueno, enseñáanos alguna palabra en guaraní que la podamos usar acá, en el aula”. O no sé, que viene y que te cuenta: “Mañana no vengo porque le tengo que prestar las zapatillas a mi hermano para que él vaya a la escuela”. Eso lo he vivido. Te dicen: “Mañana no me toca a mi, le toca a mi hermano porque nos tenemos que cambiar el par de zapatillas, para que pueda ir a la escuela”. Eso es lo diverso.

E: ¡Te agradecemos mucho tu tiempo y buena predisposición!

Entrevista N° 6

E: Entrevistadora

K: Letra de referencia de la entrevistada

E: Bueno, como te comentamos al contactarte, nuestro trabajo tiene que ver con el rol del psicopedagogo en los Equipos de Orientación Escolar.

K: Claro, hay dos roles dentro del equipo. Digamos, la psicopedagoga puede trabajar tanto como OE que es orientadora educacional, como OA que es orientadora del aprendizaje. Yo trabajo como OE. Vieron que en Psicología son todas siglas... (risas) Es todo así. Entonces yo soy OE, y mi compañera que también es psicopedagoga es OA.

E: Para comenzar, ¿podrías decirnos tu edad?

K: Ay no chicas... La edad no... (risas) Tengo 53 años.

E: ¿Dónde estudiaste?

K: Bueno, lo mío fue por partes. Primero porque yo estudié Psicopedagogía ya siendo maestra y terminé la licenciatura ya bastante después en la UFLO. La licenciatura la hice por un tema de la exigencia que se venía pidiendo ese título. Yo primero estudié para maestra especial y después me di cuenta que quería algo mejor, que me faltaban herramientas y ahí empecé Psicopedagogía, y me di cuenta que la Psicopedagogía era tan amplia... que se podían hacer un montón de cosas. Yo toda la vida trabajé como maestra integradora y como orientadora educacional en el Estado. Hice eso, más o menos durante quince años y hace cinco que soy solamente OE.

E: ¿Has hecho cursos, especializaciones?

K: Si, de todas las variedades. Lo que pasa que lo mío siempre fue más educación especial en intelectuales. Entonces siempre hice cursos más vinculados con eso. Ahora que estoy ya más abriéndome en consultorio, más con todo lo que tiene que ver con los tests que fueron apareciendo... fui viendo que había algunos que yo ni los conocía. Los empecé a conocer cuando... yo dejé de trabajar este año en la Universidad, en una materia. Y ahí empecé a ver que había otros tests que yo no los conocía y por lo tanto no los tenía en cuenta. Entonces ahí hice más cosas, pero mi especialidad era más en intelectuales.

E: ¿Por qué decidiste estudiar Psicopedagogía?

K: Porque sentía que me faltaban herramientas. O sea, cuando yo estudié para maestra especial no estaba dividido como está ahora, que hay para motores, intelectuales, auditivos, visuales... No. Había un solo lugar donde se estudiaba y no habían estas divisiones. Entonces era muy general. El título, de hecho, no existe más. Entonces ahí decidí, después de diez años de ser maestra de grupo, estudiar algo que me dé más herramientas.

Yo me acuerdo que en uno de mis trabajos conocí a una psicopedagoga que me encantó cómo trabajaba, me daba muchas herramientas entonces dije: “Bueno, esto es lo mío. Tengo que ir por este camino”. Después uno siempre siente que algo le falta: esto me falta, esto no lo sé, esto no está en el libro (risas).

E: ¿Hace cuánto tiempo que trabajas en escuelas?

K: En escuelas del Estado... porque yo trabajé antes en privadas. Mucho más en centros de día que en escuelas. Pero acá en escuelas del Estado hace veintiún años. Estuve en los distintos paradigmas digamos.

E: ¿Y en Equipos de Orientación hace cuanto tiempo trabajás?

K: Es que fue siempre en paralelo, yo trabajaba en un turno como maestra especial y en el otro como OE. Siempre fue en paralelo, entonces como que tengo bastante recorrido. Por eso te decía que como que tengo dos paradigmas que marcaron mi trayectoria laboral. El anterior que era más clínico, más la mirada médica y ahora que es más social. Vieron que cambió el nombre, todo el tema de que antes se decía... Ay, me cambian tanto los nombres que ya no me acuerdo, pero tenía otro nombre. No se decía Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, tenía otro nombre. No lo puedo recordar ahora, porque son tantos años y que te van cambiando los nombres. Antes no era O.A., era M.R., y bueno va cambiando la mirada.

E: ¿Podrías contarnos alguna experiencia que te haya marcado, vinculada con tu profesión?

K: Mirá, lo que más puedo destacar del equipo, que me queda así como marcado, es cuando uno trabaja realmente en equipo, ¡que es re difícil! Parece fácil pero no lo es porque bueno, somos tres personas, totalmente distintas, distinta trayectoria laboral, distinta manera de estudio, de capacitación y de experiencia y es súper difícil coordinar las tres, en el caso de que haya tres o las cuatro. Porque está: la Social, la Educacional, la del Aprendizaje y en algunos lugares también hay fonoaudióloga. En escuelas donde hay muy bajos recursos en general hay una fonoaudióloga. Y como experiencia es eso.

El primer equipo que yo formé, para mí fue fantástico, porque las tres nos llevábamos muy bien, y después nunca más me pasó. No me quejo de mi compañera que tengo en la actualidad porque me llega escuchar y me mata... Les pido que esto no salga de acá. (risas) Me llevo bien pero no hay esa afinidad que yo tuve en el primer impacto como equipo... Nos coordinábamos muy bien las tres. Ya nos conocíamos tanto que no necesitamos decirle a la otra qué faltaba. Era como que éramos una pieza que cuadraba perfecto y era una escuela super heavy, en los Piletones, Barrio La Independencia, donde hay una villa muy grande, en San Martín. Y esta era una escuela que está dentro de la villa, o sea que el barrio era súper difícil. Había mucho trabajo en el equipo con los chicos, por el desfasaje, en cuanto a dificultades de aprendizaje, que eran todos. Porque no es que... ¡toda la comunidad no estaba alfabetizada!... ¡Toda la comunidad! Entonces fue un trabajo súper difícil, pero a la vez una muy buena experiencia. Aprendí un montón, y eso fue gracias a que tuve un equipo con el que nos pudimos sostener entre todas. Porque al tema de los chicos, agrégale los docentes, que tampoco son muy fáciles en el sentido

de que dependiendo de la comunidad también dependen los docentes. Yo no los critico, porque yo también soy docente (risas)

E: ¿Y en la actualidad en qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo?

K: Trabajamos dentro de la escuela nosotros. El lugar del equipo es un lugar muy chiquitito que antes era de la cooperativa, pero en realidad donde pasas más tiempo es en el aula. Se trabaja mucho a la par del docente y tenés millones de cosas más: entrevistas con los padres, reuniones con el equipo directivo, articular con otras instituciones. Hay mucho trabajo. Generalmente, la OA trabaja más con primer ciclo y la OE trabaja más con segundo ciclo. Nadie marca esto, no está escrito en ningún lado que tenemos que trabajar así, pero generalmente se hace así. ¿Por qué? No lo sé. Pero siempre me tocó trabajar en segundo ciclo. A mí me gusta más segundo ciclo, así que me viene bárbaro. Y trabajo también en paralelo con la Social. Toda la parte de ESI y Convivencia lo hacemos con la Social.

E: ¿Con quiénes trabajás en la escuela, además del equipo?

K: Con la docente hacés mucha pareja pedagógica, porque sino es muy difícil poder ver la dificultad del chico, porque a veces tienen dificultad en el aprendizaje, pero no a causa de que ellos tienen una dificultad, sino que la enseñanza que están dando es un obstáculo para ellos. Entonces, para mí, lo ideal es ir codo a codo con la docente, no ir desde el lugar del saber sino ir y decir: “Bueno a ver, ¿qué ves vos? ¿qué proyecto podemos hacer? ¿en qué te ayudo?...” Es decir, ir desde el lugar de la escucha, eso es lo que me resulta a mí, intento ir desde ese lugar. Y a partir de ahí armar algún proyecto en conjunto, donde yo pueda ayudar realmente a los chicos, porque hay docentes súper flexibles y hay otros docentes que no, que no les gusta que vos estés adentro. Entonces, eso también hay que respetarlo, si no le gusta: “Bueno a ver, ¿cómo querés que hagamos?, dame vos las herramientas para que yo te pueda ayudar con los chicos”, sino ahí uno entra en ese conflicto con el docente y esa tríada que tendríamos que hacer no se hace.

E: ¿Y en qué consiste tu trabajo específicamente como OE?

K: Y, es un poco todo lo que les conté. En realidad es tratar de trabajar con el docente, detectar los problemas en los niños que no alcanzan... Sobre todo, en lo que se está haciendo mucho hincapié ahora, es en la alfabetización, para que no lleguen al secundario sin estar alfabetizados. Trabajar vincularmente con las familias, sobre todo en el trayecto escolar, más que nada y ayudar desde ahí. Bueno, después las reuniones de equipo escolar básico, donde tratamos de trabajar con los acuerdos institucionales. A mí, porque me toca segundo ciclo, pero si hay algún chico de primer ciclo donde hay una dificultad más que pedagógica, sino vincular...¿viste?, que está todo lo del TEA, que está lo del TEL, que trae muchas problemáticas más bien vinculares que pedagógicas, también intervengo ahí. Lo que hace el equipo, lo que hago yo, sobre todo, es orientar. Uno da las sugerencias y el directivo es el que toma esa sugerencia o no. O sea, también, me puede pasar que lo que yo digo no lo acepta y bueno... se basa todo en acuerdos. Nosotros somos una modalidad. O sea, el nivel es el tronco, nosotros somos modalidad. Podemos sugerir, y en todo caso, elevaré a mi superior, que es mi Inspectora, la dificultad que tengo con el directivo, porque también te puede pasar... a mí por suerte nunca me pasó... pero sí tengo compañeras que tenían muchas dificultades con el directivo. Entonces, en ese caso, es

difícil trabajar, porque el directivo es el que... es el nivel. Es el que más peso tiene sobre el sistema educativo ¿se entiende? Uno orienta... Esto es como en la clínica. Ustedes van a tener un paciente y van a tener una familia. Vos podés orientar a la familia, pero el que decide qué va a hacer con eso, es la familia. Bueno, en la escuela es lo mismo, yo oriento a ese directivo: “Mirá, me parece que tenemos que ir por este camino, tendríamos que hacer esto para mejorar equis situación”. Puede tomarlo o no. Si yo veo que eso afecta la vulnerabilidad del chico sí, ahí puedo hacer una demanda, puedo hablar con mi inspectora... O sea, no creo, digamos... nunca me pasó llegar a eso.

E: ¿Cómo responden a tus intervenciones? Algo de eso ya nos comentaste, pero quería saber si querías ampliar un poco más.

K: Sí, pero eso es como en la diversidad. Yo no le puedo caer bien a todo el mundo, ni todo el mundo me cae bien a mí. Entonces, busco estrategias. En primer ciclo, por ejemplo, lo que pasa es que mi compañera no tiene buen vínculo con una de las maestras, que es excelente la maestra, pero no sé por qué, no tienen feeling. Entonces me viene con la problemática y yo le digo: “Bueno mira, si querés voy yo”. Son esas cosas que pasan en la vida misma, que uno a veces se relaciona mejor con algunas personas que con otras. Entonces hacemos al revés, yo voy a ese grupo y ella por ahí atiende otras cuestiones que por ahí yo no tengo tanta afinidad. Por ejemplo, alguna familia que yo por ahí... a veces me pasa que ya estoy harta de decirle las cosas, entonces digo: “Bueno mirá, llamala vos a esta mamá porque la voy a matar” (risas) Nada, creo que están esas cosas y se trata de de ver la manera.

Y tenemos una Social, que también ella trabaja muy bien. Hace diez años que trabaja en la escuela, con lo cual tiene un buen manejo con las familias porque las conoce a casi todas y eso nos re ayuda a nosotras. Y con los directivos me pasa lo mismo. O sea, uno intenta de decir ponele: “Bueno, esto decilo vos, porque a mí no me va a funcionar cómo se lo diga, vos trabajá esto”. Vamos viendo entre todas, es tener cintura y tratar de ver lo que puede venir. ¿Que me equivoco? ¿Que nos equivocamos? También... Millones de veces, pero bueno se intenta trabajar eso. Y lo otro que trabajamos, que creo que no lo nombré, son las inclusiones. En la escuela hay muchos chicos con inclusión, tenemos bastante y de casi todo: tenemos de TEA, tenemos con retardo, tenemos...

Lo que pasa es que este año empezamos y a los quince días no fuimos... Y había un nene nuevo que iba a entrar, que creo que era visual, pero yo casi ni lo conocí porque fueron dos semanas de clases. Y las primeras semanas es mucho papelerío, mucho movimiento y claro, no tenía visualizados a todos los chicos, así que fue bastante caótico. Y bueno, hay chicos que ni los conocemos, de los que entraron. Lo que tiene el Estado es que hay mucha... y el lugar donde está mi escuela está muy cerca de lo que es el otro distrito, de Tres de Febrero. Yo estoy en San Martín, pero a un par de cuadras está el otro distrito y está el tren que va a Capital. Entonces tenemos como mucha migración de chicos que van y vienen, de Capital, del otro distrito... es bastante. Eso hace que también haya movimiento en la matrícula.

En los chicos con inclusión, si tiene una maestra de inclusión y acompañante, es trabajar con ellas en conjunto y con el docente. Imaginate que el docente... lo que está pasando actualmente es que tenés, fácil, dos acompañantes dentro del aula. O sea, tenés dos adultos más que quieras

o no el grupo... hay tres adultos ahí adentro, entonces se hace dificultoso, porque la maestra de inclusión viene una vez por semana, si es del Estado. Si es privada vendrá dos o tres veces, dos horitas. Da las orientaciones y se va, pero la acompañante está todo el tiempo ahí. Y es un adulto que... está bien, está a cargo de ese niño. Pero quieras o no, los chicos, sobre todo en primer ciclo, andan dando vueltas. Entonces uno trata de intervenir y lo que pasa, sobre todo con la acompañante, es que se cree que tiene que hacer la tarea a los chicos y esa no es la función de la acompañante. La función es ser un mediador, porque se supone que lo vincular es lo que está dificultando a ese chico que tiene una acompañante. No es que es un retardo, que... bueno, no puede acceder a un aprendizaje, no. Estamos hablando de lo vincular, donde hay problemas de conducta. Entonces tiene que ayudarlo a vincularse con sus pares, con la docente. Bueno, eso a la acompañante le cuesta un montón. Y hay muchos docentes que tampoco entienden mucho lo que es el rol, entonces le da la tarea a la acompañante. En ese lugar estamos nosotros, tratando de ver eso. Y ¿cómo se hace? Bueno, a través de la observación que uno va... trabaja con los chicos, va mirando. Y después en las reuniones que tenés con el docente y que tenés con la acompañante y con el integrador. Bah, no. Ahora no se dice más “integrador”... con el maestro de inclusión tratás de dar estas orientaciones, porque también es todo un tema, porque no todos lo toman bien eso, porque a su vez el acompañante tiene a su coordinador, entonces lo tenés que hablar con los coordinadores. Así que bueno, es todo un tema, es largo. Y ahora justo estábamos hablando de eso, ¿vieron que yo les dije: “estoy en reunión”? Bueno, porque la única manera que tenemos de trabajar ahora es así. Todo el tiempo así, entonces tenemos que trabajar con los integradores y los acompañantes también, y desde un lugar muy difícil, porque no tenés contacto con los chicos. Se complica. Por ejemplo, mi hermana trabaja en una escuela privada de Capital y tienen un manejo totalmente distinto, porque tienen tecnologías distintas. Pero acá, hay papás que tienen celular pero no todos tienen datos y entonces las tareas por el Whatsapp se hacen así, es muy difícil. Entonces nosotras ¿qué hicimos? Optamos explicando cosas y mandando. Y lo mismo pasa con esto, la dificultad que trae esto ahora ¿no? Supongo que a pesar que ustedes venían con otra visión del equipo orientador, estamos en una nueva etapa donde hay que digerirlo, porque esto va a cambiar en un montón de cosas. Lo que nos está pasando de trabajar, porque trabajar, trabajo más horas de lo que estoy en el colegio. Las cuatro horas a través de una pantalla. A través de una pantalla es re difícil cuando uno trabaja lo corporal, trabaja el uno a uno, lo comunitario, se hace difícil. Pero bueno, es lo que está sucediendo y lo llevamos adelante. Ayer me tocó entregar bolsones. La escuela cada quince días entrega bolsones de comida, entonces ahí aprovechamos para hablar con algunas familias que veíamos que no participaban de las actividades y para ver cómo estaban. La verdad es que la están pasando mal, en cuanto a lo alimenticio la están pasando mal. Así que bueno.

E: Bueno, anteriormente nos contabas acerca de las reuniones ¿Cada cuánto se reúnen y quiénes participan?

K: Sí, se llaman REEB. Generalmente las hacemos una vez por semana, con unos horarios que no siempre se puede cumplir por las dificultades que emergen en el momento. Y se hacen siempre con la directora. Y si necesitamos que esté la vice, bueno, buscamos la manera, que es muy difícil, porque las dos trabajan en dos escuelas, a contraturno. No están nunca juntas. Y si ponele que hay algún problema, una situación específica que es necesario que esté la docente o los maestros especiales también, porque no los dejamos afuera, porque también están los

especiales, los convocamos a la reunión específicamente para hablar de algún niño que necesita o alguna orientación al docente, pero generalmente se hace con la directora y todo el Equipo.

E: ¿Y por qué asuntos se reúnen?

K: Y, generalmente es lo que nos manda la modalidad, que es ausentismo reiterado, que nosotras no tenemos mucho ausentismo, tenemos poquito, pero sí, por ahí tenemos ausentismo alternado, que por ahí de la semana vienen dos días y tres no. Y se hace seguimiento con la familia, se convoca, se intenta decir... Generalmente con los más chiquitos, porque los de segundo ciclo, por lo general, a partir de quinto vienen solos. Pero los de primero y segundo que lo tiene que traer el papá. Y a la mañana, en invierno, cuesta un montón que tengan continuidad. Entonces ese es un tema. El otro, el tema de desfasado. “Desfasado” nosotros le decimos a los chicos que ya tienen una repitencia, tienen un año desfasado y que por ahí presentan dificultades de aprendizaje. Por eso que yo te contaba, por ahí viene de Capital, no eran nuestros, no tiene una continuidad dentro de nuestra escuela. Me pasó este año que un nene en cuarto, que viene de Capital. Capital tiene una modalidad distinta de nosotros, el Equipo trabaja fuera de la escuela, tiene varias escuelas y es más de diagnosticar y orientar, no los conocen tanto y tienen una maestra de apoyo. No sé como funciona bien, pero sé que este nene tenía una maestra de apoyo y la mamá, quería que yo haga lo mismo. Y yo no trabajo individual, no trabajamos individual, trabajamos en grupo. Bueno, yo estaba conociendo ese nene para ver qué taller podía hacer dentro de su grupo para facilitarle a él, porque no estaba alfabetizado y está en cuarto. Bueno, entonces hablamos de eso en la reunión y ¿qué más? De los acuerdos de convivencia que haya un grupo, sobre todo quinto, no sé por qué, pero es un grupo donde los varones siempre o las nenas vincularmente se llevan mal. No sé si es la edad, si es el proceso (risas) pero en quinto siempre hay algún problema. Entonces trabajamos a ver qué hacemos con este grupo que se están pegando mucho o son muy agresivos verbalmente, cómo poder trabajarlo, qué taller podemos hacer, si realmente se habla de eso. Después casos puntuales, tiene que ser algo muy emergente. Es una escuela bastante chica, tiene doscientos cuarenta alumnos entre la mañana y la tarde, o sea, tiene uno por año, la mañana y a la tarde, así que no es muy conflictiva. Las maestras por lo general están a la mañana y están a la tarde, porque son de dentro del barrio. Son de hace muchos años, entonces como que hay manejo, hay bastante manejo de que no hay muchas dificultades en cuanto a lo vincular. Yo porque trabajé en escuelas más grandes donde tenés casi mil chicos y ahí sí, lo vincular... Cuando hay muchos chicos y cuando las maestras no son de la zona y no hace muchos años que están, se hace difícil el tema de la conducta. Acá es como muy familiar, es una escuela muy familiar. Todavía está eso de que las mamás vienen a la puerta, los vienen a buscar, eso que en algunas escuelas se pierde.

E: ¿Y podrías contarnos cómo es un día de trabajo tuyo en la escuela?

K: Sí. Es alternado nuestro turno, ustedes saben que unos días vamos a la mañana y otros a la tarde. En general, en la primera hora yo en particular la dejo para las entrevistas, porque cuando traen a los chicos yo dejo esa hora para que vengan, no molestarlos en un horario que por ahí no sé, están en otra cosa. Siempre a la entrada o a la salida, intento dejar un tiempito para entrevistar a las familias. Después, ya en la segunda, la tercera, hago los talleres, me voy a algún grupo a hacer algún taller. Este año, en realidad, cuando voy al taller con todo el grupo, no son

todos los que tienen problemas. Sino ponele del grupito este de cuarto, que digo yo, son dos que no está alfabetizados. Uno viene de primer ciclo... Pero bueno, la familia no accede a todas las orientaciones que uno le da, así que la herramienta que tengo es darle lo que puedo en ese momento, porque yo ya sé que la mamá no va a ir a ninguna de las cosas. Mirá que le he sacado turnos en el Pichón Riviere para que vaya, la tratas bien... No... ¡No puede! No puede, tengo que trabajar con eso, con el que ella no puede hacerlo y yo tengo que darle las herramientas a él. Entonces, tengo a ese nene y tengo el nene que te conté que venía de Capital. Entonces, yo decía, si yo tengo que hacer un taller para ellos dos, en todo el grupo que sí está alfabetizado, se iban a perder. Entonces lo que pensé, era llevarme a ellos dos y armar un grupito de cinco o seis, con alguno de tercero que no estén alfabetizados y armar un taller que se llama “Mi álbum”, que se trabaja con los nombres de ellos, porque lo eligieron y a partir de ahí, trabajar la alfabetización. Después con los más grandes que por ahí ya están alfabetizados, trabajo más el tema de comprensión de texto, porque ya se están acercando a un secundario. Más allá que eso, los docentes lo trabajan, pero hay muchos que leen pero no comprenden. Eso sí lo puedo hacer más grupal, eso voy al aula y trabajo con la docente, más o menos combinamos. Como este año, ahora llegó mucho material de laboratorio, que están buenísimos para hacer investigaciones, está buenísimo. Entonces le dije: “Bueno, empecemos a investigar los elementos, a ver para qué sirven” Porque ni la maestra ni yo sabíamos para qué sirven, nunca lo habíamos usado y estos kits que trajo Provincia... Y bueno, estábamos justo indagando todo eso para trabajar, y con eso trabajamos comprensión de texto con ellos. Y aparte investigábamos, ahora se cortó.

Bueno, eso es mi trabajo específico, eso intento. Pero en el medio viene una maestra que te dice: “Me está pegando Fulano”. Ponele que una nena se brotó porque no quiere ir al patio, no sé, por algo. Entonces vos tenés que como en el momento decir: “Bueno esperame dos minutos, llevalo a Dirección en todo caso”. A veces pasa que las maestras se agotan también de estar todo el día, son maestras que están todo el día en la escuela y bueno. Les digo: “Hagamos una cosa, saquemos del aula, llevalo a la Dirección. Se quedan ahí un ratito, yo después voy y converso”. Pero bueno. Te digo que no es que todo es divino, color de rosa, que yo llego, dejo las cosas, no (risas). A veces tenés que correr para un lado, para el otro y también nos toca que cuando falta una maestra, se llama ¿Cómo se llama? Eh, continuidad pedagógica creo que le dice... ¡Contingencia! Contingencia pedagógica. Tenés que ir a ese grupo y agarrar el material que supuestamente dejó la docente, porque hay como una carpeta, y seguir trabajando lo que ellos estaban dando. Ya tenemos asignados días para eso.

E: ¿Para cubrir?

K: Claro, ponele, yo los martes, los jueves de tal horario a tal horario, no tengo que poner talleres porque si falta una docente. Yo ya sé que a mi me toca ir a cuidar ese grupo, yo ya sé que ahí no puedo poner un taller.

E: ¿Y qué es lo que más te gusta de tu trabajo?

K: A mi me gusta hacer mis talleres, cuando veo que los chicos avanzan, que se enganchan, eso lo que más placer me da eso. Esa cosa que cuando se sorprenden que empezaron a leer, por ejemplo, “Ah, pude” Esa cosa, ese impacto en ellos, para mí es “¡Wow!”, que pueden. Porque por ahí he peleado todo el año porque el pibe tenía problemas de conducta, lo quería matar

porque yo también quiero matar a los chicos, a veces (risas), pero tener esa satisfacción, decís: “Bueno, lo logramos”. Ya está, ya me siento hecha, con que logre uno. Ese que te digo, ese nene de cuarto, yo quisiera que lea, porque él quiere, tiene toda la intención, no puede. En mi parecer tiene algo orgánico pero la ayuda de nosotros la tiene, pero quiero que empiece como desde lo oral, porque ya empieza a sentirse grande y no quiere ni siquiera. Yo necesito que él se saque esa vergüenza y ver lo que entiende, porque siempre quedó en una postura muy chiquitita, que con eso venía zafando. Aunque todos se reían, zafaba. Pero ahora empieza a notarse que él no puede, no sé, yo quiero sacarle ese temor. Te digo las cosas que por ahí me pongo en la cabeza yo para trabajar.

E: ¿Hay algo que cambiarías de tu trabajo y por qué?

K: Sí (risas), la burocracia. La burocracia me molesta, me molestan los papeles, me molesta la exigencia que para “ya” quiero la planilla de los veinte pibes, no me gusta la burocracia.

E: ¿Qué desafíos encontrás en tu trabajo cotidiano?

K: Y esto, los nuevos chicos que van ingresando y que no los conocés, no sabés si van a adquirir el aprendizaje. Estos son los desafíos de todos los días, poder brindarles herramientas para que aprendan, porque la diversidad es para todos. Nosotros también somos diversos y bueno, no todos aprendemos, ya lo saben... no aprendemos de la misma manera. Bueno, buscar esas herramientas es súper difícil porque es cultural, hay un montón de cosas de cultural que no las tengo porque no vengo de la misma cultura que ellos. Entonces tengo que aprender, tengo que mirar, tengo que observar, tengo que respetar a esas familias de que por ahí no... No quieren hacer lo que uno cree que es lo que necesita el chico. Y aprender de eso y decir: “Bueno, tengo que darle otras herramientas”. A mí me parece que es eso, que pasa por ahí. El desafío es ese, acomodarme a lo que hay y lo que nos está sucediendo. Me parece que todos vivimos todo el tiempo desafíos, me da la sensación. Y la escuela es eso. La escuela, la cultura y, el lugar donde estamos viviendo, porque ahí es lo único que hay como institución en pie, es el único lugar donde alguien puede venir, golpear una puerta y le van a decir: “Hola, ¿qué tal? Sientesé”. No hay otro lugar donde vos puedas ir a quejarte de algo, o ir a preguntar o ir a hablar de tus angustias como en la escuela. De hecho, yo tuve una situación con una mamá, hace dos días me mandó un mensaje que estaba super angustiada y me dijo: “Disculpame que te uso para descargar mi angustia pero, no tengo con quién”, ¿me entendés? Ella no pudo encontrar. Obviamente se hicieron cadena de mensajes en los celulares de todas nosotras en ese momento. Y bueno, yo sé que esa señora en la escuela hubiera hecho lo mismo, hubiera venido a golpear la puerta a contarme, es el único lugar, no porque soy yo, sino porque es el único lugar donde hay gente que escucha. Es un desafío (risas) es un re desafío.

E: Además de la burocracia que mencionaste, ¿hay alguna otra cosa que cambiarías?

S: Cumplir horarios no me gusta (risas), “que tengo que estar a la una ahí”. Yo iría de 10 a 16hs ponele, o de 10 a 15hs, ese sería mi horario, sería ideal. Porque a las 8 de la mañana tampoco me gusta estar (risas). Si, no. En serio, el tema de papeles, de llenar papeles, de hacer pedidos. Mirá, para pedir una inclusión, yo sé lo que piden y me parece perfecto que pidan un montón de requisitos para pedir una maestra de inclusión. Hay muchos pasos a seguir y lleva bastante tiempo, lo cual es engorroso. En un momento donde vos no tenés a ese nene solo, tenés varios

chicos de un montón de cosas. Esto que te contaba de los talleres, por ejemplo. Pero en medio de todo eso tengo que ir evaluando a un niño, tengo que recopilar un montón de cosas, que la maestra también haga lo mismo, hacer un proyecto en conjunto, lo de los maestros especiales. Bueno, todo esto vos primero preparás. O sea, sola tenés que ir a observar varias cosas en conjunto con la docente, el mismo proyecto que lleva la docente tenés que vos ir trabajando con ella y el alumno... el estudiante. SAhora se le dice el “estudiante”, no se dice más “alumno”. Después tenés que trabajar con todos los docentes de especial: música, plástica, inglés, depende el año donde estás. Después el directivo lo termina, la familia tiene que estar de acuerdo en todo eso. Cuando terminás todo eso, lo elevás. Tarda un año en hacerse, no es fácil. Una vez que lo elevás, hay que ver si lo aceptan. O sea, si están de acuerdo, viene la inspectora a observarlo y después de ahí se eleva a la escuela especial. Y viene la escuela especial a ver si está bien. Eso es súper engorroso porque perdés, para mi gusto, mucho tiempo.

E: ¿Y cómo se trabaja con ese niño durante ese año de espera?

S: Y uno tiene que trabajar y orientar. Lo que pasa es que yo como soy maestra, fui muchos años maestra integradora... “para la inclusión”, como se dice ahora. Yo como que siempre estoy ahí, dando vueltas. “Mirá anda por este lado, hacés esto”. Recién, de hecho, una maestra me dice: “¿Cómo le doy tal material a ese nene de cuarto? Entonces se lo adapté... “Adaptación” no se dice más, le “configuré” y se lo mandé. En realidad, uno puede configurar y puede orientar, pero en realidad el maestro de inclusión tiene la planificación, las actividades y ya le va programando de anticipado todas las actividades. Es más fácil. Por eso es importante que tenga una maestra o un maestro de inclusión, para no perder el tiempo. Se pierde tiempo. Bueno, eso es engorroso. Eso si como que me fastidia. Lo hago, no me queda otra. Porque si me quedo en la queja. Lo intento hacer lo más rápido posible. Dejar otras cosas de lado y lo intento hacer lo más rápido posible.

E: ¿Por qué pensás que demora tanto conseguir una maestra de inclusión?

K: Y, porque se hizo mucho abuso de eso. Mucho abuso. Había demasiados pedidos de inclusión cuando por ahí no era... esto que te dije al principio. Por ahí no era un problema de aprendizaje del estudiante, era un obstáculo de la enseñanza. Por eso el tema de registrar mucho, de ir al aula, de armar proyectos. Si voy yo y doy el taller, que la maestra registre. Si la maestra está dando clase, yo registro. Entonces ahí se ve si realmente hay un obstáculo. El nene que viene de primer ciclo, desfasado, con repitencia. Ese si viene de la escuela. Yo vengo trabajando desde todo el año pasado, y ahí sí vos observás que hay una dificultad, que hay un obstáculo. Pero vengo con un trabajo súper arduo. Ahí sí, voy a pedir un proyecto. Este niño pierde este año en que yo le haga el proyecto de inclusión, porque como vamos a perder el año. Recién vamos a volver en septiembre, está como perdido. Aparte ponele, con bajos recursos. Hay un papá nuestro que es analfabeto. Entonces ¿cómo le lee a su hijo? ¿cómo le lee? Entonces la maestra le manda audios. Está buenísimo porque le manda el audio, le manda videitos. Re bien. Pero digo, no sé si tiene datos móviles como para recibir todo. Tienen celulares básicos en algunos casos, en otros no. Ese niño se va a perder... en el tiempo se pierde.

E: Y bueno, antes algo hablábamos en relación al aprendizaje. Pero ¿qué quiere decir “aprender” para vos?

K: Y, que en cierta manera, puedan, desde su forma de ver, ir incorporando contenido, lo que las docentes van enseñando. En realidad el aprendizaje es la vivencia constante y es cómo te vas a ir adaptando a todo eso. Pero en realidad el aprendizaje es que ellos vayan incorporando los contenidos que las docentes van tratando de ir dando. Es un ida y vuelta el aprendizaje también, ¿no? También uno aprende de cómo aprende el otro. Es un ida y vuelta. Es lo mismo que venimos hablando, que las maestras también tienen que saber. Yo igual creo que en eso, las maestras como que ahora aprendieron que no todos aprendemos de la misma manera y bueno... ellas fueron ensayando esto de tener estrategias para que el otro aprenda.

E: ¿Y cómo ves a la escuela hoy?

K: Todavía tiene una estructura bastante antigua la escuela. Es muy académica, todavía. Nos falta un montón para cambiar en la escuela. Me parece que nos queremos hacer los modernos pero no tenemos ni idea de cómo usar la tecnología. Y de hecho, se ve ahora. Date cuenta que ni la Universidad tenía la manera de comunicarse, tuvieron que bajar todo rápido porque no tenían nada de plataforma ni un montón de cosas y se tuvieron que apurar a hacer millones de cosas. Yo me fui justo de la facultad. Digo menos mal que renuncié, menos mal. Porque sino me hubiera vuelto loca. Yo también trabajaba en profesorado. Yo renuncié a todo. Me quedé solamente con este cargo porque yo me quiero jubilar. Entonces date cuenta: si en una emergencia no sabe usar la tecnología la Universidad, que son una academia educativa superior. Imaginate la primaria como está. Nada, me parece que la escuela es el equipo humano y sin ese equipo humano la escuela no existe. Me parece a mí. Es mi forma de verlo. Funciona gracias a que hay un gran grupo ahí, tratando, poniendo el lomo para que funcione. Esa es mi visión. No critico, no me importa la política, no me importa qué gobierno está. Me parece que no está en un buen lugar. No está bien vista la escuela, lamentablemente. Y es una lástima, porque es mucho el trabajo que se hace, mucho. Yo creo que los papás, ahora que tienen a sus hijos adentro, se dan cuenta lo que es tener uno, dos, tres chicos. Imaginate lo que es tener veinte. No es fácil. No es un trabajo fácil.

E: ¿Y qué quiere decir para vos “intervenir “desde la Psicopedagogía en un Equipo de Orientación Escolar?

K: Qué buena pregunta. Para mí intervenir siempre viene de la mano de la sugerencia, no de la imposición. Vos si intervenís desde un saber, que vos te capacitaste. Y siempre teniendo abierta la escucha del otro. Me parece que siempre, todo en la vida es un ida y vuelta. Si uno solamente se queda en el saber... yo voy a intervenir y te voy a imponer creer que lo que yo te estoy diciendo es la realidad de lo que le está pasando a esa persona, ahí estoy equivocada yo. Para mí intervenir tiene que ver con esto de que se habla tanto: los acuerdos. Me parece que tiene que ver mucho con los acuerdos de todos los que intervienen, frente a ese estudiante que estamos observando y tratando de intervenir para que aprenda. Que tiene que ver con todo lo que vos me preguntaste. Entonces sin acuerdos, la intervención que yo haga no tiene sentido, porque uno puede venir desde un saber desde un librito, pero ese chico, ese estudiante viene de una familia, de una cultura. La maestra viene de otra cultura, de otra familia y todo eso... en el medio está el aprendizaje.

E: ¿Qué diferencias encontrarás entre la intervención psicopedagógica en un Equipo de Orientación Escolar (EOE) y en otros ámbitos?

K: Ah, bueno, la clínica es todo un tema. La clínica... lo que se da mucho en la formación, o por lo menos lo que se da mucho en la UNSAM, es la conciencia fonológica. En la escuela, no. No se trabaja conciencia fonológica, porque es más individual. Acá se trabaja más el constructivismo, más desde la comunidad, entonces ahí choca. Te viene la psicopedagoga y te dice: "No, lo que pasa es que tenés que trabajar de esta manera", que es totalmente distinta a la que trabaja la maestra. Bueno, ahí volvemos a lo mismo. Tenés que acordar. Tiene que ver con los enfoques, que son distintos. Tenemos que acordar. Ahí se ven los choques de otra. Esos son los choques que por ahí ves. Por ahí también pasa, dentro del equipo, que por ahí la visión de una no es la misma visión de la otra. Por eso, nosotras somos dos psicopedagogas y nos pasa, a veces, ver distintas cosas sobre un mismo alumno o estudiante. Perdón si cambio las palabras. Lo que pasa que siempre... como que... no me quiero equivocar porque te llenan la cabeza que no, que no se dice más de esa manera. Ahora se dice "estudiante", antes se decía "alumno". Todo cambia, constantemente. Parece que las palabras... son importantes las palabras, pero llega un momento que se me hace una mezcla... que no se dice más "integración", sino que se dice "inclusión". A veces se me hace un quilombo en la cabeza.

E: Bueno, te mostramos dos imágenes. Te pedimos que elijas una y la relaciones con tu trabajo y que nos cuentes por qué lo relacionas.

K: En este momento elegiría la del camino, que se viene una tormenta. ¿Por qué? Porque es lo que vivo actualmente a nivel laboral. Siento que viene una gran tormenta, pero que la voy a pasar. Y que seguiré en el camino que estoy.

E: La otra imagen ¿por qué no la elegirías?

K: Primero que los ascensores herméticos esos me dan... no me gustan. Los subo, no es que tengo problema. No me dan fobia ni nada por el estilo. Me siento encerrada. Viste que es como... bah, yo lo vi como un ascensor esa puerta. Yo la vi como un ascensor. No sé, por ahí la abrís y es una puerta y hay un camino. Pero yo la vi como un ascensor y de encierro. Y como estoy cansada del encierro, estoy re cansada del encierro (risas). No quiero saber nada del encierro. No, no, no, no. Dame libertad, dame camino, dame aire, dame lluvia. No me importa, pero dame camino. Quiero salir (risas)

E: Y por último, ¿Qué es la diversidad en el aula para vos?

K: Es la misma diversidad que en la vida. Estamos todos juntos. Esa es la diversidad en el aula, estamos todos juntos. No hay diferencias. O sea, ¿quién es quién? Qué se yo. No sé, me parece... no hay un camino. No hay gente caminando de un lado que es normal y del otro lado que es anormal. Estamos todos juntos en la vida. Y lo mismo es en el aula. Es la réplica de lo que hay afuera. Nada más que es menos. En vez de ser muchos, somos menos. Para mí es eso la diversidad.

E: Muchas gracias por tu colaboración

Entrevista N° 7

E: Entrevistadora

M: Entrevistada

E: ¿Tu edad?

M: Yo tengo 46.

E: ¿Dónde estudiaste?

M: Yo estudié en el Santo Tomás de Aquino que está en el partido de San Martín y la complementación la estoy terminando... ya me queda el último tramo en la UNSAM.

E: ¿Tenés alguna otra formación?

M: No. El terciario, el Santo Tomás de Aquino. En el momento cuando yo lo hacía, tenía un convenio con la Universidad del Salvador. Pero terminé y especulé dije: “Bueno, la hago después a la licenciatura” y al poco tiempo se terminó el convenio. Entonces quedé sin la complementación. Y después bueno... la verdad que yo me recibí en el 2013 y quedé pendiente... y después decidí hacerla en el lugar más cercano. Como tenía trabajo, tenía doble cargo y me enganché a hacerla en la Universidad de San Martín.

E: ¿Hiciste cursos o especializaciones?

M: Sí bueno... la verdad que la tecnicatura no sólo te habilita y te forma para la carrera de Psicopedagogía, sino que te va abriendo otros campos y te invitan a compartir espacios extra curriculares, si querés podés ir y si querés no. En espacios de salud, como en el Garrahan, el Hospital Álvarez, la verdad que fue una experiencia muy linda. Yo subestimé el lugar porque digo: “Bueno es un terciario o es en el ámbito privado”. Dije: “No debe ser la misma exigencia”. La formación la verdad que yo estoy muy conforme, también estoy conforme con la UNSAM. Pero la UNSAM tiene otra mirada diferente a la formación. Ahí nosotros es como que el abordaje es más desde el psicoanálisis y estas otras complementaciones venían de ese palo, así que estuvo buena. Más allá de eso, más allá de esas capacitaciones que hicimos, fuimos a la AMIA. O sea, pasamos por diferentes centros. Hice otras capacitaciones. De hecho en el CIIE, que está acá en San Martín, hice varias capacitaciones, que es un espacio para aprovechar también, un espacio muy rico. Lo podés hacer después de horario de trabajo, de 18 a 20hs. Después en la formación on line también hice capacitaciones, pero después otro tipo de carrera no.

E: ¿Y por qué decidiste hacer esos cursos en el CIIE? ¿Qué te aportaron?

M: Y en primer lugar lo que pueden aportar es puntaje. Después continué, soy titular pero es como una manera accesible de aggiornarte. Con las prácticas pedagógicas, las nuevas circulares

vigentes en educación. Primero que es un espacio donde vos te podés construir un saber con otros, trabajás en grupo, está muy bueno, pero la primera iniciativa fue por conseguir puntaje.

E: ¿Y por qué decidiste estudiar Psicopedagogía?

M: Yo desconocía la carrera. La verdad que sabía que tenía que ser del palo de Humanidades, pero estaba ya en la búsqueda, quería Trabajo Social. En ese momento quería Psicología, empecé en la UBA, pero bueno, hace bastante. Y bueno, me iba bien en el CBC, pero me quedaba lejos. Yo, en ese momento tenía mis hijos chicos y el ir a clases... tenías materias discontinuas. En el mismo día una materia a la mañana y después tenías una materia al mediodía o a la tarde. Entonces ya ahí, ya no podía. Me gustaba pero bueno, después empecé a averiguar, a ver por cercanía, a ver si había una carrera igual o algo que me interese y entré en la página del Santo Tomás. Vi la presentación de una profesora, me re convenció, y dije: “Eso me gusta a mí, eso”. Y bueno fui y me anoté y dije: “No”. Y después estaba como enojada porque dije: “Yo no quiero ser docente”. O sea, ahí empezaba la dicotomía y digo: “Un momento. Yo quería hacer Trabajo Social, pero también me interesa Psicología. Pero no quiero ser docente ¿entendés? Y me enojó ¿viste? Me enojó mucho y se presentó como una tensión en mí, empecé a traccionar y ahí claro, esto: ver qué instituto tenía más contenido desde la Psicología. Fue bueno para mí porque encontré el equilibrio.

E: ¿Y hace cuánto tiempo trabajás en escuelas?

M: Hace siete años, ocho. Mi primera experiencia fue en el Centro Complementario (en el CEC). Bueno, la verdad que en ese momento fue como circunstancial. Yo necesitaba mucho trabajar porque estaba terminando mi carrera. Una profesora amiga me dijo: “Podés anotarte como profesora”. O sea, es como que me abrió y me compartió todo su saber y yo digo: “No... ¿cómo yo voy a ser profesora?” Aparece todo esto de lo simbólico que decís: “No, yo no: ¿cómo voy a ser profesora?”. Después la necesidad, la realidad te va empujando a que busques espacios. Ella es profesora de Psicología, me ofreció ayudarme con las planificaciones. Y bueno, entonces fui a buscar trabajo y encontré en el CEC. No lo quería nadie. Lo del acto público es un lugar... cuando vas a buscar trabajo, es un lugar raro, como que es de otra órbita. Vos decís: “¿Dónde estoy? ¿Qué es esto?” Me siento como un ganado porque es un remate y decís “Sí” “No, no llego”... Se ve que el CEC no lo quería nadie y había renunciado la maestra que había titularizado, porque los nenes le pegaron. Después, la del acto público me decía: “Mirá nena, acá está esto ¿lo querés?” “Sí” le digo. “Es un grupo jodido, es un grupo muy, muy jodido ¿lo querés?” “Sí” le digo. Y me dice: “Pero ¿lo querés?” “No sé, no sé”, le digo. Y me dice: “Tenés media hora más ¿lo querés?” “Sí, sí, sí”. Bueno, yo soy así: pum, listo. Había todo una cuestión con relación a ese grupo: que los chicos eran malos, que los chicos esto, que a la maestra le pegó y después vino una suplente y le pegaron. La suplente también renunció, le tiraron el mate cocido en la cara, no la querían. El grupo se divide en tres grupos. Está inicial, están los de primerito (primero-segundo), después los de tercero- cuarto y después viene el grupo que me tocó a mí (risas). Y eran muchos. Y son chicos que vienen del barrio de allá, los chicos del barrio de allá, de Márquez y 9 de Julio para el fondo. Entonces bueno, me presenté y me empezaron a hacer... Había un líder y se cagaban a palos, se subían a las mesas tipo esta película la de pandilleros “Escritores de la Libertad”. Entonces empecé a buscar la forma, porque tampoco tenía una formación docente y había una bajada que había que hacer como una

planificación. Entonces yo decía: “¿Cómo puedo...? ¿Cómo planifico con semejante grupo?”. Y bueno, empecé a darle forma, empecé a investigar. Encima el ojo observador de la directora a ver cómo resolvía esa situación y si los pibes me pegaban. Y empecé a descubrir... yo en esa etapa me había separado, entonces estaba muy sensible y sabía que ese era mi lugar. No me importaba si... Y me quedé. Y ellos comían al mediodía y para mí era magnífico. Lo veía como desde otro lugar, dije “Wow, comen acá”. Entonces empecé a sentarme. Las docentes no se sentaban en el espacio de ellos de comida. Yo me senté y dije: “¿Puedo sentarme?” Y les llevaba jugos y ellos me empezaron a aceptar. Y después vi lo que me pedían de arriba, que era cómo yo tenía que resolverlo. Empecé a pedir permiso para hacer talleres. No, no hacían talleres, era como un repaso de las tareas. Y bueno, después le pedí permiso a la cocinera, un espacio cerrado. No sé si conocen el CEC. Y bueno, ahí empecé hacer talleres de cocina y talleres de teatro. En el de cocina aplicábamos mucho la Matemática y se engancharon los chicos. La verdad que sí, después como es el sistema este... terminó el año y fue titularizado el cargo. Mientras ellos me habían dicho como ya se sentían, que se estaban como que me estaba haciendo parte. Quise poner el límite con otra técnica para que se acomoden y no se peleen. Me dijeron: “¿Vos sabés que nosotros hicimos echar a la otra seño y si queremos te hacemos lo mismo?” Bueno, después terminaron diciendo que querían hacer un piquete en el Consejo para que me dejen a mi este año, el otro año (risas). Fue una experiencia muy linda la verdad, que los chicos tienen mucho para dar y uno tiene que, con los saberes que nosotros tenemos, tenemos que poder encontrar la forma, porque lo que vos aprendés, no siempre el contexto se acomoda a vos y a tus saberes. Entonces es ahí en donde decís: “¿Sé o no sé?” A veces te acordás de autores o de cosas que decís: “¡Wow! ¿Cómo puede ser que me haya pasado esto que me está pasando acá, ahora?”. Y bueno, a ver, la experiencia hizo que me de cuenta de que sí, que era por ahí. Y bueno, y después seguí, cuando fui a la segunda búsqueda, encontré en Equipo de Orientación Escolar. Y de ahí continué, continué, continué, continué. Y ahora ya tengo como un espacio fijo, relativamente fijo.

E: ¿Y ahora estás en equipos?

M: Soy de equipo de distrito.

E: ¿Y hace cuánto tiempo que trabajás en Equipos de Orientación Escolar?

M: Siete, sí siete años. Sí, porque estuve un año en el CEC. Después ya empecé en Equipos de Orientación Escolar.

E: ¿Y ahora estás como O.A. o como O.E.?

M: Como O.E., orientadora educacional. Antes la O.A. era M.R., maestra recuperadora. Si bien nosotros trabajamos en equipo... pero es algo que cuesta un montón que se pueda comprender. Primero en el común del cotidiano educativo, es como que no entienden para qué está el EOE. De repente todo, de repente nada. Es como que bueno... Pasó un montón de situaciones en donde secretarías gritan: “esta mina”. Porque eso, también la respuesta, Ulloa se hace una panzada, una panzada (risas). Entonces... y vos ahí tenés que dar encuadre de trabajo porque te pasan por arriba. Es como que gritan Jumanji y a correr ¿entendés? Entonces decís: “Pará ese tren, empecemos de nuevo”, ir marcando. Se dio que cuando trabajaba en el cargo. En realidad al tomar el secundario me cambié. Estábamos todos separados. Y bueno, también en un

momento, un año, las dos escuelas más consultorio, un centro de salud. Por lo menos para mí fueron muy ricos todos los espacios, pero no terminás haciendo todo. Cuando hacés consultorio te tenés que llevar lo que experimentaste en ese momento con el paciente y analizarlo, hacer supervisión. Yo hacía todo eso, supervisión, el análisis, me comunicaba con la escuela, hacía informe al neurólogo. Todo muy bien, pero mi cuerpo no lo resistió. Uno tiene que ir mechando, porque no es muy humano hacer eso, para mí.

E: ¿Hace cuánto tiempo trabajás en Equipos de Orientación Escolar?

M: Acá, en Técnica, en el partido de San Martín, en esa escuela yo soy titular. La organización es así: Equipo de Orientación Escolar, en el partido de San Martín, en dos. A ver, ¿cómo te puedo explicar? Si bien son fijos, o sea están, son reales, pero son... uno es de planta y el otro es equipo de distrito. ¿Qué pasa? El de equipo de distrito podés estar años en una institución. O puede que no. Todo depende de la demanda. En el partido deben ser treinta cargos aproximadamente. Entre treinta y cincuenta, de equipo de distrito. Estos equipos de distrito están para la necesidad de la sociedad. Esta institución escolar necesita hoy, por equis motivo, esto. No todas las escuelas del distrito tienen un Equipo de Orientación Escolar, entonces en caso de que alguna de esas escuelas que tienen Equipo de Orientación. No podemos mover a ese equipo de planta, tenemos que tocar al equipo. Que vaya el equipo de distrito, que se lo puede tocar: pum y se lo manda allá. Este es el tercer año que estoy en una escuela técnica, que tiene más de mil alumnos.

E: ¿Podrías contarnos alguna experiencia que te haya marcado vinculada a tu profesión?

M: Ya conté una, les cuento otra más. Tengo muchas, muchas, porque cuando empecé a fiscalizar me tocó en muchas villas, muchos asentamientos, y yo agarraba lo que venga. Yo agarraba. O sea, no iba a estar eligiendo, no. Elegir en el centro de San Martín, no. Entonces pasé por todo el borde del partido y en el borde siempre se encuentra lo mejor. Y bueno, trabajé en una escuela secundaria. Esa sí también era como Escritores de la Libertad, pero de Billingham (risas). Y ahí sí me tuve que matar. Se me cruzaba un poco lo que es la formación y lo maternal, porque había cuestiones que uno... porque cuando sos mamá de adolescentes tenés otra mirada y quieras o no, no deberías, pero lo subjetivo aparece. Somos seres humanos. Entonces, la idea es estar en función de los pibes, de cosas que se mandan, que se las mandan y otras que vos decís: “Pará, hay un peso institucional que empecemos a pensarlo”. Y ahí te agarrás de la teoría.

Está bien, se las mandan pero tenés que tener el análisis ahí ¿entendés? Y dar encuadre, encuadre de trabajo, porque vos te vas a encontrar en lugares donde no te dan un espacio físico, sos el negro del mundo. No es que digas: “Yo soy psicopedagoga” y te vienen con el cafecito. No, olvidate. Es muy raro que pase eso y si pasa, a veces tenés que desconfiar ¿entendés? Porque hay una representación de nosotras y de los sociales como que es una mirada escópica, como que venís a mirar, aver qué está funcionando mal. Y bueno, ponele que sí lo vemos... pero tratemos de trabajar en equipo. Y entonces en esta escuela la directora ocultaba algo. Era un desastre. La escuela fue tomada, ponele que fue en el 2014, estuvo un mes aislada por los alumnos. Ahí había una cuestión, una mano adusta. Fue politizada la escuela y los pibes fueron tomados como rehenes. Y había que venir a reconstruir un montón de cuestiones. A río revuelto,

ganancia de pescadores. La directora se estaba robando todo del fondo escuela. Había escuela de patios abiertos. Todo ella lo gestionaba, que es como corresponde, pero ella abarcaba todo. Y bueno, había muchas cuestiones observables, que ya también hacían ruido. Primero no nos daba mucho espacio a nosotras. Fue un equipo de creación. Bueno, crear encuadre fue lo más importante, el encuadre de trabajo, porque nosotros estamos bajo la norma de la modalidad de Psicología Social y Comunitaria, entonces nosotros tenemos una normativa. No es que se nos ocurre tener tal y cual forma de trabajo. Hay una normativa, un reglamento, hay circulares, hay un montón de artículos que nos amparan. No va a venir a darte ese lugar ni el Equipo Directivo, sos vos que tenés que hacer el encuadre. Bueno, esa escuela era el caos. Encontré desde un curso con un solo alumno. Yo me acuerdo que fue cuando me compré el proyector, porque la directora no compartía los materiales institucionales. Entonces una vez, en esta escuela, tenía una compañera que era una M.A.T.P., que es un cargo que se le da. Es como si fuese ayudante de un sector. Ella es una actriz, nos hicimos amigas. Ella venía de Capital y era de arte. Su cargo de M.A.T.P. era para materias artísticas. La quería poner a hacer contralor, que es el trabajo de la secretaria. Ella sufría porque en realidad ella tenía buen feedback con los pibes, llevaba proyectos y los chicos se enganchaban. Lloraba, la hacían llorar, se venía a nuestro espacio, al Equipo de Orientación y yo le decía: “Bueno, tranquila, esta la vamos a luchar juntas, no estás sola”. Me encantaban los proyectos que tenía. Un nueve de julio ella tenía que actuar con todo el grupo. Habían preparado todo el acto, todo, y los pibes estaban re contentos. La directora no le quería prestar los insumos. No le quería prestar parlantes, no le quería prestar computadora, ni el CD con el Himno Nacional, y se fue. Dijo “No, no, no, no”. -“Pero yo tengo que hacer el acto” le dijo. Y la respuesta fue: “No, no, no”. ¡No había bandera! ¡Era una vergüenza esa escuela!. Viene y me dice: “¿Podés creerlo? Le tengo que decir a los pibes que no, que se posterga el acto”, me dice. Y yo le digo: “¿Cómo?! No. ¿Por qué?” Y ahí me cuenta y le digo: “¿qué necesitas?” Agarré el auto, me fui a mi casa -porque nosotros tenemos independencia, dependemos de la modalidad, de nuestra inspectora de Psicología, no dependemos del Equipo Directivo- Entonces le digo: “¿Qué necesitas?”. Me dice: “Parlantes, alargue, ta ta ta”. Agarré el auto, me fui a mi casa, vine y: “Tomá, acá tenés todo, vas a hacer el acto, ahora” “No hay bandera” me dice. “¿Qué? Esperá”. Me fui a la vuelta a una primaria y les expliqué la verdad: “La realidad es que la directora desapareció y está el acto ahí, ya lo tienen. Y la verdad es que es tan significativo que de una buena vez haya un acto en esta escuela” Bueno no me acuerdo bien ahora todo lo que le dije. La cuestión es que me dijeron: “Bueno, tomá” y me dieron todas las banderas, no me acuerdo ahora como se llama el coso para colgarte la bandera, todo. Y me fui, por el medio de la plaza... (se ríe) Y se hizo el acto. Bueno esa experiencia fue... la verdad que fue muy... Y no lo pensé. Improvisás en el momento. Y terminé bailando la chacarera en el medio del patio con los chicos, con la auxiliar. La verdad es que estuvo muy bueno.

Y bueno, la directora quedó sumariada porque se había robado. Esa es la palabra: “robado”. Ochenta mil pesos en esa época, que era el “fondo escuela”. Ella andaba por la escuela con la cadena con un montón de llaves. Vos la escuchabas en el pasillo y era una representación como si fuese... Había una fractura institucional impresionante. Y ella tenía todo bajo llave. No, no. Era un desastre esa escuela.

Otra experiencia que viví en esa escuela, que estuve dos años... Fue la siguiente: Ella digitaba todo como se le cantaba. O sea, por si me gusta tu cara o si no me gusta tu cara. Así con los

alumnos también. Había chicos que... heavy. Salían a robar y se lavaban las manos. Y había muchos que venían de un asentamiento que hay acá en San Martín, que se llama “la villa del 18”. Entonces ella suponía que estos pibes no tenían futuro. Era como: “No, ¿para qué?” Pero era su población, eran los chicos que elegían su escuela. Entonces yo tuve una entrevista con la mamá de uno de los alumnos, el chico era accesible, pero se lo veía que estaba enojado. Entonces yo lo convoqué y le preguntaba: “Bueno ¿por qué? ¿Qué te pasa?” Bueno, la cuestión es que él iba a jugar en un club, no sé, ponele River. Entonces pidió el cambio de horario, porque para tener continuidad tenía que ir al otro turno. Y ella le planteó: “Ah. Y ¿por qué?”. Todo así. “¿Y por qué?, ¿y por qué?”. Y la familia era muy corta. O sea, con pocos recursos. No le supieron expresar. Aparte esta mujer era muy autoritaria. Entonces ella les dijo que no. Y claro, el pibe estaba con mucha bronca. Tuvo que dejar de ir a entrenar porque no podía. Y perdió eso. Entonces bueno, antes de que lo pierda, yo hablé con la familia, los convoqué y vino la mamá y el papá. Yo les dije: “Esto la verdad es que es el derecho de él. Así que te puedo casi aseverar que esto va a ser así el cambio del turno”. Aparte no había nadie en el otro turno, estaba vacía la escuela, alumnos fantasmas. Entonces las encaré y dijeron que no y que lo iban a echar, porque era como: “No, no, este pibe no”. No me olvido más el apellido de ese chico, ya es grande. Bueno, entonces esa noche me quedé como hasta las dos de la mañana, después de trabajar, y digo: “No puede ser, no puede ser” Y entonces digo: “A ver, lo voy a googlear” Lo busqué en Facebook. Ah, porque se peleaban entre pandillas, una pandilla con la otra pandilla. Eran como los Montesco y los Capuleto (risas). Y bueno, busco, busco y encuentro en Facebook una foto en donde ellos viven, todos abrazados. Todos juntos. Y ahí digo: “Mis palabras se tienen que sustentar con algo”. Empecé a buscar. Y ahí me encontré con Kaplan, y empecé a leer. Y empecé: “Esto va con esto, esto va con esto, esto va con esto, pa-pa-pa” Y llegué al otro día y les dije: “Yo quisiera saber... que ustedes me den una respuesta” -porque yo no era la mamá, ni la tía, era la orientadora educacional- “¿Por qué se le está negando este derecho?” Y ahí tomé algunas palabras de Kaplan. Porque vi un corto de ella en donde se muestra en un asentamiento, que cuando los chicos están activos y se sienten parte, estas respuestas negativas no aparecen. Y yo les decía que el carácter punitivo no tiene sentido, es un sinsentido cuando no estás construyendo, porque primero tenés que tener un “Sí”. Un acuerdo institucional, en donde formen parte todos los chicos. Y ahí les empecé a decir: “¿Dónde está esto? ¿dónde está lo otro? porque ¿sabes qué?: A. son todos. A. somos todos. Porque hoy es él, mañana tenés cualquier otro de tu escuela acá”. Bueno, la luché y conseguimos el cambio. Esa fue para mí otra experiencia movilizante.

Siempre tenés que estar en la frontera, en la trinchera, porque la verdad que el trabajo virtual no está siendo fácil y hay mucha necesidad. Lo bueno es la experiencia que uno va adquiriendo... Y bueno, en la escuela técnica que estoy no hay tanta dificultad, porque la verdad que con el tema de la comunicación y de la tecnología, lo están resolviendo muy bien. Y el fuerte son los preceptores. En la escuela primaria es una zona muy carenciada, no todos tienen agua, partamos de la base. No todos tienen agua, ni luz. En el asentamiento, ponele que se enganchen y se cuelguen de la luz, pero igual no todos tienen. Esa es una realidad. Cuando caen dos gotas, como ayer, se inundan.. porque las construcciones son sobre la basura. Está el CEAMSE por ahí. Y muchas de las familias van a buscar los restos de ahí. Entonces: ¿hablamos de conectividad? O sea, es como que... no. Hay cuestiones que son más necesarias que tener la

conectividad y la tarea al día a día de hoy. Si no la tenían cuando... Y no es porque no la puedan tener. O sea, nosotros también nos tenemos que implicar en esa acción. Y ahora es muy complicado. Ayer estuve reunida con mi inspectora, con mis compañeras del Equipo Directivo. A la mañana también. A la tarde/noche estuve también comunicada con una mamá, porque antes de esa hora no había podido comunicarme, estuvimos hablando por un caso, una "situación de conflicto", así la llamamos. No es una mamá, es una tía. Y cada historia es... tenés que colaborar lo mejor que puedas. Y se trabaja mucho en redes. Tratamos de tener conexión con los centros barriales, con las organizaciones provinciales, organismos provinciales, que la verdad que trabajan bien pero tampoco alcanzan. El brazo es corto. Pero bueno, sumando todo, con los CAPS también, los centros de salud. Ahora estoy pensando que tengo que llamar al centro de salud por este caso. El tema es así: nosotros estamos supervisados por la Sede de Inspectores de Psicología y ellos están, a su vez, supervisados por la Jefatura Distrital. Y ellos están supervisados por Jefatura Territorial, entonces en la Territorial entramos varios distritos. Después es el distrito nuestro y después tenemos a nuestra inspectora. Entonces ahora está todo así, como en crudo, pero empezaron a abrir un acompañamiento, un equipo de la jefatura, es como que te convocan. Estuve comunicándome con una Orientadora Social por otro tema, para conseguir recursos para una familia y ella me dijo que la habían convocado del Equipo Territorial, pero que todavía no sabía en qué iba ayudar. Y la idea es esa. Ayudar y colaborar en lo que se pueda. Y ahora es lo emergente. Y a la vez no están solamente esas redes con las que podés articular, sino también el servicio local con la parte legal. Entonces si hay una cuestión de abuso o de desaparición de algún menor o lo que sea, nosotros tenemos que empezar a llamar al servicio local y activar otras redes. Terminamos haciendo denuncias, ha pasado. Terminé en el hospital a las nueve de la noche con una nena por abuso. Es fuerte el trabajo, porque te moviliza mucho, y también valorás otras cosas. Pero bueno, esas experiencias son únicas.

E: ¿En qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo en las escuelas en donde estás ahora?

M: Nosotros tenemos una oficina. En la escuela secundaria es tipo una oficinita, que logramos tener ese lugar, que era un depósito. La mayoría de los lugares que nos dan son así. Depósitos o lugares así como que estamos en el último espacio de la escuela, ahí. En el remanente de la escuela, en donde... Es como: "Bueno a ver, sacá esos libros que están ahí en el estante y poné tus cosas ahí". Bueno, nos tocó una oficina ahí en una de las escuelas, y en la otra escuela estamos compartiendo un espacio muy parecido con el Equipo de Orientación de la secundaria. Estamos apretados, amuchados, pero bueno.

E: ¿Con quiénes trabajás?

M: En la primaria con la Orientadora de los Aprendizajes y la Social. Y en la secundaria con un compañero varón, que es Orientador Social.

E: Y dentro del espacio escolar, aparte de tus colegas del Equipo, ¿con quiénes trabajas?

M: Con toda la población educativa, trabajás con el Equipo Directivo... Bueno, en la secundaria nosotros tratamos de trabajar mucho -más allá de los alumnos, claro- con los preceptores, porque sino la comunicación es como... como son mil doscientos en esa escuela ¿cómo hacés

para enterarte de todo? Tenés que empezar a hacer como un entramado comunicacional para poder llegar a la información. Entonces, el que está con los pibes todo el tiempo es el preceptor.

E: ¿En qué consiste tu trabajo como OE específicamente dentro de la escuela?

M: Bueno, nosotros orientamos en el caso de que haya un grado de dificultad, al plantel docente, tanto sea en la transposición didáctica, ponele que estén muy trabados en algo, si bien ese es el trabajo del Equipo Directivo, que es quien va a hacer una supervisión de esa transposición, nosotros, por ahí con otros saberes, podemos descomprimir un poco a esa docente y decirle: “Mirá ¿qué tal si probas esto?” O tirar una idea. Y desde ese lugar trabajar en corresponsabilidad, porque siempre es en corresponsabilidad y de manera conjunta, porque si intentás hacerlo de manera imperativa es una cagada. Así que siempre que el docente te aloje desde ese lugar, como una orientación o una sugerencia, sería lo indicado. Después en la secundaria lo mismo, si aparece un grupo en donde hay una problemática, si bien nosotros no tenemos la formación de... Por ejemplo, yo de Química cero, o de Informática, que es la orientación de la escuela en donde yo trabajo, cero. Pero puedo empezar a pensar como les decía, algún otro recurso para que esa clase sea más dinámica. Esa es una posible intervención, entre muchas otras, entrevistas con las familias también. A veces el pibe vos lo ves que está... te pasa que decís: “Bueno, por suerte ese pibe puede manifestar algo”, que por ahí pasó algo que es la punta de algún otro tema. Y después tenés la familia o el adulto responsable y ahí empezás a orientar: si es algo del orden de lo orgánico, conductual o emocional. Ahí tenés que tener el recurso, para no mandarlo a la nada misma. Después tenés que hacer un seguimiento de eso. Entonces, en cada entrevista, aparece algo. Por ahí te dicen: “No ¿sabés qué pasó?, que a Fulano le pasó tal cosa”. Y eso nos da explicación de por qué lo vemos así en la escuela. Después también articulamos con el otro nivel. Si nosotros estamos en primaria articulamos con la secundaria, para que los alumnos puedan saber que existe una escuela secundaria con esa orientación. Y a la vez, en la misma escuela secundaria, articulamos con el nivel universitario o facultativo. Le ofrecemos la oferta académica en lo posible y después tener un seguimiento de ver quién siguió, quién no siguió, si deben materias o no deben materias, que no se cuelguen ¿viste?

E: ¿Y cómo responden a tus intervenciones?

M: Bien. O sea, el grupo humano como más reticente es el de la primaria, porque ellas... generalmente, no todas. Pero es como que a ellas les cuesta mucho dejar ingresar a una persona en el plano áulico, en el aula. Generalmente lo que hacés es: vos entrás con la propuesta y te dicen: “Ay aguantame un cachito negri, ahora vengo” No vienen más. Entonces ahí ya te está dando una respuesta ¿entendés? porque la idea no es trabajar yo sola. No porque no quiera, sino porque eso te tiene que dejar algo para vos. Y no es para que te vayas a tomar mate allá... Eso en secundaria no pasa, los profesores es como que están más acostumbrados a este tipo de prácticas. Pero en la primaria, ya te digo, se corren a un costado.

E: ¿Esto que nos estás comentando sucede cuando vas al aula a hacer talleres?

M: Claro. Si. Y sino lo que hacen es por ejemplo vos vas. El tema del ausentismo, que es un tema ese, porque los chicos no van... no van. Cuesta mucho tener continuidad y cuando vas a preguntar al salón, ellas por norma tienen que llamar tres veces. Ponele si faltaron tres veces

tienen que empezar a llamar. Creo que son tres o cuatro veces que llaman las docentes y sino ya después pasa al Equipo Directivo y al Equipo de Orientación. Y no llaman. Ellas tienen que trabajar también la parte vincular con su grupo, porque es su grupo, por más que venga una maestra integradora. Ahí hay otro corrimiento también. Viene la maestra con la propuesta y las docentes se confunden, la verdad. Porque no es sólo que las dejan solas con el niño en cuestión, sino que a veces las dejan a cargo de todo el grupo. “Aguantá que ahí vengo” O sea, ahí hay una responsabilidad civil, que está escrito. Y bueno, cuesta, cuesta. Nuestro rol es mucho con las MAI, con las maestras para la inclusión, por ejemplo ver si los profes están leyendo la planificación, o si firmaron la PPI. Si el chico está concurriendo al centro, cuando hay un centro que muchas veces también proponen reuniones y eso.

E: ¿Y suelen reunirse dentro del Equipo de Orientación?

M: Si, tenemos horarios alternados, pero si o si tenés que tener días en los que estemos todas juntas. Bueno, y ahí ponemos un día para ... Tratamos de dividirnos la tarea, si bien el trabajo es en equipo, pero tenemos un cuaderno en donde es como una agenda en donde vos anotás la fecha y las acciones diarias y tus compañeras pueden ver qué es y por dónde vas. Y al mismo tiempo vos decís ponele, no sé, “desapareció Fulano” o “la nena se fue con el padre” que nos pasó eso, que los padres se separaron y la nena se fue con el padre y fue un tema porque no tenía la parte legal. Y ahí activamos las tres juntas: “Llamá al centro de salud, vos llamá a la madre, vos hacé esto o lo otro”. Ahora en este preciso momento estoy abordando una situación, estamos abordando una situación... pero les planteé que los llamados los iba a hacer yo. Es un nene que está atravesando una situación bastante compleja, delicada y triste, fea, horrible, espantosa. Él le pegó un tiro a la novia del hermano y la chica murió. Entonces como es menor -tiene nueve años- está abordado por la Fiscalía correspondiente. Nosotros, si es necesario, nos tenemos que presentar en la Fiscalía. Ayer estuve con ese tema y ahora tengo que activar también con ese tema, hacer unos llamados. El nene fue víctima de una situación. No sé si llamarlo “descuido” o cómo. Y hay que protegerlo, de la salud, del contexto, de todo. Ahí es una mano sanadora, porque ¿qué podemos hacer? Desde lo pedagógico nada, no. Aparte él cognitivamente es excelente.

A lo que voy con este ejemplo es que ahí en las reuniones lo hacemos en constante. No es que una hace una cosa y la otra, otra cosa. Yo por ahí les digo a alguna: “Mirá, voy a encargarme yo de esto, ¿vos podés llamar al servicio local para ver cómo está el seguimiento? Y que ella se encargue de llamar a la orientadora social del Castex para ver si está recibiendo la medicación de Psiquiatría”. Entonces es un trabajo en equipo. Después hacer actas y demás. ¿Por qué llamar una sola? Porque a mi me parece que la sobre intervención es hasta violento, ¿de qué va que la llame yo y la llames vos?: “hola señora” - “Pará, ¿me estás jodiendo?”, va a decir la señora. Entonces bueno, es eso.

E: Y ¿podrías contarnos cómo sería un día de trabajo tuyo en el Equipo de Orientación Escolar de la escuela primaria?

M: Ni bien llegan compartimos el espacio del desayuno, porque ahí tienen comedor. Después que desayunan los chicos se van cada uno con su seño y nosotros ya tenemos armado un cronograma con lo que vamos a hacer esa semana. Si esa semana nos tocó hacer un taller vamos

al grado, ya habiendo acordado con la docente de que vamos a hacer el taller de lectura o el taller de E.S.I. Entonces entrás al aula y después bueno, ya tenés entrevistas con las familias, porque esa es una constante, tener entrevistas. Poder ver por dónde van, si fueron a hacer los tratamientos y después ves el tema del ausentismo. Si tenés alguna reunión con el equipo directivo, que se llama reunión de equipo escolar básico, REEB. Pasás por las aulas, ves si hay alguna dificultad, compartís alguna clase y generalmente el tiempo, lamentablemente, se nos va más por el emergente del equipo directivo que por el cronograma que nosotros tenemos. Ese sería el día a día, vamos mechando el trabajo. A veces no te sale tan lineal.

E: ¿Y qué es lo que más te gusta de tu trabajo?

M: Y el contacto con los chicos. Si, ellos. De una, es eso.

E: ¿Qué desafíos encontrás en tu trabajo cotidiano?

M: Y, el desafío son los adultos, estas representaciones que tienen hacia el otro: el poco compromiso, este poco sentido de otredad, de trabajar corresponsablemente. Es como que cada uno cuida su traste y no tendría que ser así. Trabajar en red es lo mejor. Porque todos los adultos que estamos en una institución educativa estamos en función de los pibes. No nos olvidemos. No es porque vos seas director, docente, profesor o que tengas la materia equis. Sí hay que tener respeto, pero también hay que ponerse en el lugar del otro, un poco en la piel del otro y en la realidad actual. Yo ahora, por ejemplo, cuando hablamos de conectividad. A mi me genera un cimbronazo, porque la dificultad es la actitud de los adultos. Eso.

E: ¿Y hay algo que cambiarías en tu trabajo?

M: A ver. Si, seguramente hay cosas que cambiaría, pero son cosas. Yo creo que lo esencial, no. No, porque si se tomaría como tal, con el objetivo de nuestro labor, es un trabajo funcional. Pero en las cosas... Sí, hay cosas. O sea, espacios, recursos. Pero el resto, no. No, no lo cambiaría.

E: ¿Y hay algo que decís “esto no me gusta” en tu trabajo como O.E.?

M: A veces es como que se confunden y te quieren hacer cargo de trabajos del equipo directivo. Yo no soy directora. “Hacete cargo vos, flaca”. Te quieren poner un micrófono y llevar a cabo una jornada pedagógica: “Bueno tomá, hacelo vos”. - “No, eso lo tenés que hacer vos. Eso no lo tengo que hacer yo, no corresponde”. Y me pasó en secundaria también. En primer lugar, el trabajo ese, específico es tuyo. Y en segundo, ¿Qué representación se va a generar para/con mis compañeras?” “¿Yo vengo a hacer una bajada?”. Y en la escuela primaria lo mismo. O sea, que te manden a hacer contingencia pedagógica. No una, que por reglamento podríamos llegar a negociar una por semana. No. Falta una docente, vení vos. ¡Pum! Meterte a sostener un grado sin actividades, sin nada. ¿De qué continuidad pedagógica me hablás? Si la maestra no dejó nada preparado para que los chicos hagan...

E: ¿Qué quiere decir para vos “aprender”?

M: Aprender. Para mí es un estado de vida. Es un estado en donde te construís y se construye el entorno. Es un proceso, es enriquecedor. Es eso, es un estado de vida. Es una acción que se hace con un otro, es sanidad. Sí, eso.

E: ¿Y cómo ves a la escuela hoy?

M: Hoy. Hoy la veo hecha un caos. La veo como que estamos... yo te voy a decir algo y voy a tratar de no emocionarme. Pero fue uno de las pequeñas crisis que tuve este último tiempo. Siento como que nos meten en una canoa, no en un barco, en una canoa con nuestros compañeros circundantes, con un remo. Y ves que se viene la ola y en el centro tenés a todos los chicos. Y te dicen “remá” (Pausa larga. Se emociona). “Pero que no se te caiga ninguno”. La verdad que hoy a la escuela la veo hecha un caos. Pero yo sé que todo esto va a pasar y tenemos que aprender un montón. Justamente, esto tiene que ser enriquecedor. Y si bien la sensación es terrible porque, no te digo que es una mirada negativa. Sino es que las docentes tampoco están preparadas para este momento. Nadie está preparado para tener el miedo de que se puede morir un ser querido. Nadie, ¿entendés? Entonces de repente vos hacés las redes... que recién ahora aparecemos como más tangibles.

Yo antes de iniciar la conversación, estaba hablando con el director de una salita, un centro de salud para preguntar por los recursos y demás. Y la verdad que la realidad de ellos también es la misma, muy parecida. Entonces, digo, de todo esto tenemos que aprender cómo trabajar en red, cómo las instituciones mismas se sostienen. Es que ahora estos monopolios se pueden derrumbar. Es un cambio. Un cambio impresionante, eso. Se viene como otro paradigma también. Entonces todo eso te genera vértigo, porque la educación, si bien no va a tener una evaluación, la otra vez escuché a Tonucci, que decía que estos aprendizajes también los podemos construir. No hace falta tampoco una institución educativa, una institución como tal para aprender. Todo el tiempo estamos aprendiendo. Entonces hoy nos toca quedarnos acá, entre estas paredes. Y bueno, entre estas paredes podemos aprender, en la cotidianeidad, en el quehacer del día a día. Pero bueno, siempre es necesario tener ganas. Ganas y voluntad.

E: ¿Y qué quiere decir “intervenir” para la Psicopedagogía en un Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.)?

M: Y bueno, yo creo que ya lo contesté. Nosotros intervenimos con los recursos. Intervenimos poniendo la otra mirada. Así como aparece el carácter punitivo o lo inquisidor, nosotros podemos dar otra vuelta a esa mirada y reflexionar juntos, pensarlo, decir: “Bueno, pará: ¿por qué estamos tomando esta decisión?” entonces somos escuchadas, porque no son tontas las del equipo directivo. Porque ellas tienen su inspectora, pero nosotras tenemos la nuestra. Entonces yo te lo voy a fundamentar desde mi lugar. O sea, la idea es trabajar juntas, pero si hay quiebre, yo sostengo desde este lugar y vendrá la inspectora y me dirá: “Mirá, estás equivocada” o “La verdad que sí, se puede por ese camino”. Entonces la intervención es una llamada hacia la reflexión con los equipos directivos. Pensarlo juntas. Frente a esta problemática: “Bueno, ¿qué podemos hacer? ¿te parece esto? ¿se puede llevar a los pibes a hacer un... No sé, un taller en la UNSAM? “No”. “Sí”. “¿Bueno, lo pensamos juntas?” o “Tenemos esta propuesta, ¿te parece por tal y cual motivo?”. Si hay un problema dentro del curso: “Bueno, profe, ¿quisieras que trabajemos así?”. O me pasó que también que la profesora me dice: “Che, sabés que no entienden una goma estos pibes. Para mi no están alfabetizados” - “¿Vos creés?” le digo, “¿qué te parece que hagamos un taller así, donde hagamos un juego? Y ahí vamos haciendo la observación y el diagnóstico del grupo, ¿te parece?” - “Sí, dale”. Los pibes por ahí ni se dan cuenta, sospechan... pero después se enganchan con el juego. Entonces la intervención... es

amplia. O ponele tenés situaciones, en el caso de abuso sexual, la intervención es llamar y hacer la denuncia, hablar con la familia para ver qué pasó. Eso lamentablemente es un tema que se da mucho, mucho. “Qué tal, ¿cómo estás? Bueno, te cuento quién soy. Soy una desconocida para vos, pero mi nombre es M. Yo quiero que vos sepas que contás conmigo” -Sin saber que fue abusada - ... que contás conmigo, que por cualquier situación, si hay algo que esté pasando, que alguien te moleste en tu casa o acá en la escuela” ¡Pum! -“Si, me viola”. “Me viola” te dicen generalmente, “...la pareja de mi mamá”. Y bueno, ahí activás. Intervenís inmediatamente. Inmediatamente tenés que hacer un acta. A ella no le mostrás tal desesperación, pero le decís: “Bueno, tranquila. Vamos a hablarlo con quien haya que hablarlo. Qué bueno que lo pudiste decir”. Nosotras nos reunimos mucho con las chicas de género, de violencia de género, de acá, de San Martín. Ese es un equipo importante. Es importante porque trabaja de manera interdisciplinaria. O sea, tenés la parte legal, tenés la parte psicológica. Y ahí tenés de todo porque tenés respuesta. Y bueno, a veces las familias como que el resultado... O sea, a veces vos tenés una intervención y no siempre es positivo el resultado. A veces te tenés que hacer un poquito fuerte para pensar qué pude haber hecho. ¿Pude haber hecho otra cosa? O un balance de eso. Pero en tema legal, cuando hay abuso sexual, no hay otra vuelta. El tema es que la nena terminó yéndose a Paraguay. La mamá estaba muy enojada, la acompañamos también a hacer la denuncia a la Comisaría de la Mujer. Era eso o la hacemos nosotros y te la hacemos con el Equipo Directivo, porque esta nena me terminó contando que el tipo la violaba. Entonces te queda acá, ¿viste? Por eso te digo, son amplias las intervenciones. Y también intervenimos en las decisiones del Equipo Directivo y hacemos siempre lo escrito es lo que vale... hacemos actas. Y mirá, si vos me decís y me refutás y me decís: “No, no” y se pone densa la cosa: “Acá está y está tu firma. ¿te acordás que lo hablamos?”. Y ahí estás interviniendo, con una mirada intervenís, con una presencia intervenís. No es lineal.

E: ¿Y qué diferencias encontrás entre la intervención psicopedagógica en un E.O.E y en otros ámbitos?

M: Y, nada que ver. En el ámbito clínico es más personalizado. No tenés una institución arriba en donde tenés que tener una mirada más amplia. O sea, más amplia en el sentido de Ulloa y cómo funciona institucionalmente la cuestión. Si, en el ámbito clínico también la tenés porque pensás en el niño en situación de aprendizaje, dónde está yendo, cuál es la escuela y demás. Pero es de uno a uno. Cuando vos trabajás en una institución educativa son mil... mil y pico. Es más amplio. Esa creo que es la gran diferencia.

E: Te vamos a mostrar dos imágenes. Te pedimos que elijas una que se vincule con tu trabajo y que nos cuentes por qué.

M: Córdoba, Córdoba, Córdoba. Ahora me tiro por Córdoba. La otra me genera encierro.

E: ¿Por qué?

M: Y porque me genera como que tenés un límite. Como que hay un límite, o sea, una está ahí y no se puede construir más. En cambio en la otra me da apertura, amplitud. Como que me imagino caminando y que hay mucho por conocer. Es como que no tenemos un saber acabado. Día a día podés conocer algo nuevo, aplicar algo nuevo. Vas descubriendo la vida, lo que te presenta la vida. Es un lugar amplio, donde puedo observar a muchos. O sea, observar,

compartir. Ahí, en ese otro lugar (en referencia a la otra foto), ¿cuántos entramos? Tiene una capacidad, tiene un límite. Y en la escuela somos muchos. En cambio en la foto del paisaje, entramos todos.

E: ¿Y qué es la diversidad en el aula para vos?

M: La diversidad es compleja. La diversidad es un “como si” muchas veces, porque hay falta de formación, hay mucho miedo. Y vuelvo a lo mismo. O sea, hay como no sé si desinterés, abulia o qué de los docentes. Hay desconocimiento, eso. Porque tanto los profesores te dicen: “Y yo qué sé que hacer con este pibe”. Y vos te quedás: “Ah, pero es un alumno más”. Y hablamos de este pibe, este pibe, este pibe porque la diversidad es amplia. No hace falta tener discapacidad para ser diferente. Otra vez aparece el sentido de alteridad. No todos somos iguales y de la misma medida. Sino todos entraríamos en ese ascensor y ya está (en referencia a una de las fotos mostradas). Sería todo muy mecánico. La diversidad me genera como que todavía es complicado. Son pocas las personas que aceptan la realidad y tienen esta mirada del otro. Es un “como si”. Es como que todos tenemos que aceptar la diversidad y... ¡dale!, O sea, te viene un pibe y se muestra que es medio femenino y ya lo rotulás. Y aparece el estigma de que es el putito del curso. Y vos sos el adulto, que tenés que tener una mirada... falta información. Ahora nosotros contamos con el ENIA, con un programa que es nacional. Este año van a trabajar bajo la horma de la modalidad de Psicología el embarazo no intencional. No hay información. O sea, hay diversidad porque somos todos diversos, pero falta información. No podés dar una clase de ESI siendo subjetivo, diciendo lo que a vos te parece. Se tergiversa. No, no. Entonces: ¿qué pienso de eso?: que falta información.

E: Muchas gracias por tu tiempo y predisposición.

Entrevista Nro. 8 (pilotaje)

La siguiente entrevista fue realizada a modo de pilotaje, cuya finalidad radica en verificar la funcionalidad de las preguntas elaboradas como parte del instrumento.

E: Entrevistadora

F: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Edad?

F: 46 años.

E: ¿Por qué decidiste estudiar Psicopedagogía?

F: Porque tengo una prima que es psicopedagoga.

E: Y además de eso, ¿qué te gustó del trabajo?

F: Yo no sabía cuál era el trabajo del psicopedagogo. Yo quería estudiar una carrera dentro de la docencia porque es lo que más me gustaba, la educación. Entonces bueno, mi prima que es psicopedagoga me asesoró y me dijo cómo ella trabajaba en instituciones, me dijo lo que es, me gustó y estudié. Yo estudié más de grande, a los treinta y dos. Así que por eso, porque siempre quise trabajar en educación.

E: ¿Podrías elegir una experiencia relacionada con tu profesión y relatarla?

F: Te cuento todos los ámbitos en los que trabajé: trabajé como maestra, como maestra integradora, maestra de regulares mentales, que es con chicos con discapacidad mental. Trabajé como maestra de chicos con dificultades motrices, trabajé como acompañante, como maestra de apoyo, trabajé en el CET que es Centro Educativo Terapéutico, con chicos con discapacidad de todas las edades. Ahora trabajo como O.A. (Orientadora de Aprendizaje) y como O.E. (Orientadora Educacional). Trabajo también en consultorio. También trabajé como MGP, que es el cargo de Maestra de Grupo Primario que tenemos en la modalidad de Psicología.

También trabajé en un CEC, que es el de nuestra modalidad; lo que pasa en los CEC es que las compañeras psicopedagogas que tenemos no lo quieren tomar porque ninguna quiere estar a cargo de chicos. Lo fuimos perdiendo y ahora están las maestras, porque todas quieren solo trabajar en el equipo, nadie quiere tener el grupo a cargo. El CEC es una modalidad donde vos tenés plurigrado, yo tengo chicos de inferior y primero, segundo y tercer grado, donde uno hace distintas estrategias que solamente un psicopedagogo puede hacer, porque yo veo las diferencias con las maestras que van aprendiendo en realidad. También nosotros venimos mejor preparados, porque vos tenés que dar, tenés que trabajar con chicos haciendo una articulación con un diseño curricular de la E.P. de la escuela primaria o de la escuela secundaria. Entonces tenés que tener las herramientas, ser capaz de entender, comprender a los chicos y cómo vos

articular, cómo vas a reforzar lo de la escuela de origen. Por eso es un lugar para nosotras que nos están robando porque nosotras mismas no lo queremos tomar (risas) y ahí es un lugar donde uno puede titularizar y todo. Pero generalmente, todo el mundo sale formado y quiere trabajar en el equipo y este es un lugar donde tenés que poner el cuerpo, porque tenés chicos a cargo y tenés que enseñarles, con distintas estrategias. Lo que tiene es que como uno trabaja a través de talleres, uno puede... es decir, uno tiene flexibilidad, no está estructurado al currículum como las docentes.

Si uno tiene que planificar y todo eso... a mí me gusta, de todo lo que anduve me gustan todos los cargos. Me gusta este también, que es un poco lo que hacía en la escuela especial cuando tenía grupo a cargo.

Y ahora, por ejemplo, de la escuela especial a todas las psicopedagogas nos sacaron del listado oficial para tomar en discapacidad intelectual, porque pusieron sólo a las docentes de discapacidad intelectual. Pero ellas, pueden tomar como O.A. en nuestra rama. ¿Por qué es eso? Nos sacan más cargos.

A mí, personalmente me encanta la clínica, es donde yo más disfruto y donde yo puedo hacer. Creo que puedo hacer más pero tengo un abordaje totalmente distinto a lo que tenía la Universidad, así que bueno. Te contaría... a ver, una experiencia como maestra MGP, maestra de grupo primario, maestra a cargo de grupo, acá todo es siglas: EGP, O.A. (risas), es todo siglas. Por ejemplo, tenía chicos de primero, segundo y tercer grado; entonces para una clase de Matemática, por ejemplo, yo quiero enseñar cuentas. Ya conozco al grupo, sé cómo funcionan y sé que se copian (risas), que son grandes copistas, lo primero que hacen es copiar. Entonces por ejemplo yo para dar cuentas, lo que hacía era, solamente colocaba la fecha e iba haciendo pasar de a uno. Bueno, son grupos chicos, yo lo máximo que tuve fueron dieciocho y mi matrícula fija eran doce o trece. Entonces todos vienen con su cuadernito y yo les voy poniendo una cuenta a cada uno, porque el de primero, recién va... hay algunos que están con los palitos, que necesitan del material concreto, en segundo por ahí va un poquito más, sabe hasta el cien, pero todavía no sabe con dificultad, entonces tenés que ponerle algo adecuado a ese niño y por ahí hay alguno que ya puede hacer con dificultad, entonces, ahí le das un poquito y el de tercero, ya tiene que saber recontra con dificultad y con tres cifras. Entonces, uno tiene que ir haciendo el balance entre esos niveles y observando cómo va, cómo va uno, cómo ellos van progresando. Y bueno, yo tenía uno en primero que logré que haga suma con dificultad y que le costaba y le costaba. Entonces al no tener él lo abstracto todavía, le costaba entender qué es “llevarse” y sobre todo porque ya no se usa decena, centena al descomponer en la primaria. Entonces lo que hicimos fue poner la cuentita, por ejemplo, ocho más tres igual a once, él escribió el once al costado y le dije: “el de la derecha lo ponemos acá abajo y el de la izquierda lo llevamos acá arriba”. Entonces él, con ese pasecito comenzó hasta que le salió, nos costó, nos costó, pero le salió y después se fue re feliz a su casa y le contó a su mamá que aprendió a hacer las sumas difíciles. Pero bueno, esto es muy psicopedagógico porque más allá de que puede hacer un docente, también uno a veces tiene que ver distintos niveles y pensar algo de maestro, estrategias de acuerdo al nivel de cada uno. Es un lindo lugar, a mí me gusta porque bueno... uno puede desplegar muchas cosas. Por ejemplo, también cuando vos les contás un cuento, a mí me gusta... Por ejemplo, yo le cuento un renglón y una palabra nueva, le pregunto,

por ahí qué sé yo: (la casa tenía un aljibe) “¿conocen lo que es un aljibe? ¿Saben lo que es un aljibe?” Y empezamos a hablar todos.

Una vez hicimos un cuento de una caricia y no sabían qué era una caricia y hablamos de las caricias y para que le haga al otro: “¿y a ustedes les gusta?” Y así. Es la modalidad que te permite hacer eso, en otro lado no se puede hacer porque en las escuelas comunes donde el equipo solo hace, o sea, ya por ejemplo el O.A. no puede. Antes se sacaba al chico del salón y se lo llevaba a trabajar. Ahora ya el O.A. no puede hacer eso, no hay un trabajo de uno a uno, uno tiene que trabajar como una pareja pedagógica con la docente; tiene que ir al salón, observar la clase y todo lo que eso implica. O sea que no es solo mirar a los chicos porque también, el docente es bravo (risas), uno tiene que primero hacer un vínculo empático con el docente para luego poder entrar en el salón, sin que se sienta intimidado, porque está en su intimidad. Entonces bueno, ahí pueden funcionar muy bien las cosas; ahora, si el docente te rechaza... Yo como Orientadora Educacional acá, la maestra a cargo tiene un salón terrible y yo voy y le doy orientaciones. Trato de crear un vínculo pero, o sea... por ahí voy a trabajar y no sabemos cómo trabajar. Entonces bueno, hay casos y casos (risas).

E: ¿Con quiénes trabajás?

F: Con los chicos y en los talleres nosotros invitamos a las familias y hay familias que vienen y hay familias que no.

E: ¿En qué consiste tu trabajo?

F: Como O.E. si el docente te dice la problemática, lo primero que hay que hacer es llamar a la familia para informarle que el chico está en el EOE, en el equipo, que fue derivado por la problemática y ahí se conversa con la familia y se le informa y tenés un armario lleno de cuadernos con actas (risas). Acta para los domicilios, acta porque llamaste por teléfono, acta por las actividades que hiciste... la educación es un papel. No existe nada si no está registrado en el papel.

E: ¿Podrías diferenciar tu trabajo como OE y como OA?

F: El O.E. se ocupa más de lo que es hablar con las familias, por ejemplo si tenés un caso para pedir una inclusión se tiene que armar la carpeta con el O.S. y hablar con los docentes sobre la planificación y todas esas cosas. El O.A. se ocupa nomás del aprendizaje en sí de los chicos haciendo una pareja pedagógica con el docente, pero lo que hace es orientar al docente de cómo trabajar juntos. A lo sumo puede organizar un grupo pequeñito en el salón, por ahí con los que más les cuesta. Pero ya sacarlos no se puede y ni digas porque van a decir: “Noooo”. Así que, esa es más o menos la diferencia entre el O.A. y el O.E. Pero, por ejemplo, yo acá soy O.E., O.A. y todo junto porque está solo el cargo de O.E. No todos los equipos tienen el cargo de O.A. Hay algunos equipos que solo tienen O.E., O.A., O.S. (las trabajadoras sociales) y hay algunos que tienen O.S. y O.E. sin la O.A. (risas)

E: ¿Y dónde estudiaste?

F: En Campana. Igual este año pienso a ver si puedo estudiar la licenciatura, si hay una mejor situación económica.

E: ¿Cuál es tu formación académica?

F: El terciario que yo hice, que es con orientación psicoanalítica, ahora estoy complementando toda esa formación con otra orientación más global digamos.

E: ¿Hiciste cursos y capacitaciones?

F: Si, hice. Ahora estoy haciendo un curso del CIIE, que el CIIE es acá donde uno hace el curso en el Estado que te da puntaje para ir sumando. El año pasado hice el de los Equipos de Orientación y este año estoy haciendo uno que es de la planificación en lectoescritura, donde se hace mucho hincapié sobre la planificación, para evitar la improvisación. Porque los equipos también tienen que hacer proyectos. Se trabaja ahora, actualmente, es todo proyecto. Tenés que pensar un proyecto y cómo llevarlo a cabo. Por ejemplo, lo que se da actualmente es la ESI y Convivencia, que la mayoría de los equipos... y Alfabetización también, de acuerdo a la escuela que toque, con la necesidad que tenga. Hay chicos que llegan a cuarto, quinto y no están alfabetizados... entonces por eso se habla de trayectorias escolares, porque ya no hay más boletín, sino todo trayectorias escolares. Lo ideal es que se alfabetice en primero o segundo, que ahora es una unidad pedagógica. Pero a veces llega hasta tercero, cuarto, quinto, sexto y la secundaria (risas). Esa es la realidad en las escuelas públicas. Entonces ahí, por ejemplo, podés dar un taller de alfabetización y vas trabajando todo eso, hay escuelas que no tienen equipo entonces bueno. Después están los equipos distritales que son el O.E., el EDI y el EIPRI. Cuando surge un problema en una escuela que no tenga equipo o algo pasó, ahí va el equipo que tiene dos Orientadoras Educativas, la Fonoaudióloga, Trabajadora Social y Terapeuta Ocupacional. Es como un equipo satélite que va a todas las escuelas a veces trabajando con el mismo equipo de las escuelas o a veces va si la escuela no tiene equipo. El año pasado hubo una ley en la que iban a ser distritales. Ahora se derogó la ley y volvimos a ser todos de piso, o sea de planta quiere decir, que pertenecés a esa escuela, como era antes.

E: ¿Y por qué decidiste hacer las especializaciones o esos cursos que nos comentaste?

F: Porque planificar es importante y te ayuda a tener más información. Después hice un curso de autismo. Como trabajaba integrando necesitaba ver qué orientaciones podía hacer, lo que se llaman ahora configuraciones de apoyo, antes eran adaptaciones, antes adecuaciones, todos los años van cambiando. Lo de las configuraciones de apoyo lo hice por eso. Y bueno el tramo, pero el tramo en realidad es burocrático, no te aporta nada (risas), es una pesadilla más o menos.

E: ¿Y hace cuánto tiempo trabajás en escuelas?

F: Desde el 2012.

E: ¿Y en el EOE cuántas horas semanales trabajás?

F: Todos son cargos docentes de veinte horas semanales distribuidos en los cinco días, cuatro horas. El O.E. lo que tiene es que es alternado. Tiene, por ejemplo, dos días a la mañana, tres a la tarde o como vos lo pongas, pero es alternado porque tenés que estar en los dos turnos porque son distintos chicos.

E: ¿En qué lugar físico realizás tu trabajo?

F: Acá, en donde estoy, tenemos un lujo, porque es un lugar con ventilador, tenés escritorio, todo. Pero trabajé en uno de O.A. que era la mitad de esto. Había un mini escritorio, dos sillas y algo para apoyar algo. Ahí tenías que encerrarte y por ejemplo conozco una escuela donde están un ratito en un lugar y un ratito en otro lugar, no tienen espacio físico.

E: Anteriormente nos comentaste que trabajas con las familia y con los docentes ¿y ese trabajo en qué lugar físico se realiza?

F: Citás a la familia y la atendés en el gabinete, lo que supuestamente es gabinete. Si no tenés gabinete, como hay casos de muchas escuelas, por ahí se pide permiso a la dirección o un lugar físico donde podés estar. A veces era el lugar donde ponen todas las cosas inservibles (risas). Es ahí el lugar tuyo.

E: ¿Cómo responden a tus intervenciones?

F: Lo que uno hace desde el EOE es dar una orientación. Les dice por ejemplo: “Con su hijo está pasando esto, esto o esto, sería bueno que haga una consulta en tal lado”. O le dice: “Consulte con su pediatra”, a ver si el pediatra tiene el mismo criterio o ve lo mismo. Y el pediatra por ahí lo deriva a otro especialista. Pero uno le plantea la situación a la familia y lo orienta sobre qué tiene que hacer. Algunos compañeros directamente lo mandan al neurólogo, al psicólogo o al psicopedagogo, o lo que sea. Yo, por ejemplo, siempre le pregunto el nombre del pediatra. Le digo que hable con su pediatra. A veces trato de hablar a ver si es lo mismo que uno ve y de ahí ver si se puede hacer algo. Pero para mí la palabra la tiene el pediatra, que conoce al chico desde que nació. Por eso es necesario que tenga un pediatra de cabecera. Y si no, uno ve ahí la situación. Pero una da una orientación nada más. Hace un acta diciendo que citó a la familia con esto y esto. O por ahí uno sugiere, en algunos casos, si es muy hiperactivo, si puede hacer una actividad extra escolar. O si tiene que ir a una maestra de apoyo nada más para reforzar algunos contenidos. Pero el pedido de maestra particular lo hace la maestra de grado. Generalmente el EOE hace algo más profundo. Pero siempre es una orientación y la familia decide lo que quiere hacer. A veces vos tenés familias y casos que lo están orientando desde primer grado y nunca hacen nada. Pero lo único que se puede hacer, si no hacen nada, es derivarlo a Niñez y Adolescencia. Pero si vos querés realmente hacer algo, Niñez y Adolescencia tiene los archivos hasta allá arriba. Además ya metés a la familia en algo más... digamos, ya empiezan otras instancias. Pero siempre son orientaciones. Uno nunca da indicaciones y le dice: “Hacé esto”. Se lo orienta. Cuando vos hacés el acta tenés que aclarar: “Se orienta el equipo a que consulte con tal y tal profesional”. A veces la familia misma se acerca y te dice: “Mire, fui a tal lado”. Y por ahí si en dos o tres meses no pasa nada se los vuelve a citar. Y mientras tanto uno trabaja, ahí en la escuela, con la docente y se le informa a la mamá también que va a trabajar con la docente y trata de encontrar orientaciones con la docente o hacer malabares.

E: ¿Y la docente cómo recepciona esas intervenciones?

F: Y yo te digo, es un azar a veces porque hay muchos docentes que por ahí están hace mucho. Hay una gran resistencia. Hay una resistencia entre los docentes y entre el equipo. El equipo se

posiciona en un lado y está entre los docentes y los directivos. Y el docente a veces, como vos por ahí estás todo el día haciendo algo encerrado, cree que vos nunca hacés nada y entonces ni te escucha. Por eso te digo, es un azar y depende del vínculo que vos hagás con cada persona. Te puede llegar a escuchar o no. Yo, por ejemplo, he estado trabajando con maestras que tenían un nene un poco dificultoso y siempre que venía yo trataba de estar con ella, acompañarla, y así fui haciendo de a poco un vínculo con ella. Pero siempre tomando la experiencia de ella, porque uno también tiene que saber que lo que el otro sabe complementa lo que vos sabés y vos complementás lo del otro. Bueno, eso dentro de la Institución es terrible. Más que el prestigio del equipo no existe, porque el equipo está visto como los que no hacemos nada. Yo todo el año luché, o sea yo me quedaba poco y me iba todos los días a los salones, aunque sea a charlar. Pero trataba de estar. Entonces bueno los chicos, las chicas terminaron diciendo: “Vos estuviste todo el año con nosotras”. Pero por lo menos trataba de estar lo más posible. Por eso te digo, es un azar. Y por ahí no con todo el mundo vas a tener *feeling*, obviamente. Pero lo que pasa es que eso pasa en cualquier institución, tanto en salud como en cualquier trabajo.

E: Trabajando en el EOE ¿suelen reunirse?

F: Claro. La carga horaria del EOE tiene que estar distribuida en la semana, también teniendo en cuenta la distribución del equipo directivo. Por ejemplo, yo estaba el lunes a la mañana con la vicedirectora, a la tarde estaba la social (O.S.), con la secretaria y la directora. Y así. Pero hay una o dos veces a la semana donde tiene que estar... yo tenía solamente O.S., o si hay una O.A. Hay un día en la semana en donde tienen que estar las tres, donde uno se reúne y hace una reunión para ver en qué anda cada uno. Y después, que está en el anexo, está en el ABC, que es la reunión del equipo escolar básico, donde se reúne el equipo directivo y el equipo del EOE con cada docente, que eso es una utopía bastante grande porque donde yo estoy son ocho y se hace una vez al año ponele. Imaginate en las escuelas que tienen diez mil, ahí solo se atienden emergentes. Pero se tiene que hacer esa reunión porque, por ahí el docente ya viene con la problemática de su salón y cada integrante desde su rol le da una posible solución. Desde su rol y la especificidad de cada uno y se presenta el problema y se sabe por dónde anda cada pibe. Eso es lo ideal. Pero yo no sé, porque hay escuelas que tienen un equipo de distrito. Están tres días ahí y dos en un jardín. Y no sé cuántos grados son, cuántos niveles son. Así que hacen lo que pueden. Viven con emergentes, porque con el tema que tenés que hacer el legajo para pedir la inclusión y todo eso, o evaluar a los chicos, conocerlos, tenés que ir descartando. Es complejo.

E: ¿Cómo son las reuniones del EOE?

F: El social (OS), por ejemplo, expone los casos de ausentismo más graves que hay. Entonces el O.E., el O.A. lo que hacen es ver, en ese caso, la incidencia que hay en ausentismo en lo cognitivo, lo intelectual de ese chico, en la trayectoria escolar. Entonces se trata de hacer un curso, por ejemplo. Por ahí va el OS acompañado hasta la casa. Se le hace, se habla con la familia, se hace un acta. Hay familias que no quieren mandarlos más a la escuela. Entonces, por ejemplo, en un caso así hay que hacer una denuncia, elevar con el inspector, hacer una denuncia en Niñez y todo eso, porque tiene que quedar registrado, porque si tu escuela tiene equipo y hay un caso así, el equipo está sentenciado (risas). Después, por ejemplo, cada inspector le da su

forma a la gestión. Por ejemplo, uno quiere que se dé Alfabetización, ESI y Convivencia, entonces nos poníamos de acuerdo en que teníamos que dar los talleres, para no pisarnos y que todos los chicos tengan una semana cada taller. Eso se habla en las reuniones. Lo que te da el taller es conocer a cada pibe. Entonces ahí uno puede intercambiar: “¿Qué te parece esto?”, “¿Qué te parece aquello?” o “Mirá acá esto o aquello” acerca de algún chico o por ahí ver qué se puede hacer con la docente, qué es lo que está faltando. Al ausentismo le dan mucha importancia, porque se veía que cuando se pasan de niveles... por ejemplo terminaron seiscientos el jardín y empezaron quinientos primero... ¿Dónde están los otros cien? Había que ir a buscarlos. O terminaron seiscientos la primaria, se inscribieron cuatrocientos en la secundaria. ¿Qué había que hacer? Ir a buscar a los otros doscientos... Querían a toda costa terminar con el ausentismo. Eso en el gobierno anterior, porque ahora están volviendo a cambiar cosas en este nuevo gobierno. Indiferentemente de que a vos te simpatice o no, son las leyes que se van haciendo. Por ejemplo, Vidal lo que hizo, que estuvo bárbaro que no se por qué no lo hizo antes otro, fue sacar los eternos estudiantes. Se sacaron muchos eternos estudiantes. Más en secundaria, que hay muchos profesores eternos estudiantes. O en los privados donde yo trabajaba haciendo acompañamiento, había una maestra hace veintitrés años que estaba y el año pasado recién cursó tercer año. Entonces con el impulso de la ley en su gestión, por ejemplo, eso estuvo bárbaro, porque uno se quema las pestañas y el otro no y el otro trabaja mejor que yo ¿cómo es? Entonces bueno, esas fueron algunas modificaciones. Por eso digo, cada gestión tiene lo suyo. Ella quería que ningún pibe perdiera la escolaridad. Ahora estaban diciendo que se derogó la N° 736 que era de ausentismo, así que no sé qué va a pasar. Todos esos cambios van haciendo, y uno se actualiza estando en el sistema. Y vas aprendiendo de a poco.

E: ¿Cómo es un día de trabajo en el EOE?

F: En el EOE, por ejemplo, uno tiene que tener una agenda. Nosotros tenemos que articular con las escuelas de origen. Vos en la agenda ponés: tal día, por ejemplo, si citaste a un padre, ya sabés que venía a las 14hs. O, por ejemplo, ya sabés que tal día tenés el taller con tal nivel con tal salón. Es de acuerdo a la agenda del día. Y por ahí si surge algún emergente, no sé, que haya habido un problema y tenés que ayudar, que alguien se golpeó o algo... pero el O.E. tiene su agenda. Si vos hacés tu agenda, hacés todo. O sea, con la agenda vos vas a ir planificando qué trabajo vas a hacer. Tal día vos te ponés, por ejemplo, para reunión de padres. Vos te ponés miércoles a la tarde padres, jueves a la mañana padres. Ponés un turno y le das un turno. O ponés un día para orientaciones a maestros o trabajo en el aula y observación. Tenés que guiarte con la agenda. La agenda es la que te ayuda a organizarte en todas las actividades que tenés que hacer. A veces estás con el O.S., a veces te pide que lo acompañes a hacer domicilio, porque hay lugares que es mejor ir acompañado que solo.

E: ¿Las orientaciones a maestros en qué consisten?

F: Por ejemplo, el maestro te dice: “Hay un par de chicos que le está costando leer o escribir”. Entonces por ahí yo a veces le digo: “Bueno, cuando ponés la fecha, primero tenés que

orientarlo”. Decirle: “¿Qué día es hoy?: tal día. Bueno, vamos a escribirlo acá. ¿Qué dice acá?”. Hacerlo leer en público. Si no puede, leen todos juntos. Entonces de a poco él va a ir conociendo las letras, incorporando las palabras, porque ahora todo tiene que ser el método global. No se puede enseñar letra por letra. Todo tiene que ser global. Entonces le vas enseñando la palabra, donde por ahí él encuentra la inicial de su nombre... entonces después por ahí empieza a acordarse de eso. Le decís: “Mirá, es mejor que se siente adelante y por ahí que se siente al lado del compañero que sabe más. Para que él lo pueda ayuda mientras vos por ahí estás trabajando con otro”. O sea, unas orientaciones que vos veas que las puede hacer la maestra. Y fáciles, que no sean trabajosas, porque donde implica un esfuerzo más, no te la hace nadie. Por ejemplo decís: “Si vas a elegir un cuento, “¿Qué cuento vas a elegir? ¿Querés que te busque? Bueno, buscamos”. “Mirá, a mi me parece que este que tiene más imágenes puede ayudarte a vos. Mientras lees lo vas mostrando, para que los chicos vayan incorporando más el contenido”. Pero, ponele, le preguntás: “¿Tenés el libro de cuentos? ¿Qué cuento vas a hacer? Si querés te puedo ayudar y buscamos un libro juntas”. Siempre tienen que ser fáciles. Nunca le pidas que haga una lámina especial para ese pibe... porque olvidate. (risas) Y fácil. “Cuando vos estás leyendo, preguntale a Fulano si escuchó, hacele alguna pregunta acerca del cuento. Algo sencillo”.

E: ¿Y por qué decís que no la harían si fuese una intervención más compleja?

F: Porque ya vi que no las hacen (risas). Es es muy azaroso porque por ahí vos le caíste bien o por ahí pudiste hacer un buen vínculo y tiene ganas. Por ahí le decís vos: “La hacemos entre las dos” y la hacen. Pero es ganar mucho espacio. Y encima si te mandó el directivo a ver el salón, olvidate. Abriste la puerta y te sentencia, porque vos estás invadiendo un poco su lugar, por más que vos estás trabajando. Eso es muy subjetivo. Porque está lleno de gente, somos personas todos. Por eso tenés que tener mucha diplomacia, cortesía, amabilidad. Por eso yo te digo, la maestra integradora es el arte de conversar porque en la escuela donde vas tenés que sacar el diskette, el aparatito, tu grabador porque tenés que hablar. Y si te toca secundaria, olvidate. Tenés que hablar con diez a la vez. Cada profesor, cada pibe, cada situación y si te toca integrar en el Estado, te dan siete u ocho pibes.

E: ¿En cuanto a los alumnos en qué consistiría tu trabajo?

F: Y con los alumnos es siempre a través del docente. Vos a lo sumo, si querés, podés dar un taller, porque en el taller vas a ver un montón de cosas de los pibes. Vas a ver si se concentran, si te está prestando atención, si responde, si hace la consigna en el salón. Pero ya te digo, no se puede sacar al pibe y llevartelo y hacerle una prueba, porque eso ya se descartó totalmente.

E: ¿De qué manera se trabajaba antes?

F: Antes se hacía. Antes, por ejemplo, el O.A. es la maestra recuperadora (M.R.), que sacaba al chico, iba y trabajaba aparte. Pero ahora no se puede, se sacó. No se puede hacer nada que quede por fuera del trabajo con el docente. Por eso la pareja pedagógica. Entonces a lo sumo, si vos querés conocer algo más del pibe, hacete un tallercito, vas y lo conocés y hablás con la docente.

La charla con la docente siempre es a partir de las necesidades del pibe. Para que la docente te deje eso, tenés que hacer todo un trabajo, para poder llegar al pibe y que ella te diga, porque por ahí ella ve una cosa, vos vas y ves otra cosa.

E: ¿Cómo son los talleres con los alumnos?

F: Son con todo el grupo. Se prepara una temática en función de la problemática que haya. Por ejemplo, el EOE interviene y brinda un taller de Convivencia, porque no es que hablándole uno por uno... Y por ahí sí, a veces llamás a un nene puntual para hablar de algo, pero nunca podés estar con el chico sola, siempre tenés que estar con una compañera. Por ejemplo, por ahí se le pregunta a un chico qué le está pasando o si tiene algún problema... Generalmente, es conductual o emocional, nunca es en cuanto a lo intelectual.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo en EOE?

F: Me gusta hacer los talleres y el diálogo con los docentes.

E: ¿Qué desafíos encontrás en tu trabajo a diario?

F: El desafío es esa burocracia que molesta... (risas) No, el desafío es ver un progreso en lo que vos hacés. Por ejemplo, a la hora de hacer un seguimiento de un alumno y ver que va progresando. Ponerte un objetivo y notar que vas llegando, pero siempre el trabajo es con el docente

E: De los talleres ¿qué es lo que más te gusta?

F: Me gustan siempre las respuestas de los chicos. Por ejemplo, la otra vez yo les decía: “Bueno, vamos a imaginarnos un paisaje” y “¿qué es un paisaje?” me preguntó uno de ellos. (risas) Entonces yo les dibujaba una montaña, el río y flores y salta otro y dice: “Yo voy a hacer la Torre Eiffel”... (risas)

Siempre la espontaneidad de los chicos es lo más agradable.

E: ¿Y del diálogo con los docentes?

F: La disposición que tenga cada uno y la sinceridad, porque si lo va a hacer que me diga sí, pero si no lo va a hacer que directamente me diga que no, porque uno tiene muchas expectativas al hacer algo, entonces es bueno que el otro también las tenga, lo cual es muy difícil. Pero bueno, a veces se logra. Y uno tiene que ir apostando a eso.

E: De tu trabajo ¿hay algo que cambiarías?

F: El sueldo. (risas).

E: ¿Hay algo que no te guste de tu trabajo?

F: Me molesta un poco todo lo burocrático. Yo entiendo que uno tiene que registrar, pero las actas las detesto, porque además tiene un encabezado que es... Tenés que escribir: “a los 26 días del mes de marzo nos encontramos en la institución tal y tal, ubicada en la calle tal y tal, nos reunimos tal persona, tal persona, tal persona, el rol de cada uno, el nombre, el apellido...”

que embole. Y luego ponés al finalizar: “para tal cosa” (risas) Eso es terrible... Lo detesto. Eso sería lo que no me gusta, es escribir. Para todo es un acta. Se golpea un chico y tenés que poner “el día tal tal tal tal, estaba en el recreo, ta ta ta, y se golpeó en ta ta ta. Luego tenés que hacer un acta en el libro de padres informándole al padre lo que pasó. Todo es así. Si entró uno rasguñado ya tenés que poner: “Vino rasguñado ta ta ta...”. Por ahí vos no lo viste y pasó justo la preceptora y: “¡¡Ay!! ¿qué le pasó en la cara?” y yo pienso: “Uh... hay que escribir” (risas) Pero bueno, la educación es una escritura.

E: ¿Qué quiere decir “aprender”?

F: Para mí es incorporar algo nuevo y perfeccionar lo que ya tengo. Tomaría el concepto de Ausubel, que dice que al incorporarse algo nuevo, se vuelve a reestructurar el conocimiento.

E: ¿Cuál es el sentido de la educación para vos?

F: Educación... ¿en la institución? Y, yo... Mi expectativa es formar ciudadanos. No sé si la educación quiere lo mismo. (risas)

E: ¿Cómo ves a la escuela hoy?

F: Y la escuela es una institución que está en burn out, obviamente, y todos nos contagiamos de eso cuando vamos, pero... bueno, sigue estando y por suerte está, con lo malo y lo bueno.

E: ¿Y por qué crees que está con ese síntoma?

F: ¿Por qué está estallada? Porque anda así en todos lados. Imaginate el docente que tiene veinte años con la misma cantinela. Porque vos no elegís con quien vas a trabajar, si elegís el cargo que vas a tomar. No elegís a tu compañero, ni siquiera a tu directivo. Todo te lo pone el sistema. El directivo tampoco elige a quien va a conducir, ni a los docentes que quiere, entonces bueno, todos son vínculos muy impersonales y uno no puede decir “yo solo voy a trabajar y que todo me resbale”. No es así porque el aprendizaje es sumamente subjetivo, todos somos personas, entonces toda esa red que se trama ahí en la institución está viciada por un montón de cosas, muchísimas cosas, pero lo principal es la burocracia. No sé qué serás pero sé que sos tal y tenés una situación de revista, que son suplente, provisional o titular, nada más. Chau, después no le interesa a más nadie. Entonces por eso después se forman grupos, porque uno tiene más afinidad con uno o con otro. Uno puede tener una relación institucional, pero en realidad uno no termina de conocer a la persona, la conoce recién fuera de la institución. Es lo mismo que puede pasar en la universidad, que la universidad también está estallada, pero uno necesita el título. (risas)

E: ¿Qué quiere decir intervenir para la Psicopedagogía en el EOE?

F: Intervenir es cambiar o modificar algo. Hay un problema o situación, la intervención es lo que hace modificar esa situación y ponerla en una situación positiva, que no sea negativa.

E: ¿Hay diferencias entre la intervención psicopedagógica en EOE y la intervención psicopedagógica en otros ámbitos?

F: Por supuesto. En el EOE no podés hacer nada por fuera de la ley o del estatuto, o sea hay un protocolo y es el que vos tenés que seguir. Por ejemplo, si hay una mamá que dice “no quiero mandarlo más a la escuela”, vos tenés que denunciarlo a Niñez. Si hay un chico que viene y te

dice, no sé... “anoche me violaron”, vos tenés que ir corriendo a la comisaría a hacer la denuncia, porque está el protocolo. Uno en realidad nunca es libre de trabajar como uno quisiera en la institución, porque está llena de protocolos que uno tiene que cumplir, y si no los cumplís... Bueno, todavía no echaron a nadie. Hay gente por ejemplo con sumario y todo que está reubicada, pero bueno sí. Se tiene que cumplir el protocolo si no querés tener inconvenientes. Es muy distinto al consultorio, porque ahí vos haces otro tipo de intervención, pero totalmente distinta. Porque ahí en consultorio están las reglas morales pero en la institución escolar están las reglas que te impone el sistema. Nunca sos libre en la institución escolar porque están las reglas que te impone el sistema, porque está el estatuto del estatuto del estatuto, la ley de la ley de la ley, y siempre tenes que andar con la ley a cuestas.

E: Te presentamos estas dos imágenes. Te pedimos que elijas una de las dos, luego que lo relaciones con tu trabajo cotidiano en la escuela y nos cuentes por qué.

F: Ay este, el ascensor no me gusta. Acá veo un fin, algo encuadrado... que lamentablemente es lo que te impone el sistema, en cambio la ruta me da esperanza. El camino te da esperanza.

E: ¿A qué te referís cuando afirmás que el camino te da esperanza?

F: Y esperanza de... de poder, o sea, uno nunca deja la esperanza porque sino no iría a trabajar. Es así. Yo por lo menos tengo la esperanza de aunque sea modificar algo pequeño. Mi vocación es una vocación de servicio. Es un servicio hacia otro. La psicopedagogía es una herramienta que yo uso para poder desarrollarla, entonces mi esperanza es poder siempre ayudar a alguien, poder modificar por más pequeño que sea ese alguien o ese algo en alguien.

E: Y en este caso ese algo o alguien ¿qué sería?

F: Y siempre es para el bienestar del chico. Del alumno y de toda su familia, y a veces de la comunidad.

Entrevista Nro. 9 (no cumplió con los criterios de inclusión)

La entrevista que se adjunta a continuación no fue tomada en consideración para un posterior análisis ya que, en el transcurso de la misma, nos dimos cuenta a través del discurso de la entrevistada que desarrolla su labor en un colegio privado y esta característica constituye un criterio de exclusión que no nos permitió tomarla como parte de la muestra elegida.

E: Entrevistadora

D: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Edad?

D: 33

E: ¿Dónde estudiaste?

D: Eh... en el Santo Tomás, en el Santo Tomás de Aquino estudié Psicopedagogía y después Magisterio en el Instituto 113 de Talar.

E: ¿Hiciste cursos o especializaciones que tengan que ver con la Psicopedagogía o con tu tramo docente también?

D: Sí un montón, sí. Eh... la verdad que me fui capacitando eh... desde universidades hasta también donde yo trabajo que es en Ancaluz eh... y la verdad que, lo voy haciendo digamos lo mismo que en el colegio, lo que la vorágine me permite digamos hacer ¿no? para cumplir con mi trabajo y con mi rol. Yo siempre fui maestra y recién este año estoy en el Equipo de Orientación.

E: ¿Y de qué se trataban los cursos y las especializaciones que fuiste haciendo?

D: Eh... desde autismo, este... dislexia, eh... del aprendizaje dentro del aula, si querés te detallo todos los que tengo como para que ustedes vean digamos, el abanico de propuestas que uno va haciendo ¿no? En el año todas las propuestas que van dando de la Municipalidad de San Martín, o mismo acá voy y trato de tener digamos, actualizaciones que también el trabajo me lo pide y yo también me enriquezco.

E: ¿Y por qué decidiste estudiar Psicopedagogía?

D: La verdad que dentro del aula necesitaba herramientas que me permitan digamos establecer eh... con los chicos algunas dificultades que no, que no las podía licenciar, que no tenía recursos. Eh... no es que me frustraba y decía algo está pasando, o mismo ya también para mí los etiquetaban de tener una patología y teníamos que estar encasillados a trabajar sobre esa línea que nos estaban diciendo y yo quería digamos aprender un poquito más y saber qué es lo que estaba haciendo tanto ruido en un aula con tantos chicos con tantas patologías. Entonces ahí decidí inscribirme en el Santo Tomás Hice la carrera en cuatro años trabajando a la mañana, a la tarde y a la noche estudiaba.

E: ¿Y entonces en escuelas ya sea como docente o psicopedagoga, o sea en el ámbito escolar, hace cuánto estás trabajando?

D: Diez años. Diez años de maestra y este año empecé como psicopedagoga dentro del Equipo de Orientación Escolar y bueno todo reciente.

E: ¿Y dentro del equipo sos O.A. o O.E.?

D: O. E., soy O.E.. Estoy dentro de las aulas, brindo talleres, eh digamos, trabajo con las docentes, ese que digamos es mi rol.

E: ¿Y podrías relatar alguna experiencia que te haya marcado, que haya sido muy significativa para vos desde tu rol como Orientadora Educacional?

D: Mirá, yo trabajé con un chico que tenía fobia, que no podía entrar al aula. No es... no es fobia escolar, ¿no? eh... pero puntualmente no podía entrar. Entraba y le agarraban los brotes donde yo digamos... No tenía acompañante porque fue esto en dos semanas que... Y bueno nada, traté de trabajar puntualmente con él. Nos mudamos de aula como para tener un acercamiento, un aula paralela, algo para que no esté aislado porque obviamente que el chico no puede estar fuera del contexto escolar, pero nosotros lo que tratamos es de trabajar con los mismos contenidos, el mismo trabajo. Entonces bueno, con él trabajamos no entrando al aula, llevamos la maestra de períodos cortitos para que él se pueda adaptar. Y bueno nada, la experiencia gratificante fue que... fueron... Nosotras... Yo trabajo en un colegio alemán y tuvimos cuatro semanas de clase o sea no dos. Lo que me permitió y facilitó es que el chico pueda lograr tener un vínculo con la docente, que eso muchas veces no está, digamos que es fundamental para que el chico pueda entrar al aula y obviamente cuando... no lo etiqueto como fobia escolar porque no era obviamente, que empiece primer grado, un montón de miedos que podía ser digamos, que recién ahora está digamos integrándose con el grupo y una seño nueva. Eh... bueno nada, recién ahí digo ingresar al aula pero con esta cuarentena la verdad que eso se suspendió todo, no sé que va a pasar después pero la verdad que fue gratificante el trabajo ahí el trabajo de lo que se hizo entre el niño y la docente, que muchas veces ahí es: “Uy, es un nene caprichoso, uy no quiere entrar dejalo que lllore”. Entonces creo que ese vínculo, que marca la psicopedagoga es fundamental en este caso.

E: ¿Y en qué lugar físico se lleva adelante tu trabajo en el colegio?

D: (Pausa). Eh... en las aulas, en las aulas. Digamos voy a dar talleres de convivencia. Eh... de lectoescritura. Eh... pero bueno, desempeñar mi rol fue durante cuatro semanas y no pude hacer mucho. Pero nada, es digamos puntualmente trabajar con la maestra y qué necesidades ella tiene con los alumnos.

E: ¿Trabajaste con alguien más aparte de la maestra desde tu rol?

D: (Pausa). Eh si, trabajo con una psicóloga y otro psicopedagogo.

E: ¿Y en qué momentos trabajas con los otros profesionales del equipo o con las maestras?

D: Si, digamos... Una vez por semana lo que hacemos digamos, es juntarnos y nada y es como un disparador que... Y bueno y ahí sacamos puntualmente los casos puntuales que hay en cada

grado para decir bueno, esta semana vas con 1ero. A, con 2do. A como para ver que, digamos con quién trabajar ¿no? Pero con tan poco tiempo que tuvimos de trabajo digamos como que quedaron un montón de proyectos ahí en... guardados. Eh... lo que hacemos ahora es trabajar desde vía virtual con las docentes a partir de las reuniones que hacen con los zoom... Eh... y bueno y ahí, intercalar digamos la información que brinda la docente con los alumnos. Eh... interrumpir digamos si algún alumno siente alguna preocupación escolar, que eso es lo que estamos trabajando ahora. Nos dividimos, o sea mi rol, es totalmente distinto.

E: ¿Y en qué consiste tu trabajo específicamente en este momento bueno tan especial que estamos atravesando no?

D: La verdad que está bastante complejo porque no solo digamos es el trabajo con los chicos sino con los padres. Estos problemas que plantean de que: “Uy se confunde las letras”, “tiene una... la verdad que estamos preocupados porque tiene un problema del aprendizaje”. Eh... digamos, 1er grado digamos puntual, los padres están más complicados y las... los que preguntan constantemente es que tiene un problema de aprendizaje porque no logró alfabetizar y a lo que uno le explica y digamos le da una tranquilidad de que ellos vienen recién de jardín, tuvieron muy poquito tiempo con primer grado, ni siquiera tuvieron un contacto directo con la maestra. Entonces, la docente la tarea que manda también es muy escasa porque los padres digamos eh... no... no, no pueden y no es lo mismo el contacto con los otros chicos y la docente en un aula en la escuela que uno a uno con el padre y el niño ¿no?

E: ¿Y en el momento previo a esta interrupción por la cuarentena en qué consistía?

D: En ese momento yo... (pausa) no, en realidad eh... íbamos a las aulas. Íbamos a las aulas a trabajar puntualmente qué pasaba con cada alumno porque también los estábamos conociendo, estábamos haciendo digamos la etapa diagnóstico. Es un colegio grande donde hay cuatro primeros, cuatro segundos, entonces era como conocer a los grados y puntualmente ir a la problemática. Si bien en los grados que hay una continuidad se sabía digamos por donde teníamos que ir encaminados, había otros que estábamos conociéndolos, son muchos nenes nuevos y la verdad que quedó todo el trabajo parado. Si vos me preguntás qué diferencia hay entre el trabajo que hacía antes y ahora, es como más central y más puntual. Porque para un papá enseñar a hacer una tarea de primero es algo que no lo puede manejar y complicado. Entonces, ya directamente, nos envían mail diciendo “¿Qué cosas puedo hacer?” o “¿Por qué no saben las letras?” “¿Y qué problema tiene?”, “¿La tengo que derivar a una psicopedagoga?”. Y es como que decimos: “No, papá. Hay que esperar”. Es como que es un trabajo bastante multifunción lo que estamos haciendo hoy en día.

E: ¿Y cómo responden los docentes a tus intervenciones?

D: (Pausa). No, la verdad que las maestras bien. Hay algunas que, obviamente, siguen con su propio libro y que no aceptan ni siquiera a un acompañante dentro del aula, ni a una psicopedagoga, propia del colegio, que observe su clase. Digamos, como que son muy cerradas. Ellos vienen de la escuela tradicional, en donde es muy complicado que haya otra mirada desde

afuera cuando hay una intervención o le querés brindar alguna herramienta. Es muy partidario a decir: “Uy, yo lo sé” ¿no?” “No me tenés que decir nada”.

O sea, la maestra... a mi lo que me da la pauta, porque estuve muchos años en aula... es como muy celosa del grupo o del alumno ¿no? Entonces el que “Yo puedo todo” abarca esa mirada... lo que es la maestra. Pero medianamente, digamos, aceptan propuestas y herramientas nuevas a los nuevos chicos que hay hoy adentro del aula ¿no? que no son los mismos que hace 10 años atrás.

E: ¿Y los padres cómo responden a las intervenciones?

D: Los padres bien responden. Es un abanico también porque tenés papás que aceptan que tiene que ir (se corrige)... que hacer un tratamiento y tenés otros papás que enseguida te ponen el freno, te dicen: “No, hay que esperar”, “Todavía no”. Yo tabajo en una institución alemana, entonces hay papás que son muy duros, en esto que el niño tiene que hacer un tratamiento. Hablan mucho de que “Yo era igual de chico, así que vamos a darle tiempo porque ya va a dar un vuelco”. Entonces, es muy difícil, pero bueno... uno trata de día a día ver... que la docente también hable con la familia... que vea el proceso que está haciendo el chico, que muchas veces no logra adaptarse a lo que uno tiene que hacer. El que yo trabajo en un colegio alemán, que tienen alemán, inglés, tienen un montón de horas extraprogramáticas... y eso es un ritmo que muchos nenes no lo pueden hacer. Entonces es ahí donde está el papá y dice si tiene que hacer un tratamiento.

E: Con respecto a las reuniones que nos comentabas ¿con qué frecuencia se hacen? ¿quiénes participan de esas reuniones?

D: La directora, el vicedirector, la psicopedagoga, el psicólogo... la psicóloga, perdón; y yo. Hacemos una reunión y ahí unimos criterios. Bueno... a ver... “¿Cómo vamos a trabajar con este caso?” “¿Nos vamos a dividir? Bueno... la psicóloga hace la reunión con la familia. Entonces, bueno, nos vamos dividiendo, entramando, trabajando interdisciplinariamente también con la docente, para... digamos... unir criterios.

E: ¿La psicóloga sería O.A. u O.S.?

D: Digamos, la que hace los informes y trabaja con los padres, puntualmente, es la otra psicopedagoga.

E: ¿Y qué otros temas abordan en las reuniones?

D: Muchas veces pasa esto de el trabajo con la maestra integradora y la docente, que de ambas partes a veces no cumplen. Entonces, cómo se trabaja con la docente para decir que tiene que presentarle las planificaciones, que adecuar las actividades que les presentan. Es el, digamos, es el mayor error, digamos, que hay que ajustar. Porque muchas veces a las maestras les cuesta esto, que tienen que flexibilizar a la hora de contenido, para brindarle a la maestra integradora,

que ella pueda prepararle las actividades al niño. Entonces ahí es, puntualmente, donde nos estuvimos centrando estas semanas, ¿no?

E: ¿Podrías contarnos cómo es un día en tu trabajo?

D: Si. Yo entro a las 8 hs y salgo una menos cuarto. Hay días... bueno... estas semanas estuve muy dedicada a primero y a segundo... donde en primero había varios nenes que le costaba ingresar al colegio porque eran nenes nuevos. Entonces ahí las psicopedagogas estuvimos puntualmente en estos casos que no querían entrar y “¿por qué?”. Bueno, conocíamos (se interrumpe)... Te cuento un día: recorremos el colegio, entramos a trabajar en el aula con las señoras... Bueno, trabajé mucho en primero, las dos primeras semanas... con el tema de las actividades, de ayudar a la docente. Y después estaba planificado, para la segunda semana, hacer talleres de convivencia... digamos... con los nenes de cuarto. Porque en tercer grado lo que hacen es agruparse. Tercer grado hay: A, B, C y D. Entonces lo que hacen es, se agrupan por diferentes... digamos... letras y arman los cuarto. Entonces esas semanas, que tuvimos de clases, yo en las primeras horas si estaba en primero y en segundo. Pero en las otras horas estuve abocada con la psicóloga y la psicopedagoga... armando este taller para trabajar en los cuartos, ponele, ¿no? Pero sino estábamos atentas a trabajar a la demanda que había en los grados, pero estas semanas estuvimos reunidas para planificar estos talleres. Por eso, puntualmente, un día de trabajo puedo estar en las aulas de primero y segundo y estar reunidas con las chicas para hacer los talleres que íbamos a hacer a lo largo del año, ¿no?

E: ¿Y qué es lo que más te gusta en tu trabajo, en tu rol como O.E.?

D: Lo que más me gusta es... muchas veces darle el incentivo que las docentes no les dan. Y a partir de ese incentivo, que uno genera en el chico, es la palanca que hacen ellos para poder aprender. Digamos generando ese deseo, que no lo tienen... que lo tienen apagado porque “no me sale”, “porque la señora me dijo que no y me lo borró”. Entonces yo creo que ahí está esa chispita que uno tiene que encender para que lo pueda lograr. Y que si lo logra va a poder adquirir ese aprendizaje.

E: ¿Y qué desafíos encontrás en tu trabajo cotidiano?

D: Los desafíos son día a día. Desde el nene que no quiere entrar porque necesita, digamos, una mirada, una confianza de abrir la puerta del aula y que no se sienta sólo, hasta que un chico reconozca las letras de su nombre para que pueda escribirlo en un papel. O sea, son grandes desafíos que día a día uno propone... es el trabajo de la docencia, vendría a ser, en estas cuatros semanas que tuve de rol, ¿no?. Pero bueno, nada. Yo, paralelamente a lo que es escuela, trabajo con un grupo de amigas en consultorios externos, también. O sea que uno no va perdiendo este hilo conductor de la mirada con el niño.

E: ¿Y hay algo que cambiarías de tu trabajo?

D: Eh... no. Capaz que el tiempo ¿no? que muchas veces es tirano y uno quiere hacer de todo y las horas que estoy en las aulas son cortitas, porque son de cuarenta minutos, entonces a veces hay mucho para trabajar pero el tiempo a veces no ayuda.

E: ¿Hay algo que no te guste de tu trabajo y por qué?

D: ¿Que no me gusta? Eh... Muchas veces lo que no me gusta es este intercambio con la docente del: “Yo ya sé, ya sé todo, no hace falta que me lo digas”. Y bueno, uno a veces le da la herramienta de decir: “Mirá, yo te voy a pasar este texto, leelo, fijate a ver qué podés sacar para poder ayudar a...” O sea, uno le da la herramienta. No le dice: “Bueno, tenés que hacer esto para ayudar a este chico para que... No. Uno le da el consejo, pero muchas veces cuesta que lo tomen porque está esta mirada de resentimiento que a veces no está buena.

E: ¿Qué quiere decir para vos “aprender”?

D: Para mí aprender es una palabra muy abierta en muchos sentidos, tiene muchos significados. Aprender es apropiarse de lo que uno va aprendiendo ¿no? de esto nuevo que se va adquiriendo. Este conocimiento nuevo hacerlo propio.

E: ¿Y cómo ves a la escuela hoy?

D: A la escuela la veo muy complicada, como que es una olla en ebullición y todo el tiempo está la tapa así: taca taca taca taca taca. Y es como que no hay capacitación para la docente que se tiene que enfrentar a treinta realidades distintas. Eh... y para todo es google, y que tiene una patología y que tiene esto o lo otro y que es TGD, que tiene tal cosa. O sea para todo hay un etiquetamiento. Entonces me parece que hay que correr un poco de lado esto del etiquetar y es como yo siempre lo digo: hay que cambiar el ver por el mirar ¿no? Porque uno mira a todo, pero esto de ver, de tener el contacto con el otro es lo que tiene que cambiar de la escuela. Porque la verdad que es terrible esto de lo que está pasando dentro de un aula.

E: ¿Y vos sentís que esto la escuela lo puede cambiar en algún momento su mirada?

D: Es muy difícil, muy difícil. Hasta que en los profesados no haya una mirada global, donde forme a maestros con miradas distintas, es lo que va a cambiar de la escuela. Porque la escuela no sólo son los maestros, también tenemos a los padres, los directivos, entonces esto es como una cadena. Si no hay una mirada abierta, una mirada inclusiva, va a ser muy difícil que la escuela cambie.

E: ¿Qué diferencias encontras en la intervención como psicopedagoga en otros ámbitos y la intervención dentro de un EOE?

D: Y es distinto. Obviamente que nosotros no podemos dentro de un Equipo de Orientación hacerle técnicas a un chico, ni hacerle un diagnóstico. Es muy distinto, el trabajo en consultorio es más uno a uno, como un caminito que se va logrando y se va afinando. El trabajo en la

escuela es muy abierto, uno le puede dar una mirada, le puede dar un consejo al padre de lo que tiene que hacer, pero no podemos intervenir.

E: ¿Qué quiere decir “intervenir” para la Psicopedagogía en un EOE?

D: Intervenir... digamos, uno le va a dar la herramienta. Yo intervengo en decir: “Mirá, yo pondría esta actividad acá”... O sea, desde el Equipo de Orientación intervengo desde una postura muy abierta: “Podés hacer esto, podrías cambiar, podrías sentarlo más adelante”... O sea, uno interviene de esa manera. Está en el otro si lo toma o no.

E: Bueno, te vamos a mostrar unas imágenes y te pedimos que elijas una y la relaciones con tu trabajo cotidiano en la escuela, luego contanos por qué.

D: Bueno, voy a elegir la de la ruta. Porque la verdad que nuestro trabajo es así, es ir y empezar a andar, nos vamos a encontrar con tempestades, con días soleados. Vamos a llegar a un punto, a veces sí, a veces no. A un destino, pero es un camino largo que tenemos que transitar.

E: Y la otra imagen ¿por qué no la elegirías?

D: Porque la verdad que es muy estructurada, en el trabajo dependiendo del rol, no sería así. Tendría bastante paisaje y ruta para caminar y ahí no podría trabajar, en un ambiente tan estructurado.

E: Y ¿qué es para vos la diversidad en el aula?

D: La diversidad en el aula es lo que les decía antes: trabajar con treinta y cinco chicos, con treinta y cinco cabecitas distintas, con diferentes familias, con diferentes patologías y es ahí donde hay que trabajar. No pensar en el contenido puntual, en lo que tienen que aprender porque me viene la planificación y tengo que pasar de tema, sino que el contenido pueda apropiarse de diferentes manera. Si bien sea una única manera de explicar, que cada uno lo pueda aprender como cada uno pueda. Y está ahí la docente que tiene que cargar la mochila y afrontar esa diversidad, y con la ayuda de la psicopedagoga brindar herramientas para que el aprendizaje pueda, digamos, ser adquirido.

E: Y vos ¿cómo ves a la escuela hoy? ¿Ves que la escuela atiende a la diversidad?

D: No. No lo veo.

E: ¿Qué le faltaría para tener una mirada más amplia, más abierta?

D: Y bueno, esto lo que yo decía de este cambio del ver por el mirar. Porque “ver” bueno: hay cinco chicos con patologías, tres tienen acompañante y yo tengo que enseñar el contenido. Entonces bueno, ver qué pasa ahí, mirarlo, sentarme, a ver ¿no lo aprendiste? No hace falta que porque justo hoy no vino la maestra integradora que te ayuda tengo que dejarlo de lado. Sino sentarme con el chico, ver qué necesita, qué otros apoyos tiene que tener de la docente también

para que pueda adquirir el aprendizaje. O sea esto está muy encasillado hoy en la escuela. Bueno, yo hoy doy el tema central porque vino la acompañante y la maestra integradora, en los casos que tienen chicos con acompañante, y los demás días no. Doy cualquier tema o te doy un dibujito para pintar. Pero, esa diversidad no... en la escuela no se está viendo, o sea donde yo trabajo tampoco.

E: Te agradecemos por colaborar con nosotras.

5.2. Modelo de consentimiento informado

El fin de la presente nota es solicitar el consentimiento de las/os profesionales entrevistadas/os para participar del Trabajo Final de Egreso de la Licenciatura en Psicopedagogía, UNSAM. El objetivo de la investigación es conocer el trabajo del psicopedagogo en los EOE, en escuelas públicas del Nivel primario del partido de General San Martín.

A fin de indagar sobre ello, se realizará una entrevista a cargo de: Psicopedagoga Lucía Caamaño DNI 38.178.409, Psicopedagoga Daniela Cejas DNI 27.452.735 y Psicopedagoga Silvina Visnevetzky DNI 16.281.322. En la entrevista estarán presentes el/la entrevistado/a y las entrevistadoras. La entrevista se llevará a cabo en Asimismo, se requerirá permiso para grabar el audio de la entrevista.

La participación en la misma es de carácter voluntario. La totalidad de la información obtenida será preservada en forma anónima y únicamente utilizada a los fines de la investigación, por lo cual no se divulgará información personal. El/la entrevistado/a tendrá la posibilidad de decidir suspender la entrevista o retirarse de la investigación en cualquier momento en que lo decida.

De modo de apartar cualquier inquietud en relación a la entrevista, podrán contactar a las Psicopedagogas intervinientes en el estudio, mediante alguno de los siguientes e-mails:

Psicopedagoga Lucía Caamaño e-mail: luciacc1994@gmail.com

Psicopedagoga Daniela Cejas e-mail: danielafernandacejas@gmail.com

Psicopedagoga Silvina Visnevetzky e-mail: pspvisnevetzky@gmail.com

Manifestación de consentimiento para la realización de la entrevista

Declaro haber comprendido en qué consiste la entrevista, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descriptos, acepto mi participación en la misma.

FIRMA

ACLARACIÓN

5.3. Modelo de entrevista

Se registraron datos relevantes como formación académica, años de ejercicio de la profesión, antigüedad en el cargo y edad.

- ¿Dónde estudiaste? ¿Cuál es tu formación académica de base? ¿Hiciste cursos o especializaciones? ¿Sobre qué? ¿Por qué decidiste hacer especializaciones?
- ¿Por qué elegiste estudiar Psicopedagogía?
- ¿Podrías contarnos alguna experiencia vinculada con tu profesión?
- ¿Hace cuánto tiempo trabajás en escuelas? ¿Y hace cuánto tiempo en Equipos de Orientación Escolar?
- ¿En qué lugar físico se lleva a cabo tu trabajo en la escuela?
- ¿Con quiénes trabajas? (Si contesta docentes-alumnas/os-familias: ¿en qué consiste tu trabajo? ¿En qué momento trabajás con ellos? ¿En qué lugar se lleva a cabo este trabajo? ¿Cómo trabajás con las familias?)
- ¿Cómo responden a tus intervenciones? (por parte de familias/alumnos/docentes o lo que conteste)
- ¿Suelen reunirse? ¿Por qué asuntos? ¿Para qué? ¿Con qué frecuencia se reúnen? ¿Cómo son esas reuniones? ¿Cómo te sentís en ellas?
- Contáanos cómo es un día de trabajo tuyo en esta escuela.
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?
- ¿Qué desafíos encontrás en tu trabajo cotidiano?
- ¿Hay algo que cambiarías de tu trabajo? ¿Por qué? ¿Qué no te gusta de tu trabajo? ¿Por qué?
- ¿Qué quiere decir “aprender”?
- ¿Cómo ves a la escuela hoy?
- ¿Qué quiere decir “intervenir” para la psicopedagogía en un Equipo de Orientación Escolar?
- ¿Hay diferencias entre la intervención psicopedagógica en Equipos de Orientación Escolar y en otros ámbitos?

- Elegí una de estas imágenes y relacionala con tu trabajo cotidiano. Contáanos por qué.



- ¿Qué es la diversidad en el aula?

5.4. Currículum Vitae de las tesis

LUCÍA CAROLINA CAAMAÑO

FORMACIÓN ACADÉMICA

- Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Educación Especial
UNSAM (2020 – presente)
- Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Psicopedagogía
UNSAM (2018-2020)
100% de materias aprobadas. Instancia de entrega de Trabajo Final de Egreso.
- Diplomatura en Formación en Educación Sexual Integral
UNSAM (2020)
- Psicopedagoga
IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” (2013 - 2018)

Cursos y Jornadas de Especialización:

- Círculo de estudio: “Pensar la psicopedagogía en la práctica forense” Nuevos desafíos del aprendizaje” Dictado por la Universidad Nacional de San Martín. Duración: 8hs. (2020)
- Asistencia al 1er. Congreso Internacional de Ciencias Humanas, *UNSAM* (noviembre de 2019)
- Curso: “Programa de Formación Virtual en la Propuesta Dale!”, Derecho a Aprender a Leer y Escribir. (2019)
- Taller: “Dislexia: Adaptar, evaluar, disfrutar” Disertante: Lic. Ricardo Spizzo
- Curso: “Herramientas para una educación inclusiva. Dislexia: desde el aula al mundo del trabajo”, organizado por *Dislexiacampus*. (noviembre de 2017)
- Jornada: “Neoliberalismo y patologización de la infancia. Intervenciones subjetivantes en salud y educación”. (2015)
- Curso: Acompañante Terapéutico. *Centro PsicoSocial Argentino* (2014)

EXPERIENCIA LABORAL RELEVANTE

- Profesional a cargo de grupo
Jardín maternal Puerto Niñez (2020 - presente)
- Profesional a cargo de grupo
Centro de estimulación temprana Gymboree (2020)
- Acompañante externa
Nivel primario y secundario. *API Infancia* (2018) y *Asociación Civil Hacer Lazos*. (2016-2019)
- Apoyo escolar
Nivel primario y secundario (2014 - 2020)

DANIELA FERNANDA CEJAS

FORMACIÓN ACADÉMICA

- Tramo de formación pedagógica. Azul Formación Superior (2020-en curso).
- Licenciatura en Psicopedagogía. Ciclo de Complementación Curricular. U.N.S.A.M. (2018-2020). En instancia de entrega de la tesina de grado.
- Psicopedagoga. I.E.S. N° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo (2014-2017)
- Diplomada en Formación en Educación Sexual Integral. U.N.S.A.M. (2020). Duración: 60 horas.

Cursos extracurriculares

- Aprobación del curso “Programa de Formación Virtual en la Propuesta Dale!”, organizado por Dale!. Dictado durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019.
- Aprobación del curso “Herramientas para una educación inclusiva. Dislexia: desde el aula al mundo del trabajo”, organizado por Dislexia campus. Dictado durante el noviembre de 2017.
- Aprobación del curso “Inclusión educativa, intervenciones de Educación Especial, en nivel inicial y primario. Dictado por la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, durante el mes de febrero de 2018, con una duración de 30 horas cátedra. Resol. EX-2018- 06471455-MGEYA-DGESM

ACTIVIDADES CIENTÍFICAS

Participación en Conferencias, Congresos y Jornadas

- Asistencia al Círculo de Estudio “Pensar la psicopedagogía en la práctica forense. Nuevos desafíos del aprendizaje”, U.N.S.A.M., realizado los días 28/09, 14 y 26/10 y el 11/11, con una duración de 8 horas.
- Asistencia al 3er. Congreso Internacional Educación e Inclusión desde el Sur, Universidad Salesiana Argentina y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología TDF AIAS, realizado los días 6 y 7 de noviembre de 2020.
- Asistencia a 2da. Jornada Abierta sobre Abuso Sexual, Fundación Sociedades Complejas, realizada el día 21 de agosto de 2020.
- Asistencia a 3er. Congreso Nacional de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba, Resol. 1749/2020, realizado durante los días 3, 4 y 5 de julio de 2020, con una duración de 20 horas cátedra.
- Asistencia al 1er. Congreso Internacional de Ciencias Humanas, U.N.S.A.M, realizado en noviembre de 2019.
- Asistencia a la Jornada Trastornos específicos del lenguaje, Asociación de profesionales del quehacer psicopedagógico, realizado en 2018 en Buenos Aires, Argentina.

EXPERIENCIA PROFESIONAL RELEVANTE

- Asistente Educacional. Equipo técnico de inclusión en escuela de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. 2020.
- Acompañante externa en los niveles educativos: inicial, primario y secundario. 2016-2019
- Maestra celadora. Nivel inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2016

FORMACIÓN ACADÉMICA

- Tramo de Certificación Pedagógica. IES N°1 Juan B. Justo (2020 en curso).
- Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Psicopedagogía UNSAM - Universidad Nacional de San Martín (2018-2020). Ciclo completo. Instancia de entrega de Tesina.
- Diplomatura en ESI – U.N.S.A.M. (2020). Duración 60 horas.
- Psicopedagoga IES N° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo (2014-2017).
- Posgrado teórico práctico “Formación Coordinadores de Juegotecas en Salud” en el CESAC N° 19 (2017). Duración: 80 horas.
- Diseñadora de Interiores Integral Instituto Superior de Diseño (2007-2009)

Cursos extracurriculares

- Uso de TICS, recursos en situación de aislamiento, APAdA, 16/7/20

ACTIVIDADES CIENTÍFICAS

Participación en Conferencias y Jornadas

- Asistencia al círculo de estudio “Pensar la psicopedagogía en la práctica forense. Nuevos desafíos del aprendizaje”, U.N.S.A.M., realizado los días 28/09, 14 y 26/10 y el 11/11/ 20, con una duración de 8 horas.
- Asistencia al I Encuentro Virtual Latinoamericano de Padres de Personas con Autismo. ALaFe – APAdA realizado los días 2/7, 3/7 y 4/7/20, con una duración de 12 horas.
- Asistencia a las Jornadas de Capacitación - Integración Escolar: Autismo - TEA en el Sistema Canadiense.
- Asistencia a la Jornada “Diálogos entre la Escuela y el Psicoanálisis” en la Asociación Psicoanalítica Argentina APA, 12 y 13/05/17.
- Asistencia al I Encuentro “Educación y Psicopedagogía” Una mirada acerca de la educación inclusiva en el CIDAC, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 14/06/17.
- Asistencia a la Conferencia “La escuela y la patologización de la infancia” Beatriz Janín en la Escuela Integral Interdisciplinaria N°8 Luis Vernet de 08.
- Asistencia a la Jornada “La dislexia en debate” en Escuela de Maestros.

EXPERIENCIA PROFESIONAL RELEVANTE

- Maestra Integradora en los niveles primario y secundario
- Clínica, tratamiento de niños y adolescentes con Dificultades de Aprendizaje, Retraso madurativo, TEA, Dislexia, TEL. Habilidades Sociales, Orientación Vocacional y Ocupacional.
- Voluntariado 06/2017- 07/2018 juegoteca CESAC N°19 Flores 1.