



Autoras: Barrionuevo, Dámaris Noemí; Bustos, Jael Lucia; Cativa Pacheco, Julieta Paola; Dell' Asqua, Agustina Belén y Piña, Nadia Yohana

Trabajo final de grado

Equipos de apoyo y orientación escolar en el contexto de distanciamiento social, preventivo y obligatorio en la ciudad de Córdoba. Experiencias de una psicopedagoga en el ámbito educativo durante el año 2021

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2023

Directora: Santi Feuillede, Magdalena

Codirectora: Díaz, Ana Carolina

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo final

Equipos de Apoyo y Orientación Escolar en el contexto de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio en la Ciudad de Córdoba

Experiencias de una psicopedagogía en el ámbito educativo durante el año 2021

Autoras

Barrionuevo, Dámaris Noemí

Bustos, Jael Lucia

Cativa Pacheco, Julieta Paola

Dell' Asqua, Agustina Belén

Piña, Nadia Yohana

Directora

Santi Feuillade, Magdalena

Codirectora

Diaz, Ana Carolina

Año 2023

Agradecimientos

El trayecto formativo que se concretiza en el presente escrito fue posible gracias al apoyo de la comunidad educativa que conforma la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred.

Se desea agradecer a la directora y codirectora del trabajo final, que acompañaron en todo el proceso de escritura, realizando sugerencias y aportes significativos. Se hace mención especial a Jorgelina, la entrevistada que compartió su valiosa experiencia profesional permitiendo el desarrollo de la investigación.

Por último, se agradece al equipo de trabajo por su esfuerzo y perseverancia que posibilitaron alcanzar los objetivos propuestos y a la familia y amistades de cada una por ser sostén durante los años de cursada y aprendizaje.

Índice

Resumen.....	6
Introducción.....	7

Capítulo 1

Contextualización histórica de la Psicopedagogía: un recorrido desde 1950 hasta la actualidad.....	12
1.1 La psicopedagogía desde sus inicios.....	13
1.2 Ámbitos de intervención.....	18

Capítulo 2

La Psicopedagogía en la escuela: ¿Gabinete Psicopedagógico o Espacio de Apoyo y Orientación Escolar?.....	22
2.1 El ejercicio profesional dentro del ámbito educativo.....	23
2.2 Gabinete Psicopedagógico	25
2.3 Equipos de Apoyo y Orientación Escolar.....	26

Capítulo 3

Impacto de la pandemia y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio en el ámbito educativo.....	32
3.1 Historización y etimología del término pandemia.....	33
3.2 La pandemia y sus cambios significativos dentro de la escuela	34

Capítulo 4

Aspectos metodológicos para la práctica investigativa.....	40
4.1 Desde un enfoque cualitativo.....	41
4.1.1 Diseño de investigación.....	41
4.1.2 Paradigma interpretativo.....	42
4.1.3 Epistemología del Sujeto Conocido.....	43
4.2 Historia de vida y entrevista en profundidad para la construcción de datos.....	44
4.3 Categorías de análisis.....	45

Capítulo 5

Análisis e interpretación de la práctica psicopedagógica de la entrevistada	48
5.1 Categorías apriorísticas	49
5.2 Categorías emergentes	55
Conclusiones	60
Referencias	64
Anexo I	71
Anexo II	86

Resumen

La presente práctica investigativa se llevó a cabo en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y corresponde a la Licenciatura en Psicopedagogía específicamente a la línea de Historia de la Psicopedagogía “Patrimonio cultural”. Para la misma, se adoptó un enfoque cualitativo y un posicionamiento desde el paradigma interpretativo. A partir de una entrevista, se recuperó la experiencia de una psicopedagoga que ejerció en el Equipo de Apoyo y Orientación Escolar (EOA) de una escuela de Córdoba durante el periodo del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), decretado tras la pandemia ocasionada por el COVID-19. Dicha experiencia permite responder la pregunta de investigación que guía el escrito ¿Cómo experimentó la profesional en psicopedagogía de la ciudad de Córdoba su práctica dentro de los EOA luego de los cambios en la modalidad de cursado que implicó la pandemia por COVID-19?

Respecto a esta pregunta, se desprenden los objetivos de la investigación que apuntan a describir la práctica psicopedagógica de la entrevistada dentro del EOA durante el DISPO para analizar la experiencia de la profesional a partir de las modificaciones que pudieron surgir en su práctica tras la vuelta a clases con la modalidad combinada. Además, se buscó caracterizar las demandas psicopedagógicas durante este periodo y especificar las intervenciones y estrategias que llevó a cabo la psicopedagoga dentro del equipo.

Como principales hallazgos, se establece por un lado la incidencia de la pandemia y el DISPO en la práctica psicopedagógica de Jorgelina y cómo ella debió reconfigurar su rol para atender al nuevo escenario. Por otro lado, se profundizó sobre cómo las propuestas de la escuela ya no responden a las expectativas del estudiantado y se reflejó la importancia de la escuela como necesaria para la socialización por fuera del círculo familiar.

Palabras claves: Psicopedagogía - pandemia - COVID-19 - Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio - modalidad combinada - Equipo de Apoyo y Orientación Escolar - práctica psicopedagógica - vínculos interpersonales - demanda psicopedagógica - intervención psicopedagógica.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Taller de Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Dr. Domingo Cabred, de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), particularmente dentro del proyecto titulado: “La Psicopedagogía en Córdoba. Voces desde la historia” en la línea de investigación “Patrimonio cultural”. Teniendo en cuenta lo mencionado y que uno de los ámbitos en los que puede llevarse a cabo la práctica psicopedagógica es el educativo, resulta relevante tomar el periodo surgido a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19 denominado Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), establecido mediante el Decreto 520/2020 el 07 de junio del 2020 por el Poder Ejecutivo Nacional. La investigación hará foco en que durante este tiempo las clases no se dictaron de forma convencional y por lo tanto el trabajo de los psicopedagogos y las psicopedagogas se vio afectado. Dicho recorte se considera significativo ya que nunca antes en la historia de esta disciplina se produjo un acontecimiento de orden sanitario tal, que impactara en la salud pública de forma tan contundente y en consecuencia en el ejercicio de la profesión.

El 11 de marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del coronavirus como una pandemia, la cual ocasionó gran impacto en las vidas de los sujetos a nivel mundial. Este hecho obligó a todos los países a tomar diferentes medidas para hacer frente a dicho suceso, lo cual incidió en los modos en que cada habitante llevó a cabo su vida cotidiana.

En Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional decretó un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) de la población, desde mediados de marzo del año 2020 (Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020). En este contexto, todas las actividades de los sujetos debieron reconfigurarse y adaptarse, puntualmente el sistema educativo se valió del uso de las tecnologías y sus avances para continuar. En relación a esto, el Ministerio de Educación de la Nación es el que tuvo que establecer las condiciones en que se desarrollaría la escolaridad respecto de los establecimientos de todos los niveles durante la emergencia, de conformidad con las recomendaciones de la autoridad sanitaria, y en coordinación con las autoridades competentes de las distintas jurisdicciones.

El sistema educativo tuvo que someterse a un drástico cambio, pasando de una modalidad presencial a una virtual, durante aproximadamente un año. Esto ocasionó grandes desafíos para dicho sistema y para quienes trabajan allí, como fue el caso de las personas habilitadas para ejercer la psicopedagogía. Con el transcurso del tiempo y con el descenso de

los niveles de contagio, gradualmente se comenzaron a flexibilizar las medidas de aislamiento, posibilitando que el estudiantado y sus docentes pudieran volver a las escuelas con una modalidad combinada¹, es decir de manera virtual y presencial. Esto fue posible gracias al diseño de grupos de alternancia, también conocidos como *burbujas*, los cuales se enmarcan en la resolución 387/2021 emitida por el Consejo Federal de Educación el 13 de febrero del mismo año.

En dicha resolución, el Consejo Federal de Educación considera a los grupos -en sus Artículos N°8 y N°9- como la manera de posibilitar la vuelta a clases luego del ASPO, estableciendo una modalidad combinada de escolarización, donde se alternaba la virtualidad y la asistencia presencial del estudiantado al establecimiento educativo. Esta última, se organizaba en grupos reducidos con diferentes días y horarios, a través de turnos con el objetivo de mantener el DISPO, el cual en un primer momento regía sólo en aquellas ciudades argentinas donde no había circulación comunitaria de COVID-19.

Debido a estos cambios en la modalidad de dictado de clases, se generaron situaciones que impactaron en el trabajo de quienes ejercían la psicopedagogía, impulsando así la presente investigación que busca conocer, a través del testimonio de una psicopedagoga, cuál fue el efecto de este suceso y su implicancia en la práctica profesional.

A partir de la lectura de escritos ya producidos dentro la presente línea de investigación y en concordancia con el recorte de la realidad elegida, se seleccionaron tres trabajos finales de licenciatura, como punto de referencia para abordar determinados aspectos que serán relevantes para nutrir el presente escrito. Por una parte, se tomará el libro de Giannone y Gómez (2007) basado en su trabajo final, en el cual se narra la historia de la Psicopedagogía entre los años 1930 a 1970. En segundo lugar, el de Acosta, Cáceres, Calderón y Moya (2020), que desarrolla las prácticas psicopedagógicas dentro de los gabinetes escolares en el marco de la Ley Federal de Educación en la Provincia de Córdoba, entre los años 1993 al 2000, para dar cuenta del proceso que implicó el paso de los gabinetes psicopedagógicos a los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar (EOA). Finalmente, el tercer trabajo seleccionado se utilizará como guía para la caracterización del recorte temporal elegido. Esta última producción tiene por título: “El devenir histórico de la pandemia en la práctica psicopedagógica clínica” (2022) y fue elaborado por Arreguez, Daniele Moreno, Lapettina Astolfi y Sängner.

¹ Según lo expresa la Ley N° 27652/2021 en su Cap. II “Programas para fortalecer las trayectorias educativas”, dentro del Art. 4, en su objetivo g).

La elección de la temática se consolidó al notar que tratándose de un suceso reciente, aún no se cuenta con demasiados antecedentes sobre el mismo, por lo cual se considera interesante conocer la experiencia de una profesional que realizó su práctica psicopedagógica durante el contexto mencionado, para así poder dilucidar el impacto del DISPO en su trabajo dentro del ámbito educativo. Esto será posible a través de una entrevista en profundidad a dicha profesional. Cuando se refiere al concepto de práctica psicopedagógica, se toma a la Magíster en psicopedagogía clínica, Filidoro (2018) quien hace alusión a ésta como un punto de encuentro entre las conceptualizaciones o teorías propias de la disciplina con lo singular, es decir, con aquel sujeto y su situación particular que requiere de la intervención. Esto hace que cada práctica no se pueda reproducir de manera idéntica y lineal puesto que se pone en juego lo situacional, la historia propia de cada quien, el contexto, entre otros factores.

Puntualmente, interesa abordar el contexto de DISPO (Decreto de Necesidad y Urgencia N° 125/2021) que tuvo lugar durante el Ciclo Lectivo 2021 debido a que, durante la modalidad combinada, las demandas no cesaron y es de sumo interés conocer cuáles fueron éstas y cómo se trabajó desde la Psicopedagogía dentro del Equipo de Apoyo y Orientación Escolar (EOA), específicamente en una escuela de la ciudad de Córdoba, para dar respuesta a las mismas. A partir de la contextualización realizada, surge como pregunta de investigación: ¿Cómo experimentó la profesional en psicopedagogía de la ciudad de Córdoba su práctica dentro de los EOA luego de los cambios en la modalidad de cursado que implicó la pandemia por COVID-19? A partir de este primer interrogante, surgen otras preguntas. La primera de estas, ligada a la contextualización del trabajo de la profesional en el equipo antes del comienzo de la pandemia ¿Qué características presentaba la práctica psicopedagógica dentro del EOA antes de la irrupción de la pandemia? Luego, se indagará sobre la práctica de la entrevistada durante el DISPO ¿De qué manera se establecieron y sostuvieron los vínculos interpersonales y cómo repercutió en el aprendizaje? ¿Qué cuestiones pudo advertir la profesional sobre las modalidades de aprendizaje durante este periodo? ¿Qué impacto ocasionó la pandemia en relación a las demandas que la psicopedagoga debió atender? ¿Cómo fueron las intervenciones que llevó a cabo y qué estrategias debió implementar o resignificar?

De los interrogantes mencionados, se desprende el objetivo general del estudio, el cual busca describir, según la percepción de la entrevistada, su práctica psicopedagógica dentro del EOA durante el DISPO. En cuanto a los objetivos específicos: 1) Describir el contexto de la práctica profesional de la entrevistada dentro del EOA previo a la pandemia. 2) Evidenciar el modo en que se sostuvieron los vínculos interpersonales durante el DISPO y su repercusión

en el aprendizaje. 3) Enunciar las singularidades que la profesional pudo advertir durante este periodo respecto a las modalidades de aprendizaje. 4) Caracterizar las demandas psicopedagógicas durante este periodo. 5) Especificar las intervenciones que llevó a cabo la psicopedagoga durante el DISPO dentro del EOA para así conocer las estrategias implementadas o resignificadas.

Por consiguiente, la presente práctica de investigación se encuentra organizada a través de cuatro capítulos: en el primer capítulo se contextualizará acerca del surgimiento e institucionalización de la Psicopedagogía, como así también se explicitará el marco legal a partir del cual se habilitan los distintos ámbitos donde se pueden llevar a cabo sus intervenciones.

En el segundo capítulo se hará mención de algunos conceptos teóricos tales como educación, escuela o institución escolar. También se abordarán en profundidad los diferentes roles psicopedagógicos en el ámbito educativo, específicamente dentro de los gabinetes psicopedagógicos, lo que años más tarde cambia su denominación a Equipos de Apoyo y Orientación Escolar.

En el tercer capítulo se desarrollarán aspectos que refieren al fenómeno ligado a la pandemia ocasionada por el COVID-19. En primer lugar, se mencionarán diversos antecedentes pandémicos históricos para luego profundizar en las repercusiones que esta última tuvo en la práctica psicopedagógica dentro de las escuelas de Argentina, específicamente en la provincia de Córdoba en el periodo del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio.

En el cuarto capítulo se fundamentan los aspectos metodológicos a partir de los cuales se llevará a cabo la práctica de investigación, entre ellos el tipo de diseño desde un enfoque cualitativo, el posicionamiento epistemológico, la tradición historia de vida y el tipo de técnica o estrategia para la obtención y análisis de los datos obtenidos. Además, se presentarán las categorías de análisis construidas junto a las subcategorías que se desprenden de ellas, cada una tendrá una breve descripción sobre lo que se intentará conocer a partir de las mismas.

En el quinto capítulo se realizará el análisis e interpretación de la práctica psicopedagógica de la profesional entrevistada, en el periodo previo a la irrupción de la pandemia y durante el DISPO. Se desarrollarán no sólo las categorías apriorísticas construidas para la entrevista, sino también las categorías emergentes que surgen a partir de la misma. Se hará foco tanto en la construcción y sostenimiento de los vínculos interpersonales, como así

también en las modalidades de aprendizaje del estudiantado, las demandas psicopedagógicas a las que debió responder la profesional, las intervenciones que llevó a cabo y las estrategias que implementó o resignificó.

Se espera como resultado de la presente investigación, la construcción de nuevos conocimientos que den respuesta a los interrogantes siguiendo los objetivos planteados. Estos resultarán relevantes debido a que brindarán información y antecedentes sobre la práctica psicopedagógica en escenarios similares o tiempos de contingencia, pudiendo enriquecer así a profesionales en psicopedagogía que trabajen en el ámbito educativo en los EOA.

Capítulo 1
Contextualización histórica de la Psicopedagogía:
Un recorrido desde 1950 hasta la actualidad.

Capítulo 1: Contextualización histórica de la Psicopedagogía: un recorrido desde 1950 hasta la actualidad

En el presente apartado resulta pertinente realizar la contextualización histórica del surgimiento e institucionalización de la psicopedagogía, desde el año 1950 hasta la actualidad, para esto se traerán a colación distintos referentes que realizaron sus aportes a la disciplina junto con sus teorías; también, se hará mención del marco legal habilitante de la práctica psicopedagógica en sus diversos ámbitos.

1.1 La psicopedagogía desde sus inicios

La psicopedagogía surge en Argentina entre los años 1950 y 1960 con el objetivo de responder a diversas demandas que surgían en el ámbito educativo. Estas tenían que ver con el fracaso escolar en las escuelas comunes y con los *niños problema* que no respondían a la mirada social y cultural de *normalidad* que se adoptaba en la época. Según lo expresan las licenciadas en psicopedagogía Gianonne y Gómez (2007), frente a dichas problemáticas se intentó dar respuesta desde la medicina, la psicología y la pedagogía, pero ante el fracaso de las mismas que planteaban abordajes desde discursos parciales sobre una realidad compleja, se pensó en construir una nueva disciplina que entrecruzara a todas ellas. En palabras de Müller (1993), quien se desempeñó como psicopedagoga y psicóloga, la psicopedagogía se nutre de otros campos ya que su objeto de estudio es complejo y de múltiples facetas, que debe recurrir a muy diversas disciplinas que aportan al campo de reflexión de la misma.

Haciendo un breve recorrido histórico sobre el proceso de institucionalización de la psicopedagogía, se pueden identificar distintos hitos relevantes a partir del año 1930 hasta la actualidad. Para este desarrollo, se retomarán los aportes de Giannone y Gómez (2007). Puntualmente en Córdoba, durante la década del 30', las autoras explican que una de las grandes preocupaciones del Gobierno provincial en ese momento eran los sectores marginados en relación a su educación y salud, particularmente la desnutrición infantil y el bajo nivel socio-económico en general. Estas condiciones contextuales se veían reflejadas fuertemente en las escuelas, que presentaban gran cantidad de infantes con problemas en el aprendizaje, manifestadas en el bajo rendimiento escolar.

En este contexto, y según lo expresado por las autoras antes mencionadas, las ciencias médicas intervinieron realizando clasificaciones sobre las infancias escolarizadas a partir de las cuales, diseñaron mecanismos de prevención y tratamiento. Al mismo tiempo, impulsaron investigaciones y estudios estadísticos, demostrando la necesidad de implementar escuelas especiales. Simultáneamente, los docentes comenzaron a problematizar su formación y

limitaciones en su ejercicio, reconociendo la demanda de un profesional que esté capacitado para poder tratar a estudiantes con problemas en el aprendizaje o que padezcan alguna discapacidad.

Frente a estas demandas, el Consejo de Educación, propició la actualización de conocimientos de nuevas corrientes como la psicología, la pedagogía y la didáctica, en búsqueda de posibilitar un abordaje integral del sujeto en todos los aspectos que intervienen en su aprendizaje. Respecto a los aportes de la psicología, Dhers (2020), licenciada en Psicopedagogía, sostiene que fueron los que permitieron entender cómo aprendían los niños en su carácter de alumnos en una situación de enseñanza formal, sistemática y dentro de la escuela primaria. Explica que es a partir de dilucidar este modo de aprendizaje, que el equipo docente podía adecuar sus estrategias pedagógicas. Además, la autora identifica que dentro del constructo psicopedagogía se encuentra a la neurología, y especialmente a la actividad funcional del sistema nervioso central, como la base de la pedagogía y la psicología del aprendizaje.

Posteriormente, se crearon espacios en el ámbito institucional, como la Escuela Especial Mixta para niños retardados Dr. Domingo Cabred. En sus comienzos, se desarrolló desde la práctica de los maestros normales en escuelas comunes y, de forma paralela, algunos profesionales establecieron clasificaciones en la población que debían asistir a la institución especial. Luego, en el año 1941, se crea la Escuela Normal Superior de Córdoba destinada a formar maestros y profesores pertenecientes a las escuelas primarias y especiales. Dentro de ella se organizó el Instituto Pedagógico, proponiendo un Gabinete Psicopedagógico y de Orientación Vocacional con diferentes áreas orientadas a la juventud.

Durante la década de 1950, en relación al niño con problemas de aprendizaje, se llevaron a cabo diferentes acciones desde el ámbito universitario. En la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, se dictó el curso de psicopedagogía que estaba a cargo de la Escuela de Capacitación de Auxiliares de la Medicina. El mismo, buscaba formar profesionales auxiliares de la medicina que realizarían su práctica en el Hospital de Niños, como maestro normal especializado en niños con deficiencia mental.

Luego, tuvo lugar la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialización en Psicopedagogía Experimental, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba. La carrera estaba destinada a maestros normales o bachilleres, y les habilitaba para ejercer en Gabinetes Psicopedagógicos y en Departamentos de Orientación Educativa. Al mismo tiempo, en la Universidad del Salvador de Capital Federal, se crea la carrera de psicopedagogía como una rama de la psicología. Esta tenía como objetivo formar

docentes para intervenir en las aulas, desde una mirada psicológica y abarcando aspectos preventivos y terapéuticos.

Por último, se creó el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred que, a través de estudios, técnicas y prácticas pretendía formar un personal capacitado para desempeñarse en tareas educativas o médicas en centros especiales. De esta manera, la carrera de psicopedagogía y su perfil profesional se fueron construyendo hacia adentro de la institución. El primer grupo en graduarse, tuvo un marcado perfil que se orientaba hacia lo empírico en coincidencia con la mayoría de las disciplinas y las publicaciones científicas predominantes de la época. Estos fueron los recursos que en ese tiempo, permitieron abordar al niño con problemas en el aprendizaje.

Sin embargo, con el paso del tiempo, estos abordajes no fueron suficientes para comprender lo que verdaderamente estaba sucediendo en las escuelas. Por ello, se conformó una disciplina reeducativa que intentaba volver al camino correcto a quienes no cumplían con el perfil del alumno esperado. Recuperando lo expresado por González (2001), profesora y licenciada en Psicopedagogía, este posicionamiento se nutre de aportes de la psicología evolutiva, la psicología genética, la didáctica, la pedagogía y la psicometría. Además, desde esta perspectiva se considera al síntoma como un error a corregir y el diagnóstico se plantea como un momento separado del tratamiento, como una etapa cerrada y predominantemente monocausal. El mismo se expresa en términos cuantitativos como el cociente intelectual o la edad madurativa, entre otros; y en términos cualitativos como un rótulo determinante que conlleva un borramiento del sujeto, de su contexto histórico y de su subjetividad.

No fue hasta 1970 que con la irrupción del psicoanálisis de la mano del médico neurólogo Sigmund Freud, se reconoció a los individuos como seres deseantes cuyos problemas no siempre estaban ligados a lo neurológico, sino más bien a factores psicológicos, ahora teorizados desde el descubrimiento del inconsciente. Fue así, que con aportes de la psicología, la sociología, la didáctica y la filosofía se fue dando un proceso que propició la conformación de una mirada más clínica de la psicopedagogía.

Esta nueva propuesta buscó resignificar los conceptos presentes en la perspectiva anterior, planteando la necesidad de dejar de pensar al niño como el problema, como alguien que no adquiriría conocimientos, y se propuso comenzar a concebirlo como un sujeto activo, pensante, con conocimientos, experiencias previas, envuelto y conformado por un contexto bio-psico-social y económico que transversaliza sus maneras de pensar, actuar y aprender. A su vez, González (2001) menciona otras resignificaciones en cuanto al diagnóstico y al

tratamiento, ya que se los dejó de pensar en momentos separados y estancos para convertirse en períodos revisables que pueden llevarse a cabo de manera simultánea, a través de hipótesis y abordajes que atiendan a la singularidad de cada sujeto.

Otro fenómeno psicoanalítico que cobra relevancia desde esta mirada y que la psicopedagogía incorpora como necesario es el de transferencia. Freud (1914) explica que durante los primeros seis años de vida se consolida el tono afectivo de los vínculos a partir de la relación con los semejantes significativos. Esas primeras relaciones orientarán las futuras, las cuales se convertirán en sustitutos de esos primeros objetos de sentimiento. Retomando este concepto Müller (1993) explica:

se entabla una relación significativa entre el psicopedagogo y sus consultantes, en la cual cada uno juega diferentes roles y evoca diversas imágenes y fantasías (...) Por la transferencia, cada paciente actualiza deseos inconscientes, repitiendo prototipos del pasado infantil -o de su relación presente con padres y maestros, si se trata de niños-, vividos no solamente en el vínculo con el psicopedagogo sino también con la tarea. (p. 113)

Hacia 1990 se constituye una nueva mirada que absorbe, complejiza y enriquece muchos de los conceptos de la Clínica. Esta nueva perspectiva, es denominada Crítica y tiene como principal aporte el paradigma de la complejidad desarrollado por el filósofo y sociólogo Morin (1990), que concibe a los sujetos como singulares, particulares e irrepetibles que se desarrollan en el intercambio con Otros². En relación a este paradigma, el especialista en psicología educacional Maldonado (2001), explica que el autor lo propone como alternativa al paradigma de la simplicidad, considerando la distinción/conjunción y permitiendo distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. De este modo se evitaría el pensamiento mutilante y las acciones que de él deriven.

Por otra parte, con un análisis desde un plano científico, el paradigma de la complejidad gana terreno en el plano epistemológico, consolidando un pensamiento que deja de lado las relaciones lógicas que entendían a la realidad y a los sujetos de manera parcial y fragmentada, para asumir relaciones lógicas de tipo dialécticas, complementarias, de integración e inclusión que comprendan la complejidad puesta en juego. Bajo este paradigma

² Término utilizado por Jacques Lacan para designar un lugar simbólico que determina al sujeto, a veces de manera exterior a él, y otras de manera intrasubjetiva, en su relación con el deseo. [Diccionario de Psicología. Otro](#)

la realidad es entendida como una urdimbre multidimensional que pone el énfasis en la totalidad y no en los componentes simples de los fenómenos, que no trata de aislar los objetos a investigar sino que privilegia el contexto donde éstos se sitúan y por ende, las condiciones y circunstancias donde se manifiesta su organización específica.

Siguiendo con el paradigma de la complejidad, se recupera el concepto de educabilidad propuesta por el licenciado en Psicopedagogía Baquero (2001). La educabilidad es entendida como la capacidad de los sujetos para ser educados, lo que a su vez los libera de la culpa del fracaso escolar e invita a tener una mirada más compleja de la situación poniendo foco en el contexto. El autor no ve a la educabilidad como una propiedad individual de los sujetos, sino más bien como “un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación” (párr. 47). Pensar la educabilidad de los estudiantes, implica entonces pensar también dentro de otras variables a tener en cuenta, en su historia y constitución subjetiva, marcada por su vínculo intrafamiliar y a su vez, el vínculo de la familia con la escuela.

Otro concepto fundante de la presente perspectiva, es el de producción de subjetividad, desarrollado por la psicóloga Bleichmar (2005), quien expresa en una conferencia que la subjetividad representa la singularidad humana, como el resultado del entrecruzamiento entre los universales de la constitución psíquica y las condiciones histórico-sociales particulares que engendran al sujeto social. Respecto a esto, y con el objetivo de sintetizar dicho concepto, el licenciado en Psicología Rascovan, expresó en el mismo año que, la subjetividad “permitiría integrar lo idéntico, lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo público y lo privado” (p.147). Este entrecruzamiento de lo personal y lo social, coincide con lo que plantea Bleichmar (2010) sobre que la subjetividad no sólo es producida por el sujeto particular, sino que se encuentra atravesada por los diversos modos históricos de representación con los que cada sociedad determina aquello que se considera necesario para la conformación final de un sujeto.

En relación a las tres perspectivas desarrolladas, es necesario aclarar que si bien estas nuevas formas de concebir a los sujetos fueron aceptadas e incorporadas, incluso en la formación actual de profesionales en psicopedagogía, la mirada reeducativa no ha sido desplazada por la clínica, ni esta última por la crítica, sino que todas ellas coexisten sobretodo en la práctica psicopedagógica diaria.

A partir del entrecruzamiento de las tres miradas, y tomando las palabras de las licenciadas en Psicopedagogía Azar de Mondati y Meossi de Juárez Cáceres (1998, como se

citó en Giannone y Gómez, 2007), se recupera la concepción actual de que el “objeto de estudio de la psicopedagogía es el sujeto en situación de Aprendizaje o sujeto de Aprendizaje” (p.22) independientemente de su edad y del contexto en el que este se encuentre.

En cuanto al término aprendizaje, y tomando el aporte de la autora Dhers (2020), se entiende al mismo como:

un proceso de construcción de conocimientos, por medio de los mecanismos de asimilación y acomodación para buscar un equilibrio. En este proceso, el sujeto adquiere, organiza, transforma y utiliza significados partiendo de sus saberes previos (representaciones o fenómenos internos) y de las estrategias cognitivas con que cuenta. Construcción que se lleva a cabo con la ineludible mediación del lenguaje y la interacción con el entorno social, que le sirve de andamiaje para adaptarse a nuevas situaciones, logrando aprendizajes significativos. (p. 14)

Siguiendo esta misma línea y con aportes de la doctora en Psicología, Schlemenson (1996) es que se sostiene que el aprender es un proceso complejo que implica la transformación e incorporación de novedades, donde cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente. Una parte importante de este proceso de aprendizaje tiene que ver con los errores, a los que Casávola et al (1980) y la doctora en Psicología Ortega (2000), consideran como una fuente privilegiada de información, debido a que si se concibe al sujeto como un constructor activo del conocimiento que va reconstruyendo paulatinamente el saber preestablecido, las concepciones de los estudiantes dejarían de verse como un error para entenderse como el paso en el que se encuentra el alumno en la construcción de nuevos saberes.

1.2 Ámbitos de intervención

La magister Filidoro (2018) define a la intervención psicopedagógica como un dispositivo que no se da de manera natural sino que el mismo se genera en el interjuego entre cooperación e intromisión. Dicha intromisión se justifica a partir de la demanda, es decir que “alguien nos mande a saber algo acerca de” (p. 3), ésta puede provenir de niños, familias, docentes, entre otros. Estas demandas pueden “darse en variadas situaciones y relacionarse con diversidad de necesidades como: dificultades en el aprendizaje, malestar docente, situaciones de violencia, adecuaciones curriculares, procesos de integración, relación escuela

y comunidad, entre muchas otras” (Gómez 2017, p. 32). Esta noción se encuentra estrechamente ligada a los procesos de análisis e intervención que requieren de la participación y acompañamiento de un profesional (Greco et al. 2014).

En concordancia con lo que sostiene la licenciada en Psicopedagogía Azar (2017), se entiende que parte del trabajo psicopedagógico tiene por objetivo realizar intervenciones que den lugar al aprendizaje de los sujetos, posibilitando así el desarrollo humano de los mismos, favoreciendo la construcción de su autonomía moral e intelectual mediante intervenciones u orientaciones de promoción, prevención o tratamiento. En esa misma línea, tal como explica la licenciada en Psicología, Fernández (2000, como se citó en Azar, 2017):

el psicopedagogo [en sus intervenciones] apuesta a que el deseo de conocer, de saber, pueda sostenerse a pesar de las carencias en las condiciones económicas, orgánicas, educativas, de las injusticias, de los déficits, o de las lesiones biológicas [y aún de los excesos de todo tipo] (...) la capacidad de pensar y aprender (condiciones humanas que nos permiten la originalidad, la diferencia y el posicionamiento como autores de nuestra historia) pueden subsistir aun en las situaciones educativas, sociales, económicas y orgánicas más desfavorables. (p. 21)

Teniendo en cuenta que quienes ejercen la práctica psicopedagógica atienden diversas demandas, es que se valen de diferentes recursos, es decir, de distintos medios que lo ayudan en su labor para favorecer y acompañar los procesos de aprendizaje. Dentro de estos recursos, se pueden encontrar actividades tales como juegos, test, técnicas, cuentos, dibujos, imágenes, lectura, escritura, narración, material didáctico, entre otros. Dichos recursos, son los que a su vez van a colaborar en la estrategia utilizada para poder atender cada demanda particular que se le presente.

Por su parte, Müller (1993) expresa que la tarea psicopedagógica, además “abarca la educación académica en todos sus niveles, y la educación familiar, vocacional, ocupacional y laboral” (p.1). Asimismo, ésta se ocupa de la salud mental, debido a que en los procesos de aprendizaje se deben afrontar conflictos, se construyen conocimientos y muchas veces se atraviesan perturbaciones. En general, las intervenciones en salud mental y en la psicopedagogía, pueden llevarse a cabo desde diferentes abordajes tales como la promoción, prevención, y asistencia. Según Delgado et. al (2020), la primera referida a promover la salud en el aprendizaje con el objetivo de posibilitar el máximo desarrollo de sus potencialidades; el

segundo ligado a diversas actividades para detectar o contrarrestar factores de riesgo en el aprendizaje; y por último, la asistencia que implica realizar tanto diagnósticos como tratamientos de dificultades en los procesos de aprendizaje.

En la actualidad, según el Art. 6 de la Ley N° 7619, sancionada en 1987, que refiere a la Reglamentación del Ejercicio de la Profesión de Psicopedagogos, podrán ejercer la profesión quienes cuenten con “título válido otorgado por la Universidad Nacional, Provincial, Privada, o Institutos Superiores Estatales o Privados, oficialmente reconocidos”, y quienes posean título otorgado por universidades extranjeras reconocido por el Estado Nacional. Dicho título habilita a ejercer profesionalmente en diversos ámbitos, la clasificación propuesta en esta oportunidad toma como guía el proyecto de actualización de la Ley N° 7619 presentado por el Colegio de Psicopedagogía, los mismos serán desarrollados a continuación:

El primer ámbito que se desarrolla es el de salud, tomando como fundamento el programa de la unidad curricular tratamiento psicopedagógico (2020) de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UPC. A partir del mismo, se entiende que para intervenir en este ámbito, es necesario llevar a cabo un abordaje desde la singularidad de las problemáticas por las que los sujetos demandan atención, dando lugar al trabajo con familias, o personas legalmente responsables, con las instituciones y sus miembros. De esta manera, la intervención toma en cuenta al sujeto de manera integral y se emplean estrategias y recursos que parten del reconocimiento, tanto de la pluralidad de modos de intervención para el abordaje de las situaciones de aprendizaje, como así también los múltiples modos de aprender. Asimismo, se recupera lo que plantea Müller (1993) en relación a lo que ella refiere como el papel del psicopedagogo, quien “observa, recibe y escucha lo que traen sus consultantes, interpretando de manera estructural y genéticamente procurando escuchar la verdad que se filtra tras los síntomas, y lo devuelve a los pacientes con sus intervenciones” (p.110).

En segundo lugar, para el desarrollo del ámbito socio-comunitario se toman los aportes de la licenciada en Psicopedagogía Etchegorry (2019) quien explica que el trabajo psicopedagógico comunitario presenta ciertos aspectos característicos, los mismos son: apuntar a construir y llevar a cabo un trabajo más del orden colaborativo y participativo que requiere la presencia de equipos interdisciplinarios que sean parte y estén involucrados con la comunidad. A su vez, dicho trabajo implica tener una mirada singular de la realidad y generar la reflexión constante sobre las propias prácticas. De acuerdo a lo planteado por la autora “el objetivo fundamental de la intervención psicopedagógica socio-comunitaria, será propiciar estrategias de integración social, en tanto los procesos de subjetivación/inteligibilidad/socialización posibilitan la inserción social de los sujetos” (p. 8).

Otro de los ámbitos de la psicopedagogía es el laboral y para presentarlo se recupera el programa del Seminario de Psicopedagogía Laboral perteneciente a la Licenciatura en Psicopedagogía de la UPC, diseñado por la licenciada en Psicopedagogía Marull y el magíster en Administración de Empresas Zamboni (2022). En este ámbito, las acciones que pueden llevarse a cabo como profesionales incluyen la promoción, capacitación, investigación, elaboración de planes, programas y diseños de proyectos de aprendizaje del trabajo. Además, abarca el estudio de un gran número de variables que hacen referencia a la inserción de las subjetividades en el mundo del trabajo y sus vínculos con él.

También se encuentra el ámbito jurídico-forense, donde, tomando lo planteado por el licenciado en Psicopedagogía Olivieri (2022), desde la psicopedagogía se puede intervenir antes y durante los procesos de judicialización en sujetos que atraviesan situaciones de riesgo social y cuyos derechos se han vulnerado. Por consiguiente, desde este ámbito se apunta a mirar y leer las huellas en los cuerpos, las marcas, los habitus en sentido bourdieuano, que lo inscriben como sujeto social.

Para finalizar, se encuentra el ámbito educativo, en el cual las psicopedagogas y los psicopedagogos pueden llevar a cabo diversas tareas en relación a los procesos de aprendizaje del estudiantado, mediante el equipo de apoyo y orientación escolar, realizando prevención y asesoramiento tanto a familias como docentes, sobre las trayectorias estudiantiles de los sujetos. En relación a esto último, Azar (2017) sostiene que la intervención tendrá como objetivo promover sujetos autores de pensamiento y acción, que posibiliten adaptaciones creativas, teniendo en cuenta la singularidad de los mismos y sus formas de construir conocimiento. Desde este ámbito, aunque no exclusivamente, se puede ejercer como profesional de la orientación vocacional acompañando los proyectos de vida de cada sujeto, permitiéndole conocer las posibilidades en relación a estudios y trabajo. Además otra de las formas de trabajar desde la psicopedagogía en las instituciones educativas es realizando procesos de análisis institucional asesorando a quienes integran el espacio.

Para concluir con este apartado y teniendo en cuenta la diversidad de actividades que se pueden realizar como profesional de la psicopedagogía en el ámbito educativo, se destinará el siguiente capítulo para ahondar las particularidades de las mismas.

Capítulo 2

La Psicopedagogía en la escuela: ¿Gabinete Psicopedagógico o Espacio de Apoyo y Orientación Escolar?

Capítulo 2: La Psicopedagogía en la escuela: ¿Gabinete Psicopedagógico o Espacio de Apoyo y Orientación Escolar?

En este segundo capítulo, se desarrollarán conceptos teóricos que resultan relevantes para la comprensión del ámbito a abordar, tales como educación, escuela o institución escolar. También, como se mencionó al cierre del apartado anterior, se abordarán en profundidad los diferentes roles psicopedagógicos en el ámbito educativo, específicamente dentro de los Gabinetes Psicopedagógicos y cómo estos devinieron en Equipos de Apoyo y Orientación Escolar, profundizando en las actividades de los mismos.

2.1 El ejercicio profesional dentro del ámbito educativo

La educación en Argentina es reconocida como un derecho social y el Estado, tanto nacional como provincial, debe asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo en el ejercicio de este derecho para toda la población que vive en el país.

En primera instancia, resulta pertinente definir qué es la educación y qué se entiende por escuela o institución educativa. Para el primer término se recuperan las palabras de Maldonado (2001) quien la caracteriza como un proceso complejo y como una práctica social sostenida en el tiempo. Para ampliar esta idea, retoma al antropólogo francés Levy Strauss quien la concibe como proceso de transmisión y recreación de la cultura. Habla de proceso por el carácter dialógico y dinámico de la educación, y en relación a la transmisión y recreación indica que, si bien hay nociones que se transmiten de generación en generación sin sufrir modificaciones, otros aspectos son recreados a partir del devenir histórico dando lugar a nuevos ordenamientos y descubrimientos.

Por otro lado, Gómez (2017) en cuanto a la escuela, expresa que se debe considerar a la misma como:

un lugar de producción de subjetividades en donde no sólo se transmiten conocimientos sino en el cual también se debe generar el espacio para la construcción del sentido, siempre vinculado al deseo que sostiene un proceso que se proyecta al futuro, imaginando un horizonte posible. (p. 35)

La escuela es entonces una institución compleja: en ella convergen las realidades de docentes, no docentes, estudiantes y familias; a su vez se relaciona con otras instituciones y con la comunidad en general. Además, debe enmarcarse en las condiciones que establece el Estado en sus diferentes niveles. Es en esa gran confluencia de subjetividades que quienes ejercen como profesionales en psicopedagogía deben construir su lugar e intervenir tendiendo a favorecer la experiencia de todos los sujetos mencionados anteriormente, atendiendo a sus particularidades.

Para profundizar en relación al ejercicio de la psicopedagogía dentro de las escuelas, se toman aportes de Azar (2017) quien sostiene que los psicopedagogos y las psicopedagogas en la institución escolar deben reconstruir de manera constante y creativa su rol. La autora explica que es necesario tener en cuenta tres aspectos al momento de intervenir en la institución escolar, siendo el primero de ellos el marco legal desde el cual ejerce. Como segunda dimensión, plantea la necesidad de delimitar el marco teórico-práctico referencial desde donde se posicionará para explicar, por ejemplo, su concepción de sujeto, de educación, de aprendizaje, de salud y de enfermedad, como así también su formación académica, experiencias previas y además como sujeto aprendiente. Finalmente, como tercer aspecto, se refiere a la realidad social-educativa singular, es decir, la realidad de la institución específica en la que trabaja e interviene.

En relación a esto último, la autora menciona tres subcampos, entendiéndose como los posibles espacios de intervención para quienes ejercen psicopedagógicamente dentro de la escuela. El primero de ellos, guarda relación con la psicopedagogía institucional, desde donde se trabaja como profesional externo y se interviene según demandas específicas. Aquí la estrategia prioritaria tiene que ver con un análisis psicopedagógico de la institución educativa. Sobre este, Butelman (1996, como se citó en Azar, 2017), docente de Psicometría Escolar, sostiene que responde a un “modelo teórico-práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis en instituciones educativas” (p.122). El análisis institucional implica entonces, entender a la escuela como producto del interjuego de tres instancias: lo social, lo institucional y el sujeto, constituyendo así una realidad compleja.

El segundo subcampo es denominado psicopedagogía escolar y, a diferencia del anterior, quien se desempeña en él, forma parte de la institución y sus intervenciones se enmarcan dentro del servicio psicopedagógico, anteriormente denominado gabinete, donde además puede trabajar con diferentes profesionales de la psicología, del trabajo social, entre otros.

Como tercer subcampo, Azar (2017) menciona el ejercicio de la psicopedagogía dentro de las instituciones educativas en relación a las integraciones escolares, tarea que actualmente se denomina proceso de inclusión y se espera que no sea llevado a cabo desde sólo una disciplina. Según lo planteado por la Subsecretaría de Educación en el 2021, a través del documento denominado Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, publicado por la Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva, la misma no es una opción, sino un derecho y debe ser trabajada desde la corresponsabilidad. Esto significa que quienes trabajan en instituciones educativas deben conocer las normativas vigentes, como así también, comprenderlas, promoverlas y garantizarlas. Parte de esta garantía tiene que ver con la presencia de un Equipo de Apoyo a la Inclusión dentro de las Instituciones Educativas. Según el inciso 14 del anexo I de la resolución 1825/19 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el que se establecen los lineamientos generales de los diferentes modos para transitar la escolaridad obligatoria, “el docente de apoyo a la inclusión será un maestro de grado de enseñanza especial -código 13.455- dependiente de una escuela de modalidad especial de gestión estatal o privada”. Quien ejerza este rol, cumplirá sus funciones mediante un abordaje institucional, el cual no se limita al acompañamiento de estudiantes con discapacidad, sino que por el contrario, tiene la tarea de atender a la diversidad y particularidad de cada estudiante. Su objetivo no es asistir a estudiantes designados, sino que el trabajo de este equipo consta en identificar las barreras del entorno y organizar posibles estrategias para derribarlas o minimizarlas, en conjunto con diferentes agentes de la escuela. Este equipo puede estar compuesto también por docentes de apoyo a la inclusión, profesionales en fonoaudiología, psicología, asistencia social, psicomotricidad, etcétera.

2.2 Gabinete Psicopedagógico

Retomando el desarrollo histórico realizado por Giannone y Gómez (2007) en sus inicios, una de las incumbencias psicopedagógicas en el ámbito educativo, fue la participación en los Gabinetes Psicopedagógicos que posteriormente devinieron en lo que en la actualidad se conoce como EOA.

Estos gabinetes surgieron como una de las herramientas para hacer frente a las diferentes problemáticas de orden social, económico y cultural que se manifestaron en la escuela a lo largo del tiempo. Es decir, se crearon como “un organismo que, integrado a la dinámica de la institución escolar, previene y asiste en los problemas educacionales de la escuela” (De Césaris de Urtubey, s.f, p. 15).

En Córdoba, el primer gabinete tuvo lugar en la Escuela Normal Superior en el año 1942, y fue denominado Gabinete Psicopedagógico y de Orientación Vocacional mediante el Decreto N° 3944:5. Su creación fue producto de la “necesidad de las escuelas de ser asesoradas en forma permanente en los aspectos psicológicos de la educación y a la demanda de un espacio de investigación sobre la problemática de la adolescencia en nuestro país” (Giannone y Gómez, 2007, p. 69).

En un primer momento se pensó a los Gabinetes Psicopedagógicos como la solución a las diferentes problemáticas. Estos se centraban en la patología y remitían a un modelo de intervención en el cual el cuerpo docente derivaba al *alumno-problema* para que recibiera un diagnóstico, y en caso de ser necesario, la derivación extrainstitucional. Se creía que de forma casi mágica y autosuficiente se lograrían resolver los diferentes problemas de aprendizaje y conducta que se manifestaban dentro de la institución (Bazzara et al. 2007).

Azar (2017) sostiene que fue esa concepción de los gabinetes psicopedagógicos la que contribuyó a la representación social en relación al trabajo de profesionales en psicopedagogía dentro de las escuelas “asociado a la idea de ‘encierro’ de ‘oculto’ o lugar donde se escucha la voz de quien (alumno, familia, profesor) porta un problema, sin considerar las distintas, entre ellas las contextuales” (p.124).

Desde este imaginario que plantea la autora, se comprende que se convocará a quienes se desempeñen como profesionales en psicopedagogía sólo para asistir a los sujetos que tengan dificultades en sus aprendizajes. La diversidad de las realidades actuales del cuerpo estudiantil en particular, y las instituciones educativas en general, obligó a problematizar y reconfigurar la noción del Gabinete Psicopedagógico como unidad de solución de las diferentes problemáticas y su vínculo con la comunidad educativa. En la actualidad, estos espacios ya constituidos como EOA buscan abarcar las distintas situaciones que surgen en las escuelas, teniendo en cuenta la importancia de pensar instancias de prevención, promoción, y la complejidad de las mismas.

2.3 Equipos de Apoyo y Orientación Escolar

En los años posteriores, se produjo un cambio en lo que respecta al nombre del espacio de acompañamiento dentro de las escuelas. De esta manera se sustituyó la denominación de *Gabinete Psicopedagógico* por el de *Equipos de Apoyo y Orientación Escolar*. Para explicar este cambio, se retoman los aportes de la licenciada en Pedagogía

Garay (2000), quien menciona la sustitución de lo instituido³ por lo instituyente⁴ lo cual no se agotaba únicamente en la denominación del mismo, sino que buscaba un cambio en el funcionamiento de estos espacios dentro de las instituciones. Según explica la licenciada en Ciencias de la Comunicación, Brunstein al diario Clarín, esta modificación era necesaria porque:

el título de gabinete está muy cuestionado, porque remite a un lugar pasivo donde se reciben ‘niños-problema’ con quienes ‘algo debe hacerse’. En cambio, dice, la idea de ‘equipo de orientación escolar’ muestra claramente la necesidad de trabajar en grupo y de ser orientador y no depositario de ciertas situaciones. (comunicación personal, 30 de marzo de 2003)

Posteriormente, se comienza a reglamentar la conformación y las funciones de EOE (Equipos de Orientación Escolar). La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, no sólo establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el país, sino que también establece en su Artículo N°32 las disposiciones para la atención psicopedagógica y médica de adolescentes y jóvenes que lo necesiten. Propone garantizarlo por medio del trabajo interdisciplinario en los establecimientos educativos y en coordinación con las distintas áreas de gobierno de políticas sociales (Pezzenati, 2021). Sin embargo, a lo largo del presente escrito será mencionado como *EOA*, ya que ambas siglas hacen referencia al mismo espacio donde se brinda apoyo y orientación en el ámbito escolar, por lo tanto, cada quien puede utilizar la denominación que le resulte conveniente.

Dentro de los equipos la tarea se diversifica, requiere de la realización de muchas lecturas y aportes de profesionales de diferentes disciplinas en torno a un espacio común. El objeto de trabajo actualmente no se centra únicamente en el problema del estudiantado, puesto que se ha producido una fuerte transformación en este sentido y lo que se busca es atender también, aquellas problemáticas que atraviesan dimensiones sociales, pedagógicas y subjetivas; como así también las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el fracaso escolar, en los conflictos de la convivencia escolar, entre otras. Es decir, se toma en cuenta el “entramado subjetivo e institucional que constituye muchos, posibles, objetos de

³ Lo instituido, según Garay (2000), “se corresponde con lo dado, lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución” (p. 17)

⁴ Lo instituyente es buscado y reconocido como la potencia organizante, el reino de los imaginarios sociales e individuales de lo nuevo, lo diferente deseado. Objeto de una “intención de hacer” en pro de la transformación” (Garay 2000, p. 17)

trabajo, por ese motivo las unidades de análisis a constituir trascienden al sujeto problema” (Greco et al. 2014, p.11).

En cuanto a la función de los EOA ya no se limita a decir qué hacer ni dar recetas mágicas ante las problemáticas de aprendizaje existentes, sino que propone un trabajo interdisciplinario para favorecer la formación integral del estudiantado y construir desde la mirada y aportes de otras disciplinas, posibles soluciones a las diferentes situaciones. En otras palabras, como menciona Bazzara et al. (2007), “esto supone una presencia permanente de un equipo interdisciplinario dentro de la organización escolar centrado ya no en la asistencia exclusivamente individual sino en la salud y en la prevención con un enfoque institucional” (p.9). Este trabajo interdisciplinario, tal como refiere la licenciada en Psicología Scocozza Monfiglio (2002) implica el desarrollo de actividades con lógicas cooperativas y de intercambio entre varias disciplinas, las cuales ponen a disposición sus esquemas conceptuales habilitando entre ellas el interjuego y la reformulación, dando lugar así a nuevos esquemas. Es entonces, que quienes llevan a cabo las acciones dentro de los EOA son diferentes profesionales en disciplinas como la psicología, psicopedagogía, ciencias de la educación, trabajo social, antropología, sociología, pedagogía, fonoaudiología, medicina con orientación comunitaria, entre otras.

Tal como explica Greco et al. (2014), desde estas profesiones se lleva adelante un trabajo múltiple y diversificado, interviniendo como respuesta a las solicitudes de docentes y directivos de diferentes niveles y modalidades educativas. Estas solicitudes, guardan relación con la intención de búsqueda de la que habla Garay (2000) cuando expresa:

las necesidades no se definen sólo como carencia (...) Por el contrario, hay necesidades activas, sostenidas por el deseo en términos de voluntad, de intención de búsqueda; cuando la necesidad va acompañada de deseo y este de la intención de buscar (...) hablamos de demandas. (p. 16)

Sin embargo, retomando a Greco et al. (2014), se entiende que esas solicitudes no siempre son formuladas del modo en que se espera y en ocasiones suele ser necesario rearmar su sentido, reorganizar la demanda de manera tal que permita intervenir. “La demanda puede ser entendida como solicitud, petición o reivindicación. Aquel que demanda solicita que se le entregue, conceda o reconozca algo” (p. 35). En este sentido, es necesario generar interrogantes acerca de aquello que es relevante considerar, incluir y reconocer de manera tal que permita reconstruir una demanda en el espacio institucional.

Recuperando los aportes de Bazzara et al. (2007), las funciones de los EOA, serán pensadas por un lado desde la prevención institucional, la cual consiste en atender a los primeros indicios e indicadores que surjan permitiendo así anticiparse y en algunas oportunidades evitar los diferentes conflictos que puedan emerger y mitigar las situaciones reales. La misma, pone foco en el grupo y comunidad educativa y demanda trabajar sobre los contextos y estudiantes.

También, otras de las funciones estarán orientadas a la promoción ligadas a la formación de líderes que promuevan la salud; orientación a docentes, familias y directivos en las diferentes situaciones sociales y educativas; acciones que permitan la aplicación de políticas educativas y de acciones innovadoras para el diseño del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional; y finalmente la coordinación y articulación de diferentes niveles y áreas, en la propia institución y con otras del entorno.

Por último, se menciona la asistencia a partir de la cual se apunta a realizar aproximaciones diagnósticas, seguimientos, ayuda, asesoramiento e intervenciones ante problemáticas específicas, interconsultas y derivaciones. Entendiendo a las intervenciones como lo explica la licenciada en Psicología Janin (2013, como se citó en Gómez, 2017) “intervenir es tomar parte en el asunto, involucrarse, tener un lugar ante el sufrimiento. Las prácticas de intervención guardan siempre una intencionalidad de cambio” (p. 34).

Con respecto a las acciones concretas que desarrollan los EOA según lo plantea Greco et al. (2014), los equipos incluyen o pueden incluir en su trabajo, el asesoramiento a docentes y directivos, promover el vínculo entre familias y escuelas, y con el resto de quienes conforman la institución. Además, se proponen mirar y orientar acerca de los sujetos aprendientes y sus dificultades, intermediar con el cuerpo docente de la escuela, y generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible. Esto último, a través de la habilitación de espacios de reflexión entre enseñantes y directivos, y mediante trabajo de articulación entre niveles o instancias diferentes, e implementación de proyectos. Asimismo, buscan favorecer las posibilidades de aprendizaje generando propuestas que potencien las capacidades de aprender de todo el estudiantado, promoviendo así una convivencia escolar democrática. Por último, establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia.

Además, según las referencias citadas se sostiene que los EOA trabajan creando dispositivos de intervención institucional, definiendo a estos como:

un conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento de algún aspecto de la organización. Supone generalmente acuerdos teóricos, técnicos, requisitos y condiciones para que ese aspecto, dimensión o recorte institucional funcione. (Greco et al. 2014 p. 62)

Estos dispositivos constan de dos partes interrelacionadas, una parte pedagógica y otra de formación. Los mismos, pueden incluir actividades como así también distintos encuentros de formación como por ejemplo talleres, charlas, ateneos, reuniones, etc. Son tareas que se realizan de manera conjunta con diferentes profesionales, teniendo siempre en cuenta el propósito de las mismas y la forma en que serán llevadas a cabo. Las autoras y los autores expresan que “la creación de dispositivos es parte de la tarea de intervenir” (p. 62), sin embargo explican que generar un dispositivo no siempre implica crear todo desde cero, sino que también se trata de reconfigurar espacios, tiempos y formatos entramándolos de una nueva forma que permita potenciarlos.

Entonces, a partir de lo mencionado, es que en todos los casos que se requiera de una intervención institucional, es relevante la construcción y establecimiento de un encuadre de trabajo que permita dejar asentado cuáles son los criterios, propósitos y situaciones que se tomarán en cuenta para llevar a cabo determinadas acciones. Estas últimas, se piensan en conjunto con todas las personas que participan en la escena educativa a abordar.

Trabajar actualmente en instituciones educativas requiere por un lado, garantizar la educación de cada estudiante dado que son sujetos de derecho y el Estado debe velar por su cumplimiento. Por otro lado, implica cuestionar, habilitar y configurar las maneras de mirar y ofrecer espacios de encuentro. Para esto, es necesario que quienes integran el equipo realicen un abordaje de corresponsabilidad, es decir, que cada profesional asuma la responsabilidad en la toma de decisiones, en la construcción de estrategias y en la propia intervención. Cabe destacar que en el año 2014, mediante la resolución N° 239/25, el Consejo Federal de Educación estipuló las Pautas Federales establecidas por el Consejo Federal de Educación en la resolución N° 239/25 para el acompañamiento e intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo. Las mismas especifican el marco en el que cada profesional debe desempeñarse, como así también, los lineamientos que se deben tener en cuenta al momento de la conformación de los equipos.

Teniendo en cuenta lo desarrollado sobre los diferentes abordajes que realiza el Equipo de Apoyo y Orientación Escolar, y particularmente los que lleva a cabo quien ejerce desde la psicopedagogía dentro de él, es que se utilizará el siguiente apartado para complejizar este ámbito y dar cuenta del impacto que tuvo el COVID-19 en el mismo. Este suceso único atravesó la historia de la psicopedagogía poniendo en jaque la labor psicopedagógica y produciendo modificaciones que se debieron implementar para sostener la tarea.

Capítulo 3

Impacto de la pandemia y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio en el ámbito educativo.

Capítulo 3: Impacto de la pandemia y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio en el ámbito educativo

Como tercer apartado se desarrollará el significado y etimología del término pandemia, luego del cual se realizará una contextualización de los diversos antecedentes pandémicos surgidos a lo largo de la historia. Además, se focalizará en las repercusiones de la pandemia del COVID-19, específicamente las del período del DISPO en las escuelas de la provincia de Córdoba, Argentina.

3.1 Historización y etimología del término pandemia

Según lo recuperado por la especialista en historia contemporánea Pané (2022), a lo largo de la historia de la humanidad se han registrado diversas pandemias que han afectado la salud y la vida de las personas alrededor del mundo. El término pandemia, según la Real Academia Española (2022) proviene del griego “pandemos”, que significa “reunión de todo el pueblo”, el sufijo pan quiere decir “todo” y “demos”, pueblo. Mencionando algunas de ellas, la primera de la cual se tiene registro es la peste de Justiniano entre los años 541 y 549 que, se estima, se transmitía por las ratas que viajaban en los barcos. Por otro lado, a mediados del siglo XIV se encuentra la peste negra que es considerada una de las peores pandemias de la humanidad, la cual también se transmitía por ratas portadoras de una bacteria. La viruela fue otra de las pandemias en la historia “cuya afectación en los seres humanos es conocida desde hace por lo menos 10.000 años” (Pané, 2022). En 1918 surge la gripe española que era una cepa del virus de la gripe, que al igual que las pandemias mencionadas anteriormente dejó una gran tasa de mortalidad a su paso. Así como éstas, según la autora, se encuentran datos de otras más como la gripe aviar o la del Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH/SIDA).

Siguiendo con el registro de pandemias a lo largo de la historia, recientemente en el año 2019 en la ciudad de Wham, se reportaron diversos casos de neumonía de etiología desconocida, con pacientes graves. En enero del año 2020 “el Ministerio de sanidad de China identifica un nuevo coronavirus (nCoV) como posible etiología” (Maguiña Vargas, et al 2020; p.125) y con el pasar de los días comienza a extenderse este nuevo virus a diferentes países. El mismo, era muy contagioso ya que se transmitía rápidamente por el contacto estrecho con una persona ya contagiada, a través de la tos o por las secreciones respiratorias. Entre los síntomas más comunes del COVID-19 se encontraban la “fiebre, dolor de garganta, tos seca, fatiga, dolores musculares” como así también pérdida del gusto y del olfato (Oliva Marín 2021, p. 61), con el pasar del tiempo se fue incrementando la sintomatología, incluso en casos particulares, ésta era inusual.

Finalmente, el 11 de marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del coronavirus como una pandemia. La Real Academia Española (RAE) define al coronavirus como un “virus que produce diversas enfermedades respiratorias en los seres humanos, desde el catarro a la neumonía o la COVID” y a la pandemia como una “enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región”. Este hecho, obligó a todos los países a tomar diferentes medidas de prevención del contagio para hacer frente a dicho suceso, como el cierre de fronteras, cancelación de vuelos internacionales, uso obligatorio del barbijo, y distancia social para evitar la aglomeración de personas, entre otras. Esto incidió en los modos en que cada habitante llevó a cabo su vida cotidiana.

Centrándonos en Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional decretó un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) de la población desde mediados de marzo del año 2020 (Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020). En este contexto todas las actividades de los sujetos debieron reconfigurarse y adaptarse, ya que este decreto establecía el cese de toda actividad presencial no esencial en todo el país. Entre estas actividades se encontraba la educativa, es por ello que puntualmente el sistema educativo se valió del uso de las tecnologías y sus avances para continuar con sus actividades a pocos días de haber comenzado el ciclo lectivo. En relación a éste último, el Ministerio de Educación de la Nación fue el que tuvo que establecer las condiciones en que se desarrollaría la escolaridad respecto de los establecimientos de todos los niveles durante la emergencia, de conformidad con las recomendaciones de la autoridad sanitaria, y en coordinación con las autoridades competentes de las distintas jurisdicciones.

3.2 La pandemia y sus cambios significativos dentro de la escuela

El sistema educativo tuvo que someterse a un drástico cambio, pasando de una modalidad presencial a una virtual durante aproximadamente un año. González, en su libro publicado en el año 2021 “Tiempo de conversar”, sostiene que la mudanza de la escuela a la casa comprometió fuertemente a las familias sin distinguir su estructura, posibilidades tecnológicas y condiciones de vida. Explica puntualmente que, para el círculo parental, supuso un reto sin precedentes ya que además de los recursos didácticos, era necesaria una disposición amorosa y tolerancia hacia los niños, las niñas y adolescentes. Dichos factores no siempre se encontraban presentes, puesto que quienes ejercían las funciones parentales estaban igualmente afectados por la pandemia en lo que respecta a cambios laborales e incluso la pérdida de empleo.

En cuanto al cuerpo docente, la autora expresa el esfuerzo inédito que debieron hacer para mantener la función de la escuela, entendida como el acercamiento al conocimiento y la contribución a su construcción. Al tratarse de un fenómeno reciente, aún no hay demasiada producción teórica sistematizada, sin embargo se pudo recuperar por medio de distintas notas periodísticas la experiencia de diferentes profesionales del sistema educativo. Por ejemplo Otero, en una nota del diario de La Voz del Interior (2021) recupera la experiencia de Antich, docente de la ciudad de Córdoba, quien expresó que durante la pandemia “conocer a los alumnos requirió de otras formas, tiempos y esfuerzos, ya que había desaparecido el aula como espacio de interacción, donde se descubren las formas de aprender y de comunicarse de los chicos” (párr. 19).

Respecto al aula como espacio, se considera que la organización y estructuración de la misma, también es un elemento fundamental para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación a esto, las docentes en educación infantil López Pérez y Gutierrez (2002) expresan que “el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado” (p.134). Es necesario que cada integrante de la institución haga uso de la creatividad para lo mencionado, permitiendo así aprovechar y utilizar los distintos sectores que dispone la escuela, como pasillos, rincones, patios, SUM, entre otros. Esto último, con el objetivo de generar otras instancias de aprendizaje en la que los sujetos aprendientes puedan descubrir y explorar, para que no sea el mismo espacio rutinario como lo son las aulas tradicionales. En relación a ello, durante la pandemia, los espacios no se pudieron estructurar de manera diferente. Si bien la virtualidad era una nueva propuesta para la continuidad pedagógica, no dejaba de ser, al igual que el aula, un espacio monótono y hasta un tanto aburrido ya que los sujetos en situación de aprendizaje debían estar sentados horas frente a las pantallas.

A diferencia de ello, los espacios áulicos deben estructurarse de manera tal que sean un lugar de encuentro con el otro, incluyendo docentes y pares. Es decir, dicho espacio debería ser de usos múltiples, luminoso, de fácil acceso, adaptado a las necesidades de quienes estarán allí. En lo que respecta a los materiales pedagógicos deben estar en lo posible, de manera visible y al alcance de los sujetos, garantizando su cuidado y mantenimiento. Además, se debe tener en cuenta que las metodologías utilizadas, pueden estimular o inhibir la actividad. Por todo ello, las autoras expresan que “cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas” (p. 134).

Retomando a González (2021), durante el periodo de ASPO, cada docente se ocupó de enviar clases y actividades de manera virtual, y en aquellos casos en que un grupo de estudiantes no contara con dispositivos o conectividad, se les entregaba cuadernillos con actividades para resolver. De esta forma se configuraron forzosamente aulas virtuales, donde según la autora circulaban los contenidos, pero se dificultaban los encuentros tal como se daban comúnmente dentro del aula, ya que faltaban los cuerpos. En relación a la importancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje, Paín (1984, como se citó en Fernández, 1987) explica que mediante el primero se realizan las mostraciones de *cómo hacer*. Resalta particularmente que “a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro” (p. 67). Además, la autora hace referencia a que se genera así un placer agregado, resultante de la exhibición corporeizada, y en consecuencia “la descorporeización de la transmisión despoja de todo interés a lo transmitido y garantiza su olvido” (p. 67). Es decir, la presencia del cuerpo es un factor importante en la construcción de aprendizajes significativos dado que puede facilitar la apropiación de los conocimientos proporcionados, en tanto que su ausencia puede obstaculizar el vínculo con los mismos siendo más probable que estos sean desechados.

Respecto a lo mencionado, el psicomotricista Calmels (2011) toma aportes de Paín (1985) para explicar que “el cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no solo como instrumento del conocimiento” (p.3). Ya que el mismo, no es algo meramente orgánico o circunscrito a nuestros recursos cognitivos y simbólicos, sino que es un elemento más que se pone en juego en su totalidad al momento de aprender. Una de las manifestaciones corporales que cobró más relevancia durante el periodo de pandemia, especialmente en las clases sincrónicas, fue la escucha, la cual según el autor requiere de cierta actitud receptiva de quien escucha, y una predisposición a recibir al otro a través de la voz.

La escuela tuvo que reorganizarse y dar respuesta urgente: con lo que tuvo y pudo cada institución se reinventó, sostuvo, propuso y respondió. La apuesta y el desafío de las instituciones educativas fue garantizar la continuidad pedagógica y vincular, reconociendo las dificultades de alcanzar los objetivos curriculares. Ante estas dificultades mencionadas, se vieron afectados particularmente estudiantes que necesitaban acompañamiento, ya que no podían asistir a las instituciones para evitar aglomeraciones de personas en un mismo espacio. Recuperando la nota de Otero en el diario La Voz del Interior (2021), la psicopedagoga Brocanelli expresa que los procesos de inclusión se realizaron en relación a las posibilidades con las que contaba cada familia. Además, retomando a la Sociedad Argentina de Pediatría, la profesional hace foco y advierte acerca de las barreras para la inclusión durante la pandemia,

como la “falta de acceso a internet y de comprensión de los entornos digitales, dificultades de las familias en la supervisión de las tareas, situaciones de estrés, suspensión de tratamientos específicos” (párr. 10). Menciona también que durante este tiempo se establecieron diversas vías de comunicación con familias y estudiantes en forma permanente para identificar cuáles eran los medios posibles de acceso, “se armaron redes, se brindó apoyo emocional a las familias y se establecieron encuentros virtuales con las escuelas de nivel para planificar acciones que atendieran la singularidad de cada alumno” (párr. 11).

En cuanto a los recursos, para posibilitar el sostenimiento de las integraciones escolares, se destaca la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas como un gran abanico de “tecnologías basadas en el hardware y el software, telefonía convencional, móvil o smartphone, computadoras, tablet, televisión digital/analógica, medios gráficos (libros, diarios o revistas impresos o digitales), cine/proyectores/video/DVD, redes sociales, plataformas web, herramientas colaborativas online, chat”, entre otras. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018, p. 1). Puntualmente, durante el periodo de DISPO las más utilizadas para el sostenimiento del dictado de clases que permitieron la resolución de actividades en formato de audio y video, fueron Classroom, Meet, Zoom, Whatsapp y YouTube.

En el escrito “Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: La escuela como un lugar de cuidado”, publicado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2022 se recupera otro aporte en relación al uso de las TIC. El artículo recopila las experiencias y reflexiones de la comunidad investigativa y de docentes del país en relación al funcionamiento de las instituciones educativas durante los periodos de ASPO y DISPO. En dicho artículo, se expresa que a pesar de la posibilidad de encuentros sincrónicos que permitían las herramientas mencionadas anteriormente, algunas prácticas que hacen a la tarea pedagógica no podían transmitirse mediatizadas por la virtualidad, entre ellas la autoridad docente. Esta última noción que supone la práctica docente busca promover los aprendizajes y simultáneamente posibilitar procesos de subjetivación ofreciendo un espacio material y simbólico.

En el escrito citado, se recupera la voz de Greco quien explica que la pandemia evidenció la centralidad de la autoridad pedagógica que reside en el vínculo pedagógico, no entendida como imposición asimétrica entre docente y cuerpo estudiantil sino “como habilitación, como la posibilidad de abrirle al estudiante y a la estudiante nuevas posibilidades y ofrecerle las herramientas para conocer el mundo” (p. 9).

Con el transcurso del tiempo, el avance en el diseño de vacunas y con el descenso de

los niveles de contagio en todo el territorio argentino, gradualmente se comenzaron a flexibilizar las medidas de aislamiento según lo estipulado en la resolución 387/2021 emitida por el Consejo Federal de Educación el 13 de febrero de 2021. La cual, en los Artículos N°8 y N°9 consideraba que la manera de posibilitar la vuelta a clases luego del ASPO podía llevarse a cabo mediante la conformación de grupos de alternancia, también conocidos como *burbujas*, donde el estudiantado tuviera una modalidad combinada en su escolarización. Aquí se alternaba la virtualidad y la asistencia presencial al establecimiento educativo, con diferentes días y horarios, a través de turnos con el objetivo de mantener el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), el cual fue dictaminado por el Poder Ejecutivo Nacional a través del Decreto 520/2020 el 07 de junio del año 2020. Cabe destacar, que este último ya regía en algunas ciudades argentinas donde no había circulación comunitaria de COVID-19.

Específicamente en la ciudad de Córdoba, respecto a la modalidad combinada del dictado de clases y recuperando la experiencia de Antich en la nota del diario La Voz del Interior (2021), la misma concluye “nos devolvió la posibilidad de recuperar el espacio del aula como lugar donde circula la mirada, se recupera la comunicación, se aprende junto a otros, se interactúa, se construyen vínculos que posibilitan la construcción de saberes”. Esto da cuenta así de la importancia de la presencia de los cuerpos en el espacio áulico para los procesos de aprendizaje.

A partir de todos los cambios en el dictado de clases mencionados en este capítulo, se generaron nuevas situaciones en relación al aprendizaje que forman parte de las incumbencias de la profesión psicopedagógica. Fernández (1987) desarrolló la noción de modalidad de aprendizaje, entendiéndolo como la forma de acercarse al conocimiento que cada sujeto tiene. Explica que la misma se construye desde el nacimiento y desde el grupo familiar, según cada quien la signifique y en concordancia con la experiencia real de aprendizaje. El contexto de DISPO caracterizado en este apartado, influyó fuertemente en las modalidades de aprendizaje del grupo estudiantil y en sus subjetividades, por lo tanto se puede inferir que también generó repercusiones en el trabajo psicopedagógico dentro de los EOA.

Según la mención realizada en cuanto a los modos en que la pandemia, como así también el DISPO, impactaron en el ámbito educativo, en el siguiente apartado se desarrollarán los aspectos metodológicos que serán utilizados para llevar a cabo la investigación cualitativa propiamente dicha. A partir de esta, se pretende conocer la experiencia de una profesional en psicopedagogía que haya trabajado durante el período

mencionado dentro de un EOA, y las posibles transformaciones que pudieran haber surgido en su práctica.

Capítulo 4
Aspectos metodológicos para la práctica investigativa.

Capítulo 4: Aspectos metodológicos para la práctica investigativa

En el presente capítulo se abordarán en profundidad los aspectos metodológicos desde los cuales se llevará a cabo la práctica investigativa. Se desarrollará el posicionamiento y paradigma que la sustenta, su diseño metodológico desde un enfoque cualitativo y los instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos relevantes que permitan finalmente enunciar las categorías de análisis construidas.

4.1 Desde un enfoque cualitativo

4.1.1 Diseño de investigación

En primera instancia, es pertinente mencionar que se toma como base el Modelo Interactivo de los Componentes del Diseño de Investigación de Maxwell. El mismo es de orden cualitativo y se caracteriza por ser un proceso reflexivo que se organiza y funciona a través de las distintas etapas que conforman un proyecto. La licenciada en Sociología Mendizabal (en Vasilachis 2006) retoma a Maxwell (1996) para definir a los componentes, los cuales no necesariamente siguen un orden lineal sino que interactúan y se relacionan de forma circular, influenciándose mutuamente. Los mismos son: 1) el propósito, en el mismo se intenta esclarecer cuáles son las metas del estudio; 2) el contexto conceptual o fundamentos epistemológicos, el cual se construye según un sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación. Además, se encuentran 3) las preguntas de investigación, con las cuales se intenta dejar en claro qué se quiere comprender y conocer al hacer determinada investigación, es relevante aclarar que éstas se presentan al inicio de la propuesta escrita y se pueden modificar en el transcurso de la investigación. Por otro lado, se presentan 4) los métodos, que varían de acuerdo a la tradición de investigación elegida, en este caso será la historia de vida; y por último 5) los criterios de calidad, en este aspecto Mendizabal retoma los aportes de Guba, doctor en Investigación Cuantitativa y Lincoln doctora en Educación Superior, (1985) quienes redefinen cuatro criterios de calidad, con el fin de que puedan ser aplicados en las ciencias sociales, los mismos se caracterizan a continuación.

Uno de los criterios es el de transferibilidad, a partir del cual no se pretende realizar una generalización a otras investigaciones, sino poder entender el caso del cual trata, de una manera intrínseca o instrumental, holística o encastrada. Otro de los criterios es el de seguridad/auditabilidad, este refiere a que se utilizarán determinados procedimientos para la recolección de datos surgiendo de ellos las conclusiones del estudio. Por lo tanto, se garantiza

en consecuencia la seguridad de la investigación por los tipos de procedimientos y por la utilización de estándares de trabajo, entre ellos discrepancias entre testimonios e interpretaciones del investigador, registro de los datos obtenidos, escritura con una redacción determinada acorde al tipo de investigación. El de confirmabilidad, abre la posibilidad a que investigadores confirmen si las conclusiones obtenidas se adecuan a los datos recogidos a partir de la entrevista. Y por último, el criterio de credibilidad es el que se retomará para el presente trabajo de investigación, el mismo implica poder evaluar si son confiables tanto los resultados como el proceso del estudio. Esto se realiza mediante una reflexión sobre el vínculo correcto entre los datos obtenidos e interpretados por quien investiga y los datos provenientes de la fuente en cuestión, es decir, si el conocimiento que fue construido, se basa en las construcciones de sentido de las personas con las cuales elaboró esos datos.

En cuanto a la elección del marco cualitativo, el mismo responde a la construcción de la pregunta de investigación ¿Cómo experimentó la profesional en psicopedagogía de la ciudad de Córdoba su práctica dentro de los EOA luego de los cambios en la modalidad de cursado que implicó la pandemia por COVID-19?, por lo cual se toma un posicionamiento desde el paradigma interpretativo. En primer lugar, se entiende a los paradigmas como un “sistema básico de creencias que guían al investigador no solo en las cuestiones de método sino también ontológica y epistemológicamente” (Guba y Lincoln en Vasilachis 2006, p. 43). Es decir, es una cosmovisión particular de cada sujeto a partir de la cual se comprende aquello que desea estudiar.

4.1.2 Paradigma interpretativo

En lo que respecta al paradigma interpretativo, su fundamento “radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida⁵ y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 1992, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 48). En otras palabras, el mismo sostiene como supuesto, que el sujeto está interpretando lo real y que no lo hace desde la objetividad del mundo externo, sino que lo hace mediado por sus percepciones, cognición y significados. Por ello, se estudia la realidad social en las condiciones en la que está sucediendo el fenómeno, es decir, en el lugar, en tiempo real y participando. Entonces, lo que se pretende indagar e investigar desde este posicionamiento es la experiencia de la psicopedagoga respecto a las particularidades de su

⁵ Vasilachis de Gialdino, (1992, p. 153) menciona que el mundo de la vida “constituye el contexto en el que se dan los procesos de entendimiento, que proporciona los recursos necesarios para la acción y que se presenta como horizonte, ofreciendo a los actores patrones y modelos de interpretación”

trabajo en la institución de la que formó parte durante el periodo de DISPO.

Teniendo en cuenta y reconociendo que la subjetividad atraviesa fuertemente toda percepción que se tenga del mundo, se toma como diseño metodológico la investigación cualitativa debido que el foco no está puesto en medir ni generalizar resultados sino más bien comprender el proceso social en su complejidad. A su vez, porque dicha investigación busca dar sentido en los términos del significado que las personas le otorgan, es decir, conocer qué significado tienen los fenómenos para los sujetos. Respecto a lo mencionado, la doctora en Derecho y socióloga Vasilachis de Gialdino (2006) expresa:

la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. (p. 28-29)

A partir de lo mencionado, es que la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, elaborando explicaciones causales válidas, analizando cómo determinados sucesos influyen a las personas y comprendiendo a los procesos causales de forma focal, contextual y situada.

En el marco del tema de investigación seleccionada, teniendo en cuenta que se busca abordar un suceso reciente del que aún no hay demasiada producción y sistematización teórica, se considera pertinente avanzar desde este enfoque cualitativo. Sobre esto hablan Hernandez Sampieri et al. (2010) quienes explican que este enfoque permite recuperar la percepción subjetiva de la realidad de quienes participan, ya que posibilita aproximarse a los fenómenos que rodean a los sujetos, profundizando tanto en sus experiencias, como en sus perspectivas y significados.

4.1.3 Epistemología del Sujeto Conocido

Finalmente, resulta necesario aclarar que el presente trabajo también está basado desde un posicionamiento denominado por Vasilachis (2006) como Epistemología del Sujeto Conocido, el cual surge dentro de las metodologías cualitativas con la finalidad de que la voz del sujeto que se trata de investigar no quede escondida detrás de la del sujeto investigador, “o sea tergiversada por la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas” (p. 51).

Además, la autora plantea una serie de *condiciones* para considerar como conocimiento científico a las investigaciones desde la mirada de la Epistemología del Sujeto Conocido, y tienen que ver con la necesidad de que los sujetos a los cuales se quiere conocer o investigar no sean considerados como objetos, sino como sujetos poseedores de identidad, al igual que quien investiga. Según la autora esta identidad posee dos componentes; por un lado, el esencial que expresa el elemento común que identifica a los hombres/mujeres como hombres/mujeres y los iguala a los otros hombres/mujeres. Por otra parte, el componente existencial, que constituye el aspecto diferencial que distingue a cada hombre/mujer de los otros hombres/mujeres y lo hace único/única frente a todos ellos. Aquí se encuentra la riqueza de esta teoría para la presente investigación, y es que si el sujeto conocido es quien debe proveer conocimientos sobre sí mismo, sobre su situación y percepciones, se precisa ser consciente de estos componentes para aceptar la influencia recíproca que sucede entre ambos actores. Es decir, que se deja de pensar al sujeto conocido como un objeto de investigación que se limita a proveer datos útiles para que otros conozcan, para ser un sujeto único y particular que produce conocimientos junto con quien investiga, por medio de la interacción comunicativa, dando lugar a que ambos sujetos puedan transformarse mutuamente en el transcurso de la misma.

Por todo lo mencionado, es que la presente investigación busca posicionarse desde dicha epistemología, donde la validez del conocimiento depende de que las experiencias del sujeto conocido sean representadas de manera integral sin que hayan sido tergiversadas o fragmentadas.

4.2 Historia de vida y entrevista en profundidad para la construcción de datos

De acuerdo con lo expuesto hasta este momento y teniendo en cuenta el objetivo del presente Trabajo Final de Licenciatura, el cual busca describir según la percepción de la entrevistada, su práctica psicopedagógica dentro del EOA durante el DISPO, la tradición seleccionada para emprender el camino en la construcción de datos es la historia de vida. Esta última, siguiendo a los doctores en Sociología Mallimaci y Gimenez Béliveau en Vasilachis (2006), permitirá conocer al sujeto investigado logrando expresar problemáticas y temas de la sociedad que atravesaron su realidad. En otras palabras, “se trata de un relato de vida de una persona en el contexto determinado en que sus experiencias se desenvuelven, registrado e interpretado por un investigador o investigadora” (p. 178).

La socióloga Kornblit (2007) expresa que dicho método permite vislumbrar un mundo de significaciones, insertando los sentidos individuales adquiridos mediante la experiencia en un determinado contexto social, construyendo así un saber más denso sobre lo social y el momento histórico. En la misma línea, el sociólogo Ferrarotti (2007) define a la historia de vida como un método único que permitirá tener un contacto directo con lo vivido por la persona a quien se le realiza la entrevista, la cual requiere de un acercamiento con precaución y de manera respetuosa. Además, explica que la misma es como un “texto ya que se construye a partir de lo ‘vivido’: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado” (p. 15). Esto es posible a través de la elección de herramientas o técnicas de recolección de datos. En este caso, la técnica seleccionada para la construcción de la historia de vida es la entrevista en profundidad.

Es necesario aclarar la importancia de la elección de determinada técnica para la recolección de datos, puesto que mediante ésta, quien investiga podrá obtener información que le permita desarrollar su proyecto investigativo. La entrevista en profundidad se caracteriza por ser flexible y dinámica, ya que da lugar a un modelo de conversación fluida que no se limita a la mera respuesta de un cuestionario estructurado, sino que permite expresarse de acuerdo a la propia experiencia. En otras palabras, este tipo de entrevistas siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Entonces, lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, la persona que realiza la entrevista es, a su vez, el instrumento de la investigación (Tylor y Bogdan, 1987).

Además, la entrevista implica uno o varios encuentros que apuntan a comprender y reconstruir la experiencia de quien se investiga. Su principal función es extraer o construir datos de primera mano del sujeto, población o fenómenos que se desean conocer. Dichos datos, deben ser sistematizados y organizados, ya que esto garantiza la utilidad y fiabilidad de la información recolectada para su posterior análisis.

4.3 Categorías de análisis

Teniendo en cuenta que la historia de vida se elabora a partir de una entrevista en profundidad, en primer lugar se deben seleccionar los aspectos más relevantes sobre los cuales se quiere puntualizar para poder responder a las preguntas de la investigación. En relación a ello, el doctor en Filosofía y Letras Cisterna (2005) menciona que "uno de los

elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información" (p. 64). Los mismos, surgen a partir de la formulación del objetivo general que busca describir, según la percepción de la entrevistada, su práctica psicopedagógica dentro del EOA durante el DISPO. Además, para la construcción de dichos tópicos, se utilizan los objetivos específicos, que apuntan a establecer el contexto de la práctica profesional de la entrevistada dentro del EOA previo a la pandemia. A su vez, se busca mencionar el modo en que se sostuvieron los vínculos interpersonales durante el DISPO; enunciar las singularidades que la profesional pudo advertir durante este periodo, respecto a las modalidades de aprendizaje; caracterizar las demandas psicopedagógicas durante este periodo; y por último, especificar las intervenciones que llevó a cabo la psicopedagoga durante el DISPO dentro del EOA y conocer las estrategias implementadas o resignificadas.

Teniendo en cuenta ello, previo a la elaboración de los datos se establecieron diferentes tópicos y subtópicos que pretenden dar lugar en el despliegue discursivo de la profesional entrevistada para este trabajo final, a los temas que se creen van a dar respuestas a las preguntas de investigación. Dichos tópicos y subtópicos, establecidos de antemano, son lo que se denomina categorías y subcategorías apriorísticas. Para esta instancia, se han construido las categorías de análisis apriorísticas que se explicitan a continuación.

Al decidir investigar sobre el periodo de DISPO, se considera pertinente realizar preguntas para contextualizar el marco previo a la pandemia sobre el trabajo realizado por la psicopedagoga como parte del EOA. Es por ello que la primera categoría indagará sobre *El trabajo de la profesional en el periodo previo a la irrupción de la pandemia*, con el fin de establecer un recorte histórico que posibilite la contextualización de su práctica psicopedagógica.

La segunda de ellas, es denominada *Construcción y sostenimiento de vínculos interpersonales durante el DISPO y su repercusión en el aprendizaje*, debido que en este período los cuerpos no se encontraban dentro de un mismo espacio, y sostener o construir vínculos con otros es un pilar fundamental en la labor psicopedagógica y en el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, se propone indagar acerca de *las Diferentes modalidades de aprendizaje del estudiantado durante el DISPO* en relación a este nuevo escenario que transversalizó al contexto educativo.

En cuarto lugar, se ahondará sobre las *Demandas psicopedagógicas que pudieron surgir durante el periodo de DISPO*, a partir de los cambios producidos durante la modalidad

combinada de cursado. De esta misma se desprende la subcategoría denominada *Trabajo interdisciplinario con profesionales extrainstitucionales*.

Por último, en la quinta categoría se busca profundizar acerca de *las Intervenciones de la profesional, y las estrategias implementadas o resignificadas* en su práctica durante el periodo de DISPO.

A partir de las categorías mencionadas, se elaborarán preguntas para la entrevista en profundidad y se tendrán en cuenta los referenciales significativos que surjan al realizar la misma, los cuales se denominan categorías emergentes. En este caso las construidas, a partir de la mirada de la entrevistada buscan indagar por un lado, en *Lo obsoleto de las propuestas de la escuela actual* y por otro, sobre *La escuela como necesaria*. Estas últimas dos categorías dan lugar a la profundización de aspectos omitidos en el contexto conceptual.

En base a los datos que se obtengan de la entrevista sobre la experiencia de la profesional se realizará un análisis minucioso en el siguiente capítulo, articulándolo con la teoría desarrollada en los apartados anteriores.

Capítulo 5

Análisis e interpretación de la práctica psicopedagógica de la entrevistada.

Capítulo 5: Análisis e interpretación de la práctica psicopedagógica de la entrevistada

En este apartado se desarrollarán cada una de las categorías apriorísticas presentadas en el capítulo anterior, articulándolas con la información brindada por Jorgelina y retomando los aportes de diferentes autoras y autores mencionados en el marco conceptual. Posteriormente, se presentarán las categorías emergentes obtenidas a partir de la entrevista realizada, recuperando nociones que no se tuvieron en cuenta al momento de elaborar los interrogantes iniciales.

5.1 Categorías apriorísticas

Teniendo en cuenta los objetivos y el interrogante de la presente investigación ¿Cómo experimentó la profesional en psicopedagogía de la ciudad de Córdoba su práctica dentro de los EOA luego de los cambios en la modalidad de cursado que implicó la pandemia por COVID-19?; y que la misma se lleva a cabo desde un paradigma interpretativo, el cual busca conocer y comprender el suceso desde la experiencia del sujeto partícipe de esa realidad, en un contexto histórico determinado y dentro de un ámbito específico, es que se llevó a cabo una entrevista en profundidad para la cual se establecieron determinadas categorías apriorísticas.

En primera instancia, se le consultó a la entrevistada sobre el uso y mención de su persona en el trabajo y se acordó hacer referencia a ella utilizando el nombre Jorgelina con el fin de preservar su identidad y la de la institución donde se desempeña.

Siguiendo la primera categoría que busca indagar sobre *el trabajo de la profesional en el periodo previo a la irrupción de la pandemia*, es que se consideró necesario ahondar en ello para constatar si su práctica se sostuvo de la misma manera o si se produjeron cambios significativos. Jorgelina comenta en un primer momento que la escuela donde llevó y lleva a cabo actualmente su trabajo, tiene los tres niveles educativos y que la comunidad no es muy amplia ya que hay una sola sección de cada grado y año. Esto responde a los aportes de Müller (1993) quien expresa que la tarea psicopedagógica “abarca la educación académica en todos sus niveles” (p.1).

A su vez, dentro del ámbito educativo, uno de los espacios de intervención es dentro de los Equipos de Orientación. Jorgelina en la escuela trabaja como parte de uno de ellos, el cual está conformado además por “un psicólogo y una trabajadora social” (entrevista a Jorgelina, 2023) con quienes trabaja de manera interdisciplinaria, y esto se afirma cuando expresa:

nosotros trabajamos colaborativamente. Si es necesario, hacemos entrevistas, muchas veces de a dos de nosotros, si es una dificultad más ligada al proceso de aprendizaje, obviamente del trabajo con el docente me hago cargo yo o lo hacemos entre dos (entrevista a Jorgelina, 2023).

Según lo que expresa la psicopedagoga, quienes integran el equipo pueden llevar a cabo su intervención de manera individual o de forma conjunta, esto depende del tipo de demanda y de la incumbencia de cada disciplina. A esto hace referencia Greco et al. (2014) cuando mencionan que un equipo de orientación dentro de la institución propone trabajar de manera interdisciplinaria para favorecer no sólo la formación integral del estudiantado, sino también para poder construir, desde las diversas miradas y aportes de otras disciplinas, posibles soluciones a las situaciones que se les presentan.

Las demandas que reciben las psicopedagogas y los psicopedagogos pueden “darse en variadas situaciones y relacionarse con diversidad de necesidades” (Gómez 2017, p.32). La entrevistada menciona que en su caso, la mayoría de las demandas las recibe a partir del cuerpo docente, quienes le comentan las diferentes inquietudes “por ahí la demanda puede venir de un lado y uno puede darla vuelta un poco viéndole otra cosa, pero sí, en general viene mucho de los docentes, a plantear situaciones” (entrevista a Jorgelina, 2023). También agrega que como equipo se reúnen dos días a la semana para conversar sobre situaciones particulares o sobre alguna problemática. Además, suelen llevar a cabo entrevistas entre uno o dos de los profesionales a docentes, a la familia de cada estudiante, y también a los equipos de profesionales que acompañan a quienes tienen tratamientos externos. A su vez, como equipo acompañan los procesos de enseñanza del cuerpo docente, prestando especial atención a inquietudes que puedan surgir en el mismo. Se encargan de realizar informes escolares junto con docentes de grado o con preceptores en el nivel secundario cuando les es solicitado por agentes externos a la institución.

Una característica del trabajo diario que recupera la profesional sobre sus intervenciones puntualmente, es no limitarse al espacio físico de la sala asignada para el EOA sino habitar los espacios comunes, recreos, aulas, etc. permitiendo el contacto y cercanía con diferentes integrantes de la institución. Jorgelina sostiene que este modo de estar en la escuela facilita el vínculo con los sujetos y sus demandas. Esto se encuentra en sintonía con lo que explica Azar (2017) sobre el rol psicopedagógico en el ámbito escolar, el cual considera que

debe reconstruirse de manera constante y creativa. En relación a esto último, la entrevistada expresa:

yo ahora puedo decir que pueden venir y golpear la puerta de donde yo estoy, pero desde un principio no se sabía ni a dónde era ese espacio. Está en el medio del primario y el secundario, entonces hay circulación y yo he notado que esa circulación entre los docentes es bien vista. (entrevista a Jorgelina, 2023)

Sin embargo, según lo que expresa Jorgelina, durante el año 2020 los aspectos mencionados se vieron afectados debido a la irrupción de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Respecto a esto, la profesional comenta “al principio nos descolocó bastante (...) costó poder encontrar nuestro rol” (entrevista a Jorgelina, 2023). La pandemia, en un primer momento produjo la suspensión de las clases, impidiendo la presencia de los cuerpos en las aulas. Luego se realizó la migración al dictado virtual y por último, fue posible volver a las clases de forma intermitente a través de la modalidad combinada mediante la implementación de burbujas.

Esto permite reflexionar acerca de la segunda categoría sobre la *construcción y sostenimiento de vínculos interpersonales durante el DISPO y su repercusión en el aprendizaje*.

Por una parte, retomando a Paín (1984, como se citó en Fernández, 1987), se entiende que la presencia de los cuerpos en el espacio áulico es un factor importante en la construcción de aprendizajes significativos permitiendo la apropiación de aquellos contenidos escolares brindados por docentes, en tanto que su ausencia puede obstaculizar el vínculo con los mismos. Respecto a esto, la profesional expresa:

cómo les está costando esto de volver, volver haciendo mucho hincapié que los chicos vienen de un año de estar en otros espacios, con otros hábitos (...) o sea los chicos no eran que venían de cuatro horas de estar sentados en su casa haciendo la tarea, lo hacían cuando podían en la casa que podían, si había alguien que lo acompañaba o no. (entrevista a Jorgelina, 2023)

En cuanto a la implementación de las burbujas, Jorgelina comenta que además en los primeros años del secundario hubo inconvenientes con la modalidad combinada porque al ser

cursos tan numerosos, tuvieron que conformarse tres burbujas lo cual implicaba que el grupo de estudiantes volviera a la presencialidad con menos frecuencia de lo que se esperaba. Ella explica que esta situación impactó en la participación y en la asistencia ya que en esos primeros años la gran mayoría no quería retornar a la cursada presencial. Cabe destacar que con estos grupos de estudiantes, durante el ASPO, se habían generado diferentes instancias por Meet denominadas convivencias. Estas constaban de diferentes actividades y dinámicas grupales con el fin favorecer el vínculo transferencial con sus docentes, ya que eran quienes menos afianzados lo tenían.

Respecto a dicho vínculo, la noción de transferencia es tomada como la reactualización de los sentimientos que el sujeto experimenta cada vez que construye un nuevo vínculo, recuperando lo vivido con las figuras parentales y significativas de sus primeros años de vida. Entonces, desde el campo psicopedagógico, la transferencia resulta necesaria tanto para trabajar con un otro, como para observar los modos en que cada sujeto se vincula con los objetos de conocimiento. En palabras de Freud (1914):

en los primeros seis años de la infancia el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos con personas del mismo sexo y del opuesto; a partir de entonces puede desarrollarlos y trasmudarlos siguiendo determinadas orientaciones, pero ya no cancelarlos. (...) Todas las que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento. (p. 248)

A partir de que Jorgelina comenta que en las semanas en que el grupo estudiantil no asistía a clase y sólo se les dejaba tareas para realizar, es que surgen algunas preguntas que serán retomadas en la conclusión del presente escrito: ¿Cómo se sostuvieron los vínculos entre docentes y estudiantes en las semanas en que las burbujas debían trabajar desde lo asincrónico? En cuanto al vínculo con el objeto de conocimiento ¿fue posible que se instalara en las semanas que no tenían a su docente para explicarle los nuevos contenidos y respondiera a las dudas que pudieran surgir a partir de los mismos?

En sintonía con lo planteado en esta categoría se recuperan también las ideas del investigador Sztulwark (2017) quien en cuanto a las relaciones en las sociedades actuales sostiene: “el vínculo no se presenta como evidencia ni es un dato permanente sino que, al contrario, exige ser forjado y sostenido” (párr. 32), proponiendo que los contextos contemporáneos están signados por la fluidez y falta de estructura. Se puede inferir que a

partir de las modificaciones incorporadas en las instituciones educativas después de la pandemia y puntualmente durante el DISPO, el sostenimiento de los vínculos interpersonales requirió de mayor esfuerzo e intención por parte de los sujetos, y es que ciertas condiciones que estaban dadas por la presencialidad diaria, dejaron de existir repercutiendo no solo en la trama social sino también en las modalidades de aprendizaje.

En cuanto a la tercera categoría planteada como guía de la investigación, se buscó indagar acerca *de las modalidades de aprendizaje del estudiantado durante el DISPO*. Cabe recordar que la concepción de modalidad de aprendizaje que se toma, es la propuesta por Fernandez (1987) quien sostiene que se trata de la forma en la que los sujetos se acercan al conocimiento. Dicha forma se construye desde el nacimiento, con Otro que lo significa y también en función a la experiencia real del aprendizaje. Puntualmente, en cuanto a los modos de aprender, Jorgelina explica que la situación generada por el COVID-19 solo evidenció una tensión ya existente entre cómo aprenden los sujetos y cuáles son las opciones que propone la escuela. A pesar de la incorporación de las TIC en la enseñanza durante el ASPO, una vez decretado el DISPO, en el nivel primario, se utilizaba la semana presencial de cada burbuja para el desarrollo de contenidos, y cuando no debían asistir se llevaban actividades como tarea semanal. En cambio, el nivel secundario sí continuó con la alternancia entre clases presenciales y virtuales. Durante este periodo, una de las preocupaciones del cuerpo docente que advierte Jorgelina en relación a los aprendizajes, es que en muchos casos quedaba la duda si las actividades eran realmente realizadas por el estudiantado. En el secundario era difícil discernirlo, pero “en el primario las evidencias eran de otra forma, se mandaban por Whatsapp fotos de carpetas de los chicos” (entrevista a Jorgelina, 2023).

A partir de lo mencionado por Jorgelina, queda evidenciado que la escuela no pudo generar propuestas lo suficientemente convocantes para el grupo de estudiantes, que promoviera nuevas formas de aprender y garantizara la realización de las actividades de forma autónoma. El dictado de clases durante la semana presencial continuó como en los años previos a la pandemia reproduciendo las modalidades de enseñanza ya conocidas.

Otra de las categorías construidas para conocer el trabajo de la profesional fue indagar sobre *las demandas psicopedagógicas que pudieron surgir durante el periodo de DISPO* a partir de los cambios producidos durante la modalidad combinada. Respecto a las demandas, Garay (2000) expresa que las mismas están compuestas por necesidades y deseos. Dichas necesidades, no se definen sólo como una carencia, sino que se encuentran ligadas a posibles acciones que implican la voluntad del sujeto, desembocando así en intenciones de búsqueda.

Esta búsqueda, según la autora, es lo que se entiende como demanda. No obstante, estas últimas no siempre son formuladas del modo en que se espera sino que, en ocasiones, es necesario construirlas.

Jorgelina expresa que como equipo deben atender demandas concretas y variadas. Puntualmente durante el DISPO, una de ellas tenía que ver con el acompañamiento de estudiantes que no querían asistir a la escuela durante este periodo de alternancia de burbujas. En algunos casos, puntualmente, se debió acompañar a estudiantes con trastornos, fobias, diagnósticos ya dados y con tratamientos psiquiátricos que generaban la imposibilidad de retornar a la institución. A partir de estas nuevas situaciones ocasionadas por la llegada del DISPO, se infiere que a pesar de que el equipo ya trabajaba presencialmente con el grupo estudiantil y docentes que asistían según la burbuja a la que pertenecieran, se agregó también un circuito de trabajo paralelo en el que se encontraban quienes, por las distintas causas planteadas anteriormente, continuaban en sus hogares. En consecuencia, el EOA debió articular con profesionales que acompañaban a estudiantes por fuera de la escuela para tratar puntualmente estas temáticas. Dicha articulación, responde a lo explicitado en el inciso número tres de las Pautas Federales (2014) establecidas por el Consejo Federal de Educación en la resolución N° 239/25 donde se establece que el trabajo interdisciplinario supone una diversidad de saberes dispuestos a comprender una realidad social, educativa e institucional compleja, garantizando así, la continuidad de las trayectorias educativas. Sobre esta noción de interdisciplinariedad, se construyó la subcategoría del presente escrito, denominada *trabajo interdisciplinario con profesionales extrainstitucionales*.

La autora Scocozza Monfiglio (2002) explica que en esta modalidad de trabajo las distintas disciplinas ponen en juego sus esquemas conceptuales con el fin de que sean asimilados y reconfigurados, dando lugar así a nuevos esquemas.

Como quinta y última categoría apriorística, se buscó conocer acerca de *las intervenciones de la profesional y las estrategias implementadas y/o resignificadas* ante las demandas mencionadas en el periodo de DISPO. Tal como lo expresa Janin (2013, como se citó en Gómez, 2017), intervenir es involucrarse en el sufrimiento del Otro, por esto, las prácticas de intervención siempre tendrán la intención de generar un cambio. Por otra parte, Fernandez (2000, como se citó en Azar, 2017), explica que en cada intervención particular lo que se busca es sostener el deseo por el saber pese a los déficits, a las condiciones económicas, sociales y educativas que presenten los sujetos. Respecto a dichos aspectos mencionados por Janín y al escenario generado por el DISPO, Jorgelina comenta que acompañaban específicamente a estudiantes que ya tenían algún diagnóstico dado, “se hizo un

acompañamiento diferente, incluso con la aprobación de supervisión” (entrevista a Jorgelina, 2023).

La profesional expresa que como equipo, debían fundamentar dichos acompañamientos a través de informes que posteriormente se debían elevar a supervisión. Esto último responde a los lineamientos establecidos en las Pautas Federales (2014) establecidas por el Consejo Federal de Educación en la resolución N° 239/25 que indican trabajar junto con agentes de supervisión, directivos y docentes generando procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje. Esto implica “atender situaciones particulares de estudiantes y propias de los grupos de estudiantes, así como colaborar en proyectos y propuestas de enseñanza, de convivencia, tutoriales, etc. generadoras de mejores condiciones institucionales” (p. 3).

En el discurso de Jorgelina, se distinguen diversos recursos empleados en su práctica como psicopedagoga dentro del EOA previo a la pandemia. Por un lado, menciona el registro escrito de aquellas situaciones relevantes durante las entrevistas. Por otro lado, la profesional expresa la importancia de la escucha y la mirada durante el encuentro e intercambio con diferentes actores que se encuentran dentro y fuera de la institución ya que ambas son herramientas privilegiadas de la psicopedagogía y cumplen una función básica y fundamental en la práctica. Sin embargo, con la irrupción de la pandemia, estos recursos se resignificaron debido a la fuerte presencia de las tecnologías, lo que facilitó la participación de la profesional en reuniones virtuales pese a la distancia y a los tiempos acotados. Respecto a esto, Jorgelina expresa que profesionales externos a la escuela le decían “entre paciente y tal paciente puedo hacer una reunión, tengo 40 minutos para un meet” (entrevista a Jorgelina, 2023) y añade que eso es algo positivo que sigue usando como herramienta.

Otra de las estrategias implementadas, que también debió resignificar “para entablar nuevos lazos de confianza, de participación” (entrevista a Jorgelina, 2023) luego de estar más de un año fuera de las aulas, tuvo que ver con su presencia en los espacios áulicos, de modo que no causara incomodidades en el estudiantado.

5.2 Categorías emergentes

A partir de la entrevista realizada a la profesional, surgieron categorías que dan lugar a la profundización de aspectos dejados por fuera al momento de construirla. Dichas categorías, son denominadas emergentes y permiten continuar reflexionando sobre su práctica durante el DISPO.

La primera de ellas, hace referencia a *lo obsoleto de las propuestas de la escuela actual*. Esto puede observarse en la entrevista, cuando Jorgelina se refiere al uso de las TIC y sostiene que existe una gran distancia entre las experiencias que el estudiantado transita en su vida diaria y las propuestas que la escuela presenta. La profesional expresa que el grupo de estudiantes en su cotidianidad recibe estímulos sensoriales, auditivos, verbales y visuales por fuera de la institución, principalmente a través del uso de las pantallas. Sin embargo en el aula, la mayoría de las veces, prevalece el uso de la palabra tanto de forma oral como escrita. En consecuencia, se estima que esta distancia, puede ser uno de los factores que afectan los niveles de atención y participación en clases y, por ende, el aprendizaje.

Frente a esto, desde los distintos niveles de Gobierno, se han elaborado diferentes propuestas que pueden ser incorporadas en los diseños curriculares, presentes en las escuelas. Específicamente, en la provincia de Córdoba en el año 2009, la Secretaría de Educación llevó a cabo un informe sobre el uso de las TIC en los diferentes niveles de enseñanza. Esto dio como resultado un escrito denominado “La integración de las TIC en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba”, donde se menciona que existe una brecha entre las expectativas que tiene el estudiantado y lo que las escuelas pueden ofrecerles. Según Bacher (2009), magíster en Comunicación y Cultura citada en el informe, esta brecha se origina a partir de “las distintas velocidades con las que avanzan, por un lado, las prácticas culturales y estilos de vida de los jóvenes y, por el otro, la oferta curricular y didáctica” (p. 9).

A partir de los resultados mencionados, la Secretaría antes mencionada planteó la necesidad de una inversión para innovar en el uso de las TIC, que tenga como eje su efectiva integración en el aprendizaje educativo. Sin embargo, esta inversión no tenía como único objetivo innovar en los recursos materiales, sino que también, se buscaba la capacitación del personal docente, lo que se estima, daría como resultado aprendizajes de calidad. En simultáneo, este proceso implicaría “cambios en el lugar que ocupan los estudiantes, mayor autonomía y más responsabilidad en su aprendizaje, cambios en la concepción de la escuela como única fuente de conocimiento, el nuevo lugar del profesor, entre otros” (Secretaría de Educación, 2009, p. 9 -10).

En sintonía con lo planteado anteriormente, se recuperan los aportes de Maldonado (2001) quien expresa que hay varios sectores sociales que manifiestan lo obsoleto de los contenidos y de las estrategias implementadas por el sistema educativo, debido a la

massmediatización cultural⁶. Esta última, tiene que ver con las diversas transformaciones en los medios de comunicación, que a través internet y las distintas plataformas, facilitan el acceso de los sujetos aprendientes a una diversidad de conocimientos. Es decir, no sólo las infancias, sino también la adultez y senectud, pueden acceder a diversas fuentes de información de manera simultánea. Dicha simultaneidad, según lo recuperado en la entrevista con Jorgelina, y en base a su formación en neuropsicología, guarda relación con lo que menciona sobre los videojuegos que actualmente ocupan gran parte del tiempo en el día a día de los sujetos. Éstos generan sobrestímulos, provocando la realización de distintas acciones al mismo tiempo, como por ejemplo tocar la pantalla o escuchar y mirar varias cosas a la vez. No obstante, se observa que cuando estos sujetos van a la escuela, “no pueden tocar, ni experimentar desde otro lugar.” (entrevista a Jorgelina, 2023).

A partir de la experiencia de Jorgelina y en base a los autores y a las autoras referenciadas, se infiere que una alternativa para disminuir la brecha entre las experiencias del estudiantado dentro del aula y las de su vida diaria, es la incorporación de las TIC. Estas pueden ser usadas como herramientas para acceder a los objetos de conocimiento de otro modo, capitalizando la atención y el vínculo que los sujetos aprendientes ya construyeron con ellas.

Es interesante pensar que a pesar de que los documentos citados del Ministerio de Educación de la Provincia no son tan recientes y, que si bien durante la pandemia lo que predominó para el sostenimiento de las trayectorias educativas fueron las TIC, el uso y manejo de las mismas al regreso de las clases presenciales no ocuparon un rol significativo. Su incorporación plena continúa siendo un asunto pendiente para la mayoría de las comunidades educativas.

Retomando la idea planteada de las diferentes propuestas que existen actualmente dentro y fuera de las escuelas, se recupera la voz de la entrevistada quien expresa:

me parece que lo importante es poder ofrecer de todo. Que la escuela pueda ofrecer experiencias en donde no sea solo la palabra lo único para apropiarse de un contenido es fundamental y que los chicos puedan tener un rato un libro y una atención sostenida sobre algo, también. Por ahí el tema es que hay un desencuentro muy grande entre una propuesta y otra, es mi mirada. Pero esto no es a partir de la pandemia, esto es desde

⁶ Según expresa la doctora en Ciencias Sociales Fernandez Hasan (2007), “el proceso de massmediatización de la cultura hace de los medios de comunicación masiva un espacio diferencial de construcción de ciudadanía y un espacio de formación del sentido común” (p.2).

hace rato. El debate es que no encontramos otra forma de ser escuela que no sea la que tenemos. (entrevista a Jorgelina, 2023)

Como segunda categoría emergente surge la noción de *la escuela como necesaria*. Esto se recupera a partir del relato de Jorgelina y de lo que ella pudo observar y vivenciar durante la pandemia.

En relación a su experiencia, la profesional expone que con la irrupción de la pandemia se evidenció la necesidad de que los sujetos se relacionen con otras personas, fuera de su círculo parental. De acuerdo con lo mencionado, se puede inferir que el encuentro con otros da lugar a diferentes intercambios, sumamente importantes para la construcción de subjetividades. Respecto a esto y a sabiendas de que la escuela es uno de los espacios de socialización privilegiados, se integra al presente análisis lo expresado por Garay (2000) en su escrito "Algunos conceptos para analizar instituciones educativas" donde define a la escuela como una institución de existencia. La autora explica que la misma, se centra en las relaciones humanas y tiene funciones esenciales para lograr que quienes asistan, puedan reconocerse y ser reconocidos como miembros de una sociedad y una cultura. Respecto a dicha sociedad, la doctora Chercasky (2000) sostiene que para ser parte de la misma, los sujetos deberán aprender los modos de convivencia que ésta designó de antemano. Por lo que, en el aprendizaje se chocarán los deseos del sujeto aprendiente con los deberes asignados por actores sociales. Sobre este aspecto, Jorgelina fundamenta que la escuela es elemental para "poder salir de la endogamia, de la familia, del encierro. Que estos estudiantes puedan tener contacto con otros y que en ese contacto con otros surgen otros vínculos, surgen otros aprendizajes" (entrevista a Jorgelina, 2023).

A partir de lo mencionado, queda en evidencia que la escuela además de la transmisión de conocimientos, posibilita la producción de subjetividades, la construcción de lazos sociales y la formación integral de los sujetos promoviendo así procesos de aprendizajes significativos y colectivos.

Con respecto al aprendizaje, Schlemenson (1996) define al mismo como una forma de abrirse al mundo, reafirmando que el intercambio con otros es un modo de enriquecer los saberes previos, de complejizarlos. La autora añade que aprender es un proceso complejo donde se transforman e incorporan novedades, y que aunque no todos los sujetos acceden al aprendizaje del mismo modo, esta puesta en común entre diversos actores, le permiten al sujeto dar un sentido propio a lo novedoso que va incorporando.

En la misma línea, se retoman algunos aportes del psicólogo educacional Ageno (2001), quien permite reflexionar acerca de la presencia del Otro y su relevancia durante la constitución del sujeto y sus vicisitudes. En uno de sus escritos, el autor plantea que "sin Otro no hay sujeto... ni desarrollo intelectual, ni aprendizaje" (p. 209), lo que permite entrever la importancia de que las infancias y las adolescencias encuentren un espacio de co-construcción académica, social y cultural en la escuela y se sientan parte de la misma.

Por otra parte, Jorgelina mencionó que una de las funciones de la escuela tiene que ver con ser un espacio de contención para el estudiantado, ya que "para muchos chicos la escuela además de ser un lugar donde se transmiten contenidos es un lugar de escucha y de contención afectiva" (entrevista a Jorgelina, 2023). De esta forma, queda reflejado que la escuela continúa siendo, para gran parte de los sujetos, un espacio donde se les posibilita expresarse sobre aquello que vivencian y les atraviesa en el día a día, de acuerdo a la particularidad de sus contextos.

Sin embargo, al mismo tiempo la profesional también afirmó que la escuela "lamentablemente para otros será un lugar de exclusión" (entrevista a Jorgelina, 2023). Esto último, guarda relación con la cuestión institucional pensada por Garay (1996), cuando plantea que mucho de lo que se vive en la cotidianidad dentro de la escuela está signado por el malestar e insatisfacción. Estos fenómenos, en algunas ocasiones pueden llegar a traducirse como fracaso escolar, trastornos de aprendizaje, entre otras situaciones.

En función a las ideas desarrolladas anteriormente, se considera que si bien hay un acuerdo con la profesional en cuanto a la afirmación de que la escuela es necesaria, es evidente que se tornó imprescindible repensar sus prácticas. Por esto, se considera preciso retomar el debate que Jorgelina plantea en relación a encontrar "otra forma de ser escuela que no sea la que tenemos" (entrevista a Jorgelina, 2023). Se cree que para lograr esta nueva forma de ser escuela, se deben contemplar sus distintas funciones de socialización, instrucción y contención, atendiendo a la realidad de los sujetos que llegan a ella, sus intereses, posibilidades y necesidades.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la Psicopedagogía es una disciplina muy reciente y que el trabajo psicopedagógico en el ámbito escolar, entre otros aspectos, implica mirar al sujeto aprendiente inmerso en su realidad, cabe reflexionar acerca de la importancia del impacto de la pandemia generada por el COVID-19 en la vida de estos sujetos que se vieron obligados a mantenerse en aislamiento. En este contexto, todas las actividades ya conocidas debieron reconfigurarse y adaptarse. Puntualmente, el sistema educativo se valió del uso de las tecnologías y sus avances para continuar. Es por ello, que la presente práctica investigativa buscó dar cuenta de cómo experimentó la profesional en psicopedagogía de la ciudad de Córdoba, su práctica dentro de los EOA luego de los cambios en la modalidad de cursado que implicó la pandemia. Desde un enfoque cualitativo y con un posicionamiento desde el paradigma interpretativo, se indagó sobre las variaciones que se produjeron en el DISPO y qué impacto ocasionó en el trabajo diario de la psicopedagoga.

Mediante la entrevista en profundidad realizada a Jorgelina, se obtuvo información acerca de cómo reconfiguró su rol atendiendo al nuevo escenario que se le presentaba. En primera instancia, se consideró necesario indagar sobre el modo en que la profesional se desempeñaba antes de la llegada de la pandemia, para así poder comprender qué aspectos se habían modificado o qué nuevas demandas habían surgido. Dentro de esos cambios uno de los más significativos, fue el relacionado a la construcción y sostenimiento de los vínculos, los cuales se vieron afectados por la imposibilidad de concurrir a la institución, en un primer momento, debido al ASPO. Luego con la llegada del DISPO fue posible retornar a las instituciones adhiriendo a la modalidad combinada que consistió en la alternancia entre clases virtuales y presenciales organizadas en burbujas que dividían al grupo de clase.

Dicho cambio en la cursada, significó para la profesional realizar un acompañamiento particular a estudiantes que, por distintas circunstancias, no podían volver a la presencialidad. En algunos casos debió trabajar de manera interdisciplinaria con profesionales que ya realizaban un tratamiento por fuera de la institución. En cuanto al estudiantado se puede constatar un impacto en dos dimensiones, por un lado en su proceso de aprendizaje ya que tal como se expresó en el desarrollo del trabajo, es en gran medida la presencialidad de los cuerpos en el aula la que habilita aprendizajes significativos; y por otro lado, la segunda dimensión que se encuentra relacionada a la trama vincular. A partir de lo comentado por Jorgelina, se puede observar que en algunos sujetos puntuales la vuelta a clases, incluso de manera intermitente a través del sistema de burbujas, era un proceso complejo. Fue necesario que el EOA articulara con sus profesionales particulares para poder dar un acompañamiento

pertinente. En otros grupos la cantidad de estudiantes por curso, obligó a crear más burbujas y por lo tanto el retorno a las aulas era aún más espaciado, impidiendo así la habituación a una nueva rutina, que difería del modo en que el grupo de estudiantes habían cursado durante el año 2020. El DISPO generó entonces nuevas condiciones a las que toda la comunidad educativa tuvo que atender rápidamente, desafiando su capacidad de resolución y flexibilidad.

En relación a lo expresado con anterioridad se construyeron interrogantes sobre los que se considera necesario reflexionar: ¿Cómo se sostuvieron los vínculos entre docentes y estudiantes en las semanas en que las burbujas debían trabajar desde lo asincrónico? En cuanto al vínculo con el objeto de conocimiento ¿fue posible que se instalara en las semanas que no tenían a su docente para explicarle los nuevos contenidos y respondiera a las dudas que pudieran surgir a partir de los mismos? Se infiere que durante esas semanas de cursada no presencial que le correspondían a cada burbuja, en cierto punto se continuó con las formas mantenidas durante el ASPO, y en las clases en las que sí les tocaba asistir a la institución, la modalidad era la previa a la pandemia; por lo tanto se sobreentiende que el tiempo para desarrollar nuevos contenidos fue menor respecto a ciclos lectivos anteriores al COVID-19. Las TIC claramente mantuvieron su protagonismo en estos periodos de alternancia, también, como sostenedoras del vínculo entre la institución con quienes estaban físicamente fuera de ella. Se considera que la ausencia de los cuerpos en las aulas siguió constituyendo un desafío a la hora de promover también el vínculo entre los aprendientes y los contenidos. Jorgelina explica que en las clases no presenciales recibió consultas sobre la forma más conveniente de presentar las actividades al estudiantado, especialmente en los primeros grados. Comenta que docentes la contactaron solicitando su mirada acerca de cómo creía más pertinente desarrollar las clases con el fin de lograr propuestas convocantes y significativas. En concordancia con lo desarrollado hasta el momento y al indagar con la profesional sobre las demandas que tuvieron lugar durante el DISPO se evidencia, tal como lo expresó, que en el nivel secundario estuvieron más ligadas a lo vincular, mientras que en el nivel primario se relacionaron con consultas de docentes sobre contenidos y planificación de la enseñanza.

En cuanto a los recursos y estrategias implementados para dar respuestas a dichas demandas, se pudo conocer que herramientas básicas como la escucha y la mirada psicopedagógica se mantuvieron, ya no de forma presencial, sino que durante la virtualidad estuvieron mediatizadas por las pantallas. A su vez, cabe destacar que el sostenimiento de las intervenciones fue posible gracias a la capacidad y predisposición de la profesional para reconfigurar sus recursos y estrategias incorporando el uso de las TIC, incluso algunos de ellos se mantienen actualmente ya que facilitan su trabajo.

En lo que respecta a las modalidades de aprendizaje del estudiantado, según lo comentado por Jorgelina, no se produjo cambio alguno, solo quedó evidenciada la brecha ya presente entre cómo aprende el grupo estudiantil y las propuestas que ofrece la institución. Tal como se desarrolló en la categoría destinada a analizar este aspecto se pudo observar que la escuela no logró alcanzar una propuesta superadora que garantizara tanto el desarrollo de contenidos, como así también la realización de forma autónoma de las tareas según la dinámica de enseñanza establecida durante el DISPO.

En relación a esto último, la profesional expresó que las propuestas de la escuela han quedado obsoletas en lo que refiere al uso de las TIC, y esto se debe a las diferentes experiencias en las que los sujetos están inmersos por medio de las mismas en la actualidad. Es decir, los diversos estímulos que el estudiantado recibe a través de las pantallas demandan que pongan en juego todos sus sentidos, y les devuelve una respuesta más inmediata. Por el contrario en las aulas lo que se les ofrece para apropiarse del conocimiento, está signado en gran medida por la palabra oral y escrita, las cuales no logran generar una atención sostenida. Esta brecha existente, suele afectar en la atención, participación y por ende, en el aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, durante el periodo de DISPO el uso de las pantallas permitió la continuidad de las trayectorias educativas, sin embargo en el regreso a clases no ocuparon un rol significativo. Por lo que se considera que una alternativa para disminuir la brecha mencionada, sería la incorporación de nuevas estrategias que promuevan que los sujetos accedan a los objetos de conocimiento de un modo distinto a la manera tradicional.

Otro aspecto que quedó evidenciado a partir de la presente investigación y según lo experimentado por la psicopedagoga, fue la importancia de la escuela como institución necesaria para el estudiantado, puesto que la misma se constituye como el lugar privilegiado donde los sujetos pueden relacionarse con un Otro fuera del círculo parental. En palabras de Jorgelina, la escuela es necesaria para poder salir de la endogamia, ya que no es solo un espacio en donde se transmite conocimientos y aprendizajes significativos, sino que posibilita la producción de subjetividades y lazos sociales; promoviendo así la formación integral de niñas, niños y adolescentes. Asimismo, si bien para gran parte de los sujetos aprendientes significa un lugar de contención y apoyo, para otro grupo de estudiantes puede configurarse como un espacio de exclusión, en donde prevalece el malestar o insatisfacción.

Todo lo expuesto en este apartado deja en evidencia la importancia y complejidad del rol psicopedagógico en el ámbito escolar como parte de los EOA, no solo en momentos tan trascendentes y de tanta incertidumbre como el recorte temporal elegido, sino como parte de una de las instituciones de existencia con mayor impacto en la vida de los sujetos.

A pesar de las dificultades que puede atravesar la escuela, tanto por las condiciones contextuales como así también por lo que implica la multiplicidad de subjetividades que la componen, continúa siendo un espacio de formación primordial y en los mejores casos de contención y transformación. Habitar en ella desde la psicopedagogía implica un compromiso ético y profesional no solo para con la tarea que se desempeña, sino para con todas las personas con las que se trabaja, tanto niños, niñas y adolescentes, como profesionales de diferentes disciplinas, como así también con las familias involucradas. Se considera sumamente necesaria la formación continua, para ocupar estos roles entendiendo la complejidad en la que se debe intervenir, como así también la necesidad de flexibilidad para poder tramitar las diferentes situaciones que puedan tener lugar en la institución.

Este trabajo buscó reflexionar sobre la práctica psicopedagógica, puntualmente en el ámbito educativo y durante el DISPO a partir de la experiencia de una profesional, por lo que sin dudas todo lo planteado puede continuar siendo problematizado y complejizado. Como posibles preguntas para continuar ahondando en relación a la psicopedagogía desde los EOA, se formulan los siguientes interrogantes que pueden dar pie a futuras investigaciones: ¿Qué cambios son necesarios dentro de la escuela para abarcar las nuevas formas o modos de aprendizaje de los sujetos que aprenden? ¿Cómo se puede participar en dichos cambios desde la psicopedagogía y desde los EOA?

Referencias

- Acosta, E. Cáceres, G. Calderón, M. Moya, M. (2020). “Subjetividades que construyen presente. Prácticas psicopedagógicas dentro de los gabinetes escolares en el marco de la Ley Federal de Educación en la provincia de Córdoba entre los años 1993 al 2000” [Tesis de grado]. Facultad de Educación y Salud, UPC. Córdoba.
- Agno, R. (2001) Articulaciones entre psicología genética y psicoanálisis en Desarrollos y problemas en psicología genética. Bs. As. Eudeba.
- Arreguez, L. Daniele Moreno, E. Lapettina Astolfi, L. y Sãnger, M. (2022). “El devenir histórico de la pandemia en la práctica psicopedagógica clínica”. [Tesis de grado]. Facultad de Educación y Salud, UPC. Córdoba.
- Azar, E. (2017). “Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar” en Gómez, Sandra (comp). Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones. Editorial Brujas. Córdoba.
- Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9, 71-85;
- Bazzara, A. Carpini, A. Castro, R. Lupa, S. Pastorino, M y Stabile, C. (2007). Importancia de los departamentos de orientación en las escuelas. *Revista Psicopedagógica, año XXVII* (71, 8-10)
- Bleichmar, S. (2010) “La subjetividad en riesgo. Topia editorial. Colección Psicoanálisis, sociedad y cultura.
- Brunstein, C. De la Redacción de Clarín Diario Clarín – Suplemento Educación – Domingo 30 de marzo de 2003). *Chuit, integrante del portal Por Psicopedagogía (www.psicopedagogia.com.ar)*. "El gabinete psicopedagógico, un apoyo para la integración". [El gabinete psicopedagógico, un apoyo para la integración escolar](#)
- Calmels, D. (2011) La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. Recuperado de [La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje · Daniel Calmels / Número 32 \(2011\) / Últims Números / Home - Desenvolupa](#)

- Casávola, H; Castorina, J; Fernández, S y Lenzi, A. (1980). El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos. Aportes para una teoría de los aprendizajes. *Aprendizaje, hoy, año 1, núm 2*.
- Chercasky, N. (2000) “Algunas respuestas a viejos planteos” en Revista aprendizaje hoy. Bs. As. Aprendizaje hoy.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, vol. 14, núm 1, pp 61-71*. Chile.
- De Césaris de Urtubey, D. (s.f). Gabinete Psicopedagógico: propuesta para su organización y funciones. Ver Anexo II.
- Decreto N° 125 de 2021. [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se realiza la última modificación del Decreto N° 520/2021. 27 de febrero de 2021.
- Decreto N° 260 de 2020 [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se decreta la Emergencia Sanitaria. 12 de marzo de 2020. Poder Ejecutivo Nacional
- Decreto N° 297 de 2020 [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se decreta el aislamiento social preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020. Poder Ejecutivo Nacional
- Decreto N° 520 de 2020 [Poder Ejecutivo Nacional]. Mediante el cual se decreta el distanciamiento social, preventivo y obligatorio. 7 de junio de 2020.
- Delgado, V; Haag, S y del Valle Vita, S. (2020). Ámbitos laborales y campos de intervención del Psicopedagogo. Un estudio del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, Regional Villa María 2018-2019. Revista Pilquen, Vol. 17 N° 2, 44-60.
- Dhers, P. (2020). Psicopedagogía en la complejidad. *Hologramática*, 32(1), 101-131.
- Etchegorry, M. (2019). Formar psicopedagogos en tiempos de transformación. Revista Digital del IX Congreso Nacional de Aprendizaje y Salud. Recuperado de: <https://psicopedagogoscba.com.ar/2020/01/10/revista-digital-del-ixcongreso-de-aprendizaje-y-salud-2019/>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. En convergencia revista de ciencias

sociales recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>

- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Nueva visión*. Buenos Aires.
- Fernandez Hasan, V. (2007). Medios de comunicación y ciudadanía: hegemonía y contrahegemonía desde el punto de vista de género. *Question/Cuestión*, 1(13)
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 15 (1), 42-50. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1916/58296>
- Freud, S. (1914). *Sobre la psicología del colegial*. Obras Completas volumen XIII.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba. CIFYH. UNC
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. *Butelman, Ida.(1996). Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires: Paidós Argentina.*
- Giannone, A, Gómez, M. (2007). *La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba*, Colección Trayectos. Fundación Mannoní.
- Gómez, S. (2017). *Psicopedagogía, indagaciones e intervenciones*. Editorial Brujas. Córdoba.
- González, L. (2001). *De la escuela de reeducación a la psicopedagogía clínica*. En *Aprender: Psicopedagogía antes y después del síntoma*. Ediciones del Boulevard.
- González, L. Brusa, N. (2021) *Tiempo de conversar*. Editorial B, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Greco, M; Alegre, S y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo: la dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Greco, M. (2014). *Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Greco, M. Tobal, C. (2015) Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*
- Hernández Sampieri, R; Collado, C y Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación: Quinta edición*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.
- Juárez, M. (2012) Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), São João del-Rei, julho/dezembro.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Ley N° 7619 de 1987. Reglamentación del ejercicio de la profesión de psicopedagogos. Sancionada el 17 de noviembre de 1987.
- Ley N°26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.
- López Perez, C. & Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, (25), 133-146.
- Maguiña Vargas, C; Gastelo Acosta, R y Tequen Bernilla, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125-131. [El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19 | Revista Médica Herediana](#)
- Maldonado, H. (2001) *Escritos sobre Psicología y Educación. La educación a inicios de siglo: problemas y alternativas*. Ed. Espartaco Córdoba. Córdoba.
- Marull, M. E. y Zamboni, P. (2022). Programa del Seminario de Psicopedagogía Laboral. Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Recuperado de [Ingreso al Sistema](#)
- Mendizábal, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación. en Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, 65-105. Barcelona: Gedisa

- Ministerio de Educación de la Nación. (2021) Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2021) Educación Inclusiva. Fundamentos y Prácticas para la inclusión.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022) Pensar los vínculos en tiempos de pandemia : la escuela como un lugar de cuidado. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF/A. Recuperado de [Pensar los vínculos en tiempos de pandemia : la escuela como un lugar de cuidado](#)
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo [Archivo PDF]. [INTRODUCCION AL PENSAMIENTO COMPLEJO](#)
- Müller, M (1993) El tratamiento psicopedagógico, la problemática del aprendizaje, los síntomas como lenguaje, Tratamiento grupal en psicopedagogía clínica en Aprender para ser. Bs. As. Bonum.
- Oliva Marín, J. (2021). Sintomatología no respiratoria de COVID-19. Alerta.2021;4(2):61-68. DOI: 10.5377/alerta.v4i2.9923
- Olivieri, A. (2022). Programa del Seminario de Psicopedagogía Jurídico-Forense. Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Recuperado de <http://alumnos.cabred.edu.ar/Ingreso>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). [Declaración conjunta del Director General de la OMC Roberto Azevêdo y el Director General de la OMS Tedros Adhanom Ghebreyesus](#)
- Ortega, M. (2000). ¿ Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes?. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa.*
- Otero, M; Calderón, M. (2021). En pandemia, la educación adaptada implica un mayor desafío. *La Voz del Interior.* [En pandemia, la educación adaptada implica un mayor desafío](#)
- Pané, G. (2022). Grandes pandemias de la historia. Recuperado de [Grandes pandemias de la historia](#)
- Pezzenati, D. (2021) Los equipos de orientación escolar: Análisis de las percepciones de los profesionales acerca de su funcionamiento. Universidad de Salamanca.

- Programa de Tratamiento Psicopedagógico (2020). Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Recuperado de [Ingreso al Sistema](#)
- Rascován, S. (2005) Revisión crítica y propuestas de intervención. En Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. (pp. 141-160). Paidós.
- Real Academia Española. (2022). Coronavirus. [coronavirus | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Real Academia Española. (2022). Pandemia [pandemia | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Resolución N° 239 de 2014. [Consejo Federal de Educación]. Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación escolar que trabajan en el ámbito escolar. 22 de octubre de 2014. Poder Ejecutivo Nacional.
- Resolución N° 387 de 2021. [Consejo Federal de Educación]. Mediante la cual se definen las pautas y lineamientos generales para el regreso presencial a las escuelas para el ciclo escolar 2021. 13 de febrero de 2021. Poder Ejecutivo Nacional.
- Resolución 1825 de 2019. [Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba].
- Resolución N° 2473 de 1984. [Ministerio de Educación de la Nación] mediante la cual se eleva la propuesta de incumbencias profesionales correspondientes a los títulos de Psicopedagogo, Licenciado en Psicopedagogía y Profesor en Psicopedagogía
- Schlemenson, S. (1996). "El Aprendizaje: un encuentro de sentidos" Ed. Kapelusz. Buenos Aires
- Scocozza Monfiglio, M. (2002), Interdisciplina: un encuentro más allá de las fronteras. Montevideo
- Secretaría de Educación (2009) La integración de las TIC en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba. Recuperado de [La integración de las TIC en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba](#)
- Subsecretaría de Promoción e Igualdad de Calidad Educativa (2018) Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. En la Provincia de Córdoba. Recuperado de [TIC en la escuela - Córdoba](#)
- Sztulwark, D. (2017) Sobre una experiencia educativa de gestión situacional. FLACSO Virtual Curso: Diploma Superior en Gestión Educativa - Cohorte 32

Taylor, S. J y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.

Anexo I

Entrevista a la Licenciada en Psicopedagogía Jorgelina, realizada el 06/06/23 13:30hs

E: más que nada, recordarle que nuestra tesis está en la línea Historia de la Psicopedagogía y nos estamos basando en lo que sería la experiencia de una profesional, que es usted, en el trabajo que hizo en los equipos de orientación en las instituciones pero durante el DISPO, durante el distanciamiento social preventivo y obligatorio cuando ya empezaron a volver los chicos en las burbujas a clase. Antes de eso, queríamos hacerle algunas preguntas de cómo fué para hacer una comparación en el análisis de nuestra tesis, para saber cómo era su trabajo antes de lo que fue la pandemia.

Le habíamos preguntado y usted trabajó antes y durante, así que nos servía mucho su experiencia. Primero queremos preguntarle ¿cómo llevaba a cabo su trabajo dentro del equipo antes de la irrupción de la pandemia?, ¿cuál era su trabajo dentro del equipo de orientación?

J: bueno, yo formo parte de un equipo junto a un psicólogo y una trabajadora social. La escuela donde yo estoy es una escuela pequeña. Hay una sola sección desde jardín hasta sexto grado a la mañana, un solo primer grado, segundo grado y así; y por la tarde también un primer grado, segundo grado... El secundario es un solo curso, de primero a tercer año es por la tarde, cuarto, quinto y sexto por la mañana, o sea es muy chiquita y bueno, somos tres los profesionales.

Por el momento la trabajadora social está de carpeta médica, pero en ese momento antes y durante la pandemia estábamos los tres. Por decisión del equipo y para tener una mejor organización de cómo acompañar a los distintos grupos de la institución, nos nombramos como referentes de determinados grados/niveles; entonces el psicólogo es referente en el nivel inicial y en los últimos años del secundario, porque él es profesor en quinto año de la materia. Entonces en el secundario se trabaja más directamente con los estudiantes, entonces él se hace cargo de ser referente.

Ser referente para nosotros es que los adultos y los estudiantes de esos grados, de ese nivel, tengan en claro a quién ir, a quién buscar en primera instancia. Nosotros trabajamos colaborativamente. Si es necesario, hacemos entrevistas, muchas veces de a dos de nosotros, si es una dificultad más ligada al proceso de aprendizaje, obviamente del trabajo con el docente me hago cargo yo o lo hacemos entre dos. Hemos tenido muchas entrevistas con la trabajadora social y con el psicólogo. Entonces nuestro modo de trabajar es encontrándonos dos de los días de la semana. Yo trabajo doce horas, cada uno de nosotros tiene doce horas semanales, distribuidas en mi caso, cuatro cada día. A veces voy tres días cuatro horas a la

escuela y en esas horas siempre hay un momento, o por lo menos dos días de la semana, que yo estoy, en que nos encontramos los tres.

E: ah... bien.

J: entonces, siempre tenemos la posibilidad de entrevistas en común o conversar sobre situaciones que nos ocupan a poner en común esa problemática.

E: ¿entrevistas puntualmente con los docentes?

J: entrevistas con familias..

E: ah bien...

Profe: en determinadas situaciones, con los docentes... ya yo estoy trabajando en la escuela desde el dos mil ocho, tengo como una cuestión medio aceiteada. Yo voy a las aulas y puedo estar en el aula y la seño me puede buscar o podemos encontrarnos en horas especiales para conversar sobre algo.

E: quizás no es alguien ajeno al aula como se piensa que es el psicopedagogo.

J: claro no, en este momento puedo decir que no, ni siquiera para los chicos. Yo estoy como referente fundamentalmente en el primario, los primeros grados hasta los cuartos grados de ambos turnos. Con la profesional, con la trabajadora social de licencia, estoy básicamente todo el primario. Y para los chicos yo ya soy alguien más, incluso en este momento se puede decir que hay más chicos que, si quieren hablar conmigo dicen voy a buscar a Jorgelina y pueden saber dónde encontrarme o le dicen a la seño, porque no estoy en un espacio físico mucho tiempo. Yo ando por las aulas y en la dirección también. Trabajamos con los directivos, el trabajo básicamente tiene que ver con acompañar los procesos de las docentes en el proceso de enseñanza, de las inquietudes puntuales. En este momento hay trece niños con docente de apoyo en el primario, en el secundario hay otros y en el jardín otros. Entonces, por ahí acompañar determinadas situaciones, reuniones con equipos externos, profesionales, docentes de apoyo, docentes del aula, acompañando, mediando algunas situaciones; y bueno en general las inquietudes que puedan llegar a tener las docentes y en proyectos específicos,

que es un trabajo institucional en realidad, que actualmente lo están asumiendo más las docentes, por ejemplo de Educación Sexual Integral o de orientación vocacional entre quinto y sexto año; que si bien es el psicólogo quien lo comanda, yo acompaño eso también. Esos serían los trabajos que uno hace en la institución puntualmente. Hay situaciones emergentes, problemáticas sociales, familiares que han hecho que también tengamos que hacer intervenir a organismos del Estado, la SENAF por ejemplo que ha sido otro tipo de intervención.

E: Bien, y con respecto a las demandas ¿Surgen de los estudiantes, de los docentes o es necesario construirla?

J: Por ahí la demanda puede venir de un lado y uno puede darla vuelta un poco viéndole otra cosa, pero sí, en general viene mucho de los docentes, a plantear situaciones. Pero bueno, a partir de esa situación que se plantea uno puede pensar si es eso o es algo más y bueno, podemos con los docentes trabajar en relación a eso.

Después hay otra cuestión, por decir emergentes puntuales, que son demandas concretas de acción, de vulneración de algún derecho de algún niño puntualmente. Pero en general, en lo que se va trabajando en el día a día tiene que ver con demandas que vienen desde distintos grupos, ya sea de docentes, ya sea de parte de los directivos y de pensar cómo acompañar algún proceso y ver si ese proceso es realmente lo que se necesita. Bueno, construir un poco entre todos esa demanda. Pero si, en general vienen de parte de otros. Nosotros por ejemplo el tema de ESI o el tema de orientación vocacional es más institucional o de articulación de un nivel y otro. Son proyectos donde nosotros como equipo intervenimos, pero acompañando decisiones que tienen que ver con gestión, y también con la construcción que se pueda hacer entre los docentes implicados. En orientación vocacional hay articulación con los docentes de formación para la vida y el trabajo. Con otros docentes bueno, se trabaja en común en un proyecto de acompañar, que no es lo mismo claramente que un proceso de orientación vocacional que es individual, que es un acompañamiento totalmente diferente.

E: Pienso en lo que uno llama, desde la psicopedagogía, la intervención del psicopedagogo. Usted habla mucho de lo que es acompañar a los estudiantes, los docentes y familias. ¿qué estrategias o qué recursos utiliza? recién hablaba por ejemplo de las entrevistas, ¿nos puede contar alguna estrategia o recurso particular con respecto a la orientación?

J: Y muchas, fundamentalmente el no quedarme quieta en un lugar, eso creo que es fundamental. Yo ahora puedo decir que pueden venir y golpear la puerta de donde yo estoy, pero desde un principio no se sabía ni a dónde era ese espacio. Está en el medio del primario y el secundario, entonces hay circulación y yo he notado que esa circulación entre los docentes es bien vista. Creo que es una estrategia y una herramienta positiva porque con algunos comentarios, que se yo, por ejemplo: “Jorgelina nunca está quieta, está por acá, está allá, busca”, con una connotación no negativa, entiendo que eso es una estrategia en tal punto para mi. Es poder mostrar la disposición, estar a disposición, saber en qué horas los docentes pueden estar más libres para ir a conversar y para escuchar, eso creo que fue algo positivo o lo vieron como algo positivo. Eso obviamente que a uno le sirve un montón para comprender la dinámica de toda la institución. ¿Qué pasa en el segundo?, Pasa que mi escuela al ser tan chiquita ediliciamente es hacia arriba, entonces es como un caracol... qué pasa en el segundo piso, qué pasa en el otro, en los recreos digamos. A veces estoy simplemente compartiendo el recreo de los más chicos, a veces con la intención de mirar a un grupo, por otro lado también para estar con la docente, con la gente que está acompañando ese recreo. Para los chicos también es significativo de que se te acercan para que les ates el cordón y bueno se generan vínculos que creo que son fundamentales para la confianza y para la posibilidad eh... Bueno en esta confianza es que ha habido situaciones muy serias familiares que los chicos han podido contar en la escuela, que se ha podido actuar en relación a eso a partir de esto creo, creo que eso es importante. Después bueno... Sí, la entrevista. Entrevistas a la familia, también con los equipos, cuando hay niños que tienen tratamientos externos, con los equipos. Yo tengo el celular lleno de psicólogos o profesionales de los chicos que están en la escuela, una llamada telefónica, un contacto más formal si es necesario, entonces se establecen reuniones con docentes. Algo que dejó la pandemia como positivo es eso, que podemos ahora generarla con mayor facilidad, sobre todo cuando vienen de afuera porque la hacen virtuales, o sea el equipo se reúne y nosotros desde dirección o desde mi espacio que tenemos las computas con cámaras podemos hacer un meet. Eso favoreció lo que antes era un lío bárbaro coordinar horarios, los horarios siempre siguen siendo un lío pero digo la distancia, los tiempos, entonces te dicen “bueno entre paciente y tal paciente puedo hacer una reunión, tengo 40 minutos para un meet” entonces es eso, por ejemplo es algo que quedó de la pandemia y que lo usamos como una herramienta más.

E: Bien, encerró un poco lo que eran las siguientes preguntas con respecto al vínculo y al uso de las TICs. Si nos puede recordar o ampliar un poco más el uso de las TICs previo a la pandemia... en lo que es el trabajo.

J: ¿el uso de las TICs en el equipo?

E: Claro, o sea dentro del equipo en relación a las TICs ¿Qué podría decirnos sobre su presencia dentro de la institución? y ¿de qué manera formaban parte del proceso de enseñanza y aprendizaje?

J: Ahh, no solo del equipo.

E: Claro, como en la institución en general, si, osea como algo positivo que quedó de la pandemia.

J: claro, lo que yo vi en mi trabajo en relación a la enseñanza te digo medio de afuera de lo que yo veo. O sea los chicos tienen informática educativa como asignatura, la tenían antes de la pandemia, no se si es a eso a lo que se refieren. En el proceso de enseñanza y aprendizaje ellos tienen una asignatura que tiene que ver con la informática educativa, en donde trabajan contenidos escolares, contenidos del aula también en la clase de informática utilizando herramientas, aprendiendo herramientas de las tecnologías digamos. Después dentro de las aulas las docentes, no recuerdo si fue antes o después, en las aulas hay televisores y hay proyectores en los cursos más altos para utilizar elementos audiovisuales u otras formas de trabajar algún contenido escolar digamos. Otra cosa, nosotros en el equipo tenemos compu en el espacio en el que estamos, lo usamos para hacer informes, o sea tiene que ver con una herramienta cuando desde algún lugar otro profesional nos pide un informe escolar que hacemos con los docentes, otro trabajo que también es parte nuestro. Acompañamos ese informe escolar se hace en conjunto con la docente del grado o el preceptor en el secundario es una figura muy importante y nosotros del equipo cuando se pide un informe desde algún otro lugar, por fuera de la escuela. Para eso, para imprimir algunas cuestiones para los talleres que hacemos, tenían esa finalidad básicamente el uso de la compu en nuestro equipo. A raíz de la pandemia algo que se nos obstaculizo, digamos, es que no teníamos los legajos de los chicos que nosotros estábamos acompañando, eso estaba en la escuela en carpetas, sigue siendo en carpetas.

E: formato papel.

J: en formato papel a pesar de que el psicólogo, que es el más tecnológico de los tres, insiste y sigue insistiendo en que habría que hacer ese registro en la compu. El tema es que nosotros registramos en cualquier lugar en donde estamos y no tenemos compu portátil y también sería un lío para mí. Es una complejidad llevar adelante una entrevista escribiendo en una computadora, o el registro debería ser después y a veces no es tan sencillo hacerlo después. Yo cuando estoy con un estudiante y encima sobre todo cuando el estudiante es chico, no registró delante del niño, registró después y ya me resulta complicado.

E: pero se pasan por alto muchas cosas.

J: tengo la computadora, por ahí tengo mi agenda abierta y anotó tres palabras, le digo a él, voy a anotar esto pero nada más, trato de estar lo más concentrada que pueda en lo que me está contando. Sobre todo dependiendo de qué es lo que me está contando. A veces, en la pandemia nos encontramos con esa dificultad puntualmente. Nosotros seguimos acompañando, yo tenía mi agenda que es un buen registro de algunas cosas, pero no teníamos la de todos los años en algunos casos en donde eso es necesario, si quieren paso a contarles cómo se trabajó en la pandemia, o si eso está claro.

E: Si si si, quedó clarísimo. Incluso ahora, ya que estamos en lo que fue la pandemia y suponiendo que hubo cambios en su trabajo, nos gustaría saber ¿Cuáles fueron esos cambios que hubo en su trabajo dentro del equipo de orientación?, pero ya en el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio.

J: Bueno, cambio puntual... Esto de no contar con las cuestiones...

E: Administrativas?

J: es que no son administrativas, porque tienen parte de la historia de los sujetos que estamos acompañando, entonces fue significativo. A nosotros, al principio nos descolocó bastante, también en la casa nos costó, costó poder encontrar nuestro rol en eso porque no estábamos con la docente. Entonces, al principio nos encontrábamos nosotros tres del equipo para pensar cómo acompañar, no fue sencillo. Después con el tiempo, favorecidos por lo establecido por los directivos de cada nivel, pudimos empezar a estar en grupos de docentes. Nosotros como equipo no estábamos formando parte de los grupos de docentes, por lo menos yo. Ellos dos sí, porque la trabajadora social y el psicólogo son profes del secundario, entonces por la parte

docente si estaban incluidos. Yo no estaba incluida en ningún grupo, así que también fue un cambio significativo porque empecé a tener grupos de whatsapp en donde estaban los docentes y también, en algunos casos, con algunas familias. Entonces por situaciones puntuales que se estaban viviendo en algunas familias, la trabajadora social y yo teníamos contacto con algunas familias. Y eso empezó a generar un trabajo que no era como el que yo relataba anteriormente. La diferencia mayor que yo veo, es en la no posibilidad de pensar estrategias en común. En la pandemia hubo que hacer más en solitario el trabajo en el equipo. Si bien por ahí nos encontrábamos con las señas, cuando había... Bueno por poner un caso, había un chico que no se conectaba nunca entonces ¿qué pasaba?, esa familia estaba perdida digamos. Entonces por ahí, la seña pedía colaboración para ver si le hacíamos una entrevista. Charlábamos con ella primero por meet, después nos poníamos más o menos al tanto de si nosotros teníamos más o menos algún conocimiento de esta familia porque recuerdo que fue muy sobre el inicio del año escolar. Entonces para la seña que no continuaba con el mismo grupo, eran chicos que no eran conocidos por ella para nada. Entonces nuestro rol tuvo que ver también un poco con poner a algunas docentes en sintonía con situaciones para comprender. Y en lo presencial se da de otra forma eso. Y bueno, el trabajo nuestro fue, en ese sentido, no tanto en la construcción con otros, sino bueno, ahí sí receptor ciertas demandas que pasaban por esto básicamente, por no tener noticias de algún estudiante y por la preocupación por no participar.

Recuerdo otra situación en donde la docente me decía, cuando ya se hacían las clases por meet que había un nene que no quería aparecer en la pantalla, no encendía la pantalla. Entonces bueno... Situaciones concretas, más singulares quizás que pasaban. Y bueno, con ese niño se decidió hacer los encuentros con la seña sola. Al principio yo también estaba y la mamá porque en realidad, al principio, el niño no salía de detrás de la mamá. Después sí, con la seña sola sí empezó a trabajar. Bueno, situaciones que fueron propias también de exponerse a otra realidad. Esto de estar ahí encerrado y bueno todos tuvimos que aprender a cómo manejarnos con estas herramientas.

Las señas debieron mediar el hecho de que los chicos más chicos sobre todo, querían hablar todos juntos, el envío de la información y demás. Bueno en eso yo no participé, pero sé que ha sido motivo de reflexiones de trabajo, de pensar cómo hacer con determinadas cosas. Nosotros terminamos después hasta acompañando convivencias virtuales. Elaborando convivencias con los secundarios, se hacen habitualmente convivencias.

E: Perdón, ¿a qué se refiere con “convivencias”?

J: Convivencias son encuentros, es una escuela parroquial, entonces son encuentros de un día en donde se reflexiona sobre un tema. Es de todo el curso con algunos profesores, con el preceptor, con el personal pastoral o de catequesis, el equipo a veces participaba pero a veces no. En lo virtual, participamos de las distintas convivencias, había que pensar estrategias. En el primer año no se conocían. Entonces bueno, era proponer cómo nosotros los adultos nos conectábamos ese día con un cartel con nuestros nombres, con un disfraz de no sé qué... Para hacer que los otros lo hagan. Había chicos que en las próximas convivencias se pudieron prender a eso. Con primer año se hicieron tres convivencias porque se vio la necesidad, ya que era el curso que estaba más a la deriva en el encuentro entre ellos. En algunos fue significativo, habían me acuerdo dos o tres que aparecieron que se habían armado coronas con los nombres y bueno, que se yo... Otros que no. Que seguían sin querer aparecer. Pero, se quería movilizar, sobre todo en los primeros años del secundario, facilitar la interacción entre ellos. Esa era una preocupación, un objetivo que más allá de la transmisión de contenidos, de cuánto contenido se podía dar, de priorizar los contenidos, hasta dónde se puede priorizar, que si los trabajos los hacían ellos... y todas esas preguntas sobre si el trabajo lo hacían ellos o se los hacían otros... Los docentes tenían un montón de preguntas al respecto, sobre todo en el secundario más. En el primario las evidencias eran de otra forma, se mandaban por whatsapp fotos de carpetas de los chicos.

E: Pero se puede decir que su trabajo, más que nada, en el equipo durante el DISPO y durante las videollamadas, tuvo que ver más con lo vincular.

J: Sí sí, en el secundario fundamentalmente. En el primario, tuvo más que ver por ahí, con acompañar a alguna seño. Había algunas señas de primer grado que me mandaban lo que iban a dar para ver qué me parecía o cómo, si había alguna estrategia que se podía utilizar. Obvio que esto también fue sugerido por la dirección, la mediación de la dirección también estaba porque era una incertidumbre grande, sobre todo al principio. Primer y segundo grado sí... Nos decían “yo voy a dar este tema” “A esto lo pensaba dar así” “la participación de los chicos sería de esta forma” y bueno... todo eso para acompañar ese proceso.

E: ¿Fue de igual forma cuando se empezó a implementar lo de las burbujas?

J: En realidad hubo menos de lo virtual. Cuando se vuelve a las burbujas, las señas no me acuerdo bien como fue, parece que fue hace un montón.

E: Pero se acuerda más o menos como fue porque por ejemplo, mi hermano iba al colegio y tenían una semana virtual y una semana de burbuja y después intercambiaban las burbujas.

J: Acá no me acuerdo, yo volví cuando empezó lo de las burbujas. Volvimos todo el equipo al trabajo como si fuera presencial. El problema se armó más en el secundario, en un curso, en primero que era muy numeroso y que habían tres burbujas. Los chicos volvían cada no se cuanto y eso sí afectó la participación de los chicos en el aula, la posibilidad de que asistieron. Sobre todo en los primeros años del secundario, en primero y segundo había muchos chicos que no querían asistir a la escuela. Esa fue una problemática que surge, que había que acompañar bastante. En algunos casos con trastornos serios, un tratamiento psiquiátrico inclusive, viniendo de la casa ya con una cuestión de fobia, de diagnósticos ya dados, de una imposibilidad de asistir al colegio. Y bueno ahí se flexibilizó bastante el tema porque era una realidad que estaba muy presente, en algunas situaciones puntuales estoy hablando. Pero si se hizo un acompañamiento diferente, incluso con la aprobación de supervisión, porque la escuela no puede decidir “bueno este chico no viene, por más que haya que venir no viene porque tiene una realidad complicada”, bueno eso se fundamenta, se hace el informe y se lleva a la supervisión. Bueno hubo tres o cuatro casos puntuales donde los chicos no pudieron volver ese primer año del 2021.

No se si a eso se refieren. El trabajo nuestro fue ya desde entrada presencial de nuevo, si con estas cuestiones ¿no? Esto de las clases que para los docentes era una clase presencial. Lo que pasa es que en el primario fue distinto. En el primario siempre tenían clases las señas, los chicos no venían y lo que tenía el grupo que no venía eran actividades como tarea semanal, pero no tenían más virtual, ahora me estoy acordando. En el secundario si tenían clases virtuales, alternaban virtual y presencial. Nosotros volvimos a la presencialidad con estas situaciones, bastantes complejas algunas, que nos demandaban acompañar de una forma particular ciertas situaciones. Y después estos retos que digo que son los positivos de poder encontrarnos, sostener, que no eran usados para nada, ni siquiera teníamos cámara, nos compraron cámaras desde la escuela porque son compus de escritorio, y nos compraron cámaras para poder conectarnos y poder a partir del regreso después de este aislamiento.

E: Y habló un poco de lo negativo y también de lo positivo de la incorporación de las TIC, chicos que volvieron quizás con fobias y también la posibilidad de aprender el manejo.

J: Si, eso de las fobias fueron chicos puntuales, llamativamente el primer año, o sea era el cambio, realmente algo significativo en ese grupo de estudiantes y con entornos familiares complejos. La particularidad de cada situación es compleja, claramente.

E: Y usted como profesional ¿podría decirnos algo que vea hoy en día como negativo que haya quedado de lo que sería la incorporación de las TIC?

J: No, la incorporación de las TICs... a ver, la pandemia no hizo más que acrecentar el uso de cosas que no se usaban, pero yo no creo que sean negativas en la escuela. Para la enseñanza, para el uso me parece que no. No se si estoy entendiendo bien la pregunta, si es la clase virtual, si es el uso de la tecnología fuera de la escuela, no sé a qué se refiere bien la pregunta.

E: Bien, por ahí la pensamos quizás con respecto a que uno escucha por ahí a los docentes decir que los chicos no quieren leer porque están por ahí acostumbrados a la inmediatez o al tema de estar frente a pantalla, quizás les cuesta expresarse. No se si usted tiene entrevistas o intercambios con los chicos, pensar un poco en eso. Sin inferir que ese fue el problema.

J: Ah, pero eso viene de antes de la pandemia. Los chicos no se desayunaron en el 2020 con la tecnología, ya vienen de estar mucho tiempo. Si creo que bueno, que la escuela está quedando atrás en las propuestas, son propuestas distintas, para mí ni una ni otra son malas, lo que pasa es que el exceso de una y otra y la incompatibilidad de una y otra... Yo lo explico desde la neuropsicología que es mi formación más básica, pero si un chico se pasa ocho horas con un celular jugando jueguitos o una compu donde le viene un personaje de acá, otro de allá, tiene que tocar la pantalla, tiene que escuchar y tiene que mirar las tres cosas a la vez y va a la escuela y pretenden que esté cuarenta minutos sentado escuchando solamente, no puede tocar, no experimentar desde otro lugar, visualmente casi nada, es todo verbal y habla.. bueno son experiencias sumamente distintas y si uno se ejercita mucho en una y nada en la otra, donde no se ejercita le va a costar, o no lo va a querer y no le va a parecer significativo. A mi me parece que lo importante es poder ofrecer de todo, que la escuela pueda ofrecer experiencias en donde no sea solo la palabra lo único para apropiarse de un contenido es

fundamental y que los chicos puedan tener un rato un libro y una atención sostenida sobre algo, también. Por ahí el tema es que hay un desencuentro muy grande entre una propuesta y otra, es mi mirada. Pero esto no es a partir de la pandemia, esto es desde hace rato. El debate es que no encontramos otra forma de ser escuela que no sea la que tenemos, y conozco docentes que ofrecen otras cosas pero son los menos, porque uno está habituado... ¿cómo ofrece uno un contenido? como uno lo aprende, es muy difícil correrse, y si uno ha aprendido a partir de la oralidad y eso le resulta significativo, va a ofrecer eso. Pero al otro que está al frente con otras estrategias, con otras herramientas, eso le queda chico, le queda corto, le falta.

Pero bueno yo decía, en la escuela nuestra han incorporado, después hay que ver cómo las docentes lo usan a eso que han incorporado al aula, el cañón, la pantalla y la posibilidad de experimentar de otra forma, parados, haciendo una actividad y no siempre en la misma posición. Pero creo que eso viene desde antes de la pandemia y es algo que en algún momento se tendrá que debatir pero nos ponen en posiciones distintas, es un tipo de actividad y la escuela pretende otro tipo. Lo que sí creo es que la escuela se evidenció como necesaria en la pandemia, más allá de esto, desencuentro total y de que quedamos en el siglo XIX en muchas cosas, la escuela es necesaria, para las familias y fundamentalmente para los estudiantes. Creo que por lo menos para mí ha sido una consecuencia de la pandemia entender que la escuela es necesaria.

E: y profundizando un poco más en eso ¿A qué se refiere con necesaria?

J: y el poder salir de la endogamia, de la familia, del encierro. Que estos estudiantes puedan tener contacto con otros y que en ese contacto con otros surgen otros vínculos, surgen otros aprendizajes. Para muchos chicos la escuela además de ser un lugar donde se transmiten contenidos es un lugar de escucha y de contención afectiva. Lamentablemente para otros será un lugar de exclusión, no digo que no pero también vemos que en la escuela los chicos pueden confiar determinadas situaciones que bueno que se viven y que encuentran en las personas de la escuela espacios para ser mirados, atendidos en esa necesidad.

E: Bien. ¿chicas no se si ven algo que quizás faltó? Algunas preguntas no las realizamos porque ya las respondió.

E: si, usted nos dijo y nos nombró algunas de las estrategias y recursos que utilizaba previo a la pandemia cuándo volvió de manera presencial a la escuela ¿esos recursos y estrategias las tuvo que resignificar o implementar otras o se sostuvieron de la misma manera como eran de manera presencial previo al DISPO?

J: a ver las herramientas básicamente son las mismas: la escucha, la mirada. Ahora sí, hubo que en algunos casos volver a tomar un espacio, en ese sentido resignificar, volver a ser frecuentes en las aulas para que no sea mirado como algo invasivo entrar a un aula. Hubo cosas que se resignifican en el vínculo después de un año y pico de no hacerlo y si se incorporó esto que les decía del uso de la tecnología como parte de las entrevistas, sobre todo cuando era con el afuera, con profesionales externos. Al principio cualquier reunión la hacíamos así porque recuerden que cuando estábamos en burbujas no podía venir gente que no... Entonces también se sostuvo eso como estrategia para las entrevistas, el uso de la virtualidad pero si, por ahí no sé si se modificaron otras estrategias, sino que esas se resignificaron para entablar nuevos lazos de confianza, de participación, en ese sentido puede ser.

E: ¿y algo que quizás no le hayamos preguntado que para usted fue significativo en la intervención, en el trabajo durante o volviendo de la pandemia?

J: No eso, eso que les dije de que la escuela yo como que tenía esto de la escuela de que no se cuanto acompaña en situaciones y bueno creo que si eh este...

E: se evidenció digamos durante la pandemia.

J: si, se puso de manifiesto la necesidad de la escuela, eso creo que en todos. Para los adultos desde los roles en los que estemos, familia, docente, directivos, todo el personal y los niños y estudiantes fundamentalmente para mi eso es algo significativo.

E: claro, lo vincular digamos a cuando volvieron.

J: lo vincular en procesos de enseñanza aprendizaje también no es lo mismo, o sea el aprendizaje se transmite de otros modos. En la enseñanza han quedado cuestiones ahí en nuestra escuela, dicen “bueno los cuartos grados como les esta costando esto de volver”,

volver haciendo mucho hincapié que los chicos vienen de un año de estar en otros espacios, con otros hábitos con otras, a ver, bueno o sea los chicos no eran que venían de cuatro horas de estar sentados en su casa haciendo la tarea lo hacían cuando podían en la casa que podían, si había alguien que lo acompañaba o no. Entonces en el trabajo eso fue importante con las señas y los profes, fue fundamentalmente también comprender la realidad así como uno llegaba de trabajar hasta no se que hora o ponerse a la noche a planificar porque en el día estaba la familia o no se que en cada casa, en el caso de los estudiantes lo mismo. Fue difícil acompañar esta comprensión no del docente decir bueno si están en tercer grado pero los que están ahora en cuarto ellos tuvieron primer grado en la pandemia, todavía no entienden algunas cosas del hábito, trabajar sobre eso que hay cuestiones que bueno no fueron... cuando se volvió directamente eso tuvo mucho acompañamiento en pensar la organización del aula más que los contenidos a transmitir o continuar transmitiendo, sino encontrarse nuevamente en ese espacio y encontrarse no todos juntos y después encontrarse todos juntos porque en septiembre volvieron todos, entonces bueno todo eso sobre todo los primeros grados era un trabajo importante.

E: se debió digamos repensar lo que es vínculo y la transferencia entre los mismos estudiantes y con los profesionales.

J: claro, no me acuerdo qué año del secundario, era un tema cuando se sumaron las dos burbujas. Las profes venían y nos decían con una burbuja sola cada grupo funcionaba de diez ahora las dos burbujas era un caos, se peleaban había toda una cuestión en el trabajo que hacía en lo vincular, el espacio de convivencia para la enseñanza y para el aprendizaje es fundamental. ¿Estamos?

E: si. Profe nos gustaría preguntarle con respecto a lo del anonimato en la entrevista ¿Usted tendría algún problema que la nombremos?

J: no, si es el trabajo de la tesis no. A ver si me nombran a mi y alguien sabe donde trabajo puede ser un tema bueno pero si ponen solo Jorgelina esta bien yo por la escuela no por mi.

E: Si quizás por ahí en la escritura uno por ahí dice la profesional la psicopedagoga o si por ahí si podemos incluir el nombre Jorgelina por ejemplo.

J: Si si si, yo no tengo ningún problema, ahora lo que pienso por ahí pueden empezar a hacer relación con la institución y se haga un despliegue de eso. Pero para mí no hay problema.

E: bueno, muchisimas gracias profe.

Anexo II

GABINETE PSICOPEDAGÓGICO

PROPUESTA PARA SU ORGANIZACIÓN Y FUNCIONES

Prof. en Psicopedagogía Della María De César de Urtubey

Los problemas sociales, económicos, culturales y políticos, se presentan en el aula según múltiples manifestaciones. Una de ellas, es el alumno con dificultades, portador de una variada sintomatología.

Entendemos, siguiendo la psicopedagogía que postula Sara Paín, al problema de aprendizaje y/o de conducta como un síntoma, donde se articulan las estructuras orgánicas, psicológica y social. Los factores físicos, intelectuales, emocionales y sociales se conjugan en la aparición de las inadaptaciones escolares.

Ante esta situación el docente se pregunta qué hacer para que esos alumnos que sufren descompensaciones, se incorporen al mundo de la cultura, ubicándose en él; qué hacer para que, a través del aprendizaje, se logre el fin de la educación, es decir, la formación del hombre integral.

Es necesario analizar si es el niño, por su problemática personal, el que no puede adaptarse a las demandas de la escuela, o es la escuela la que no se adapta al ritmo y modalidad de aprendizaje del alumno.

El educador necesita urgentemente ayuda en este campo, para poder, a su vez, ayudar a sus alumnos. Cuando el docente mantiene una actitud observadora y creadora, puede llegar a ensayar una estrategia de solución para algunos casos, pero, aunque por medio de la individualización se puede intentar, hay trastornos conductuales y/o de aprendizaje cuya gravedad no lo permiten.

El marco de la clase común no es el ámbito indicado para llevar a cabo una acción que ataque en profundidad el problema. Los valiosos aportes de la psicología a la educación, deben servir para comprensión, conocimiento y orientación adecuada de los alumnos, fortaleciendo el rol del docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, aunque el aprendizaje placentero es, en sí mismo, terapéutico, es imprescindible aclarar que el educador no debe asumir el papel de terapeuta, aún siendo especializado en psicología o psicopedagogía.

El docente que comprueba que su sola intervención es insuficiente y que el educando no puede librarse solo de los problemas que afectan a su aprendizaje y/o su conducta, puede asesorar a los padres para que lleven a su hijo a la consulta especializada, acerca de lo cual suele ocurrir que:

- a) Los padres no acepten la sugerencia.
- b) Los padres no dispongan de medios económicos para llevarla a cabo.
- c) Los padres no encuentren en las instituciones oficiales plazas disponibles para atender a su hijo.
- d) Se dé la situación óptima para su salida favorable.

Presentándose algunas de las tres primeras alternativas, siendo por otra parte lo más frecuente, el docente no tiene más remedio que ayudar al alumno en el aula, dentro de sus posibilidades, o dejarlo librado a su suerte. La falta de solución con medidas de fondo provoca que el niño o el adolescente, quede marcado

con el rótulo de "disléxico", "débil mental", "mal alumno", "pésima conducta", "distrado", "repetidor", "no aprendió nada" o cualquier otro, y así sigue repitiendo hasta que deserta.

Estas situaciones pueden provocar que el alumno pase a ser uno más de los inadaptados personales y/o sociales, o que engrose la masa de semi analfabetos, sin un oficio, sin una orientación que le permita mejorar su calidad de vida.

Las consideraciones expuestas hasta aquí, son, sin pretender agotar el tema, las que indican la necesidad de servicios, dentro del Sistema Educativo, para apoyar la conducción y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de esos servicios son los Gabinetes Psicopedagógicos Escolares que deben proyectarse y organizarse con un claro propósito de proyección hacia la comunidad.

Curriculum, en su concepción actual, abarca todas las experiencias y actividades de la escuela, por lo tanto, aquellas que estén destinadas a la resolución de los problemas psicológico-pedagógicos de los escolares, deben estar inmersas, íntimamente ligadas a la escuela.

Cuando los recursos materiales no permiten que cada establecimiento escolar posea un Gabinete, se los podría organizar por sectores, cuyo radio de influencia abarque varias escuelas y de fácil acceso.

Qué es un Gabinete Psicopedagógico

El Gabinete Psicopedagógico es un organismo que, integrado a la dinámica de la institución escolar, previene y asiste en los problemas educacionales de la escuela.

Las dificultades escolares comprometen el futuro del niño o del adolescente como partícipes y creadores de cultura, por lo tanto, la *prevención*, para que no aparezca la dificultad, debe ser la función que ocupe el mayor espacio en el servicio psicopedagógico escolar.

La *asistencia* debe estar dirigida a todos aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje y/o de conducta, es decir, que tengan afectada la capacidad o posibilidad de aprender y/o de adaptarse personal y socialmente.

Organización del Gabinete Psicopedagógico

Proponemos para la organización de un Gabinete Psicopedagógico, las siguientes áreas:

1. Nivel Científico.
2. Estructura y Función.
3. Proyección hacia la comunidad.

Esta división se realiza con fines didácticos ya que en el proceso organizativo, estas áreas se van dando en forma expansiva, no quedando excluido que puedan presentarse de otra manera. Pero siempre, el área 1 (nivel científico) sustenta a las otras dos.

-49-

Area 1. Nivel Científico

- 1.1. **Análisis diagnóstico de la realidad:** El estudio de la problemática educativa indicará la necesidad del funcionamiento de Gabinetes Psicopedagógicos en determinadas escuelas o zonas.
- 1.2. **Preparación profesional y científica de los integrantes técnicos:** Además de la profunda preparación teórica en su especialidad específica, es fundamental que el personal técnico tenga experiencia profesional, así como conocimiento y formación pedagógica.
- 1.3. **Marco teórico referencial:** Está dado por la posición filosófica, sociológica, psicológica, etc., que sustentará las medidas preventivas y asistenciales. Este marco deberá tener relación con el adoptado por la escuela, para lo cual es imprescindible la comunicación permanente entre los docentes y técnicos.
- 1.4. **Objetivos:** Los puntos anteriormente expuestos determinarán los objetivos, los que se deben fijar a partir de la realidad concreta del ámbito donde funciona el Gabinete e insertos en los de la institución escolar.

Area 2. Estructura y Función

- 2.1. **Aspecto técnico:** El equipo técnico debe estar formado, en lo posible, por un número completo de especialidades, siendo imprescindibles: psicopedagogo, psicólogo, asistente social. Idealmente también deberían participar fonoaudiólogos y profesores de psicomotricidad. Con respecto a servicios médicos y odontológicos, consideramos que deben ser prestados por organismos de salud pública. Por ello, el Gabinete debe establecer fluidas relaciones con el Centro de Salud de la zona.

Con respecto a la conducción o coordinación del Gabinete Psicopedagógico, entendemos que debe ser asumida por un psicopedagogo.

La disciplina psicopedagógica ha experimentado, en los últimos años, un desarrollo y enriquecimiento, que le permite al psicopedagogo, poseer la formación científica y técnica necesaria, como para insertarse dinámicamente y creativamente en la realidad educativa.

Las ciencias que aportan a esa formación son: el psicoanálisis, la psicología genética, la lingüística, la sociología, etc., además de las esencialmente pedagógicas. Esa preparación profesional habilita al psicopedagogo como especialista en un campo de acción propio: la problemática del aprendizaje.

De no ser posible lo que acabamos de señalar, lo indicado es que sea un psicólogo con especialización en psicopedagogía, el que se haga cargo de la conducción de los servicios. Es oportuno señalar enfáticamente que consideramos negativo que una misma persona ejerza un doble rol en el establecimiento escolar, como cuando un docente también cumple tareas técnicas. Esto produce contaminación de funciones, provocando relaciones ambiguas que entorpecen el ejercicio del rol profesional.

- 2.2. **Aspecto administrativo:** Este aspecto parecería de menor importancia, pero es uno de los fundamentales para la buena marcha del Gabinete.

La organización administrativa es una de las primeras en el orden de prioridades. Aquí se deben tener en cuenta las pautas referidas al régimen laboral del personal técnico; las modalidades que se adoptarán para el registro de las tareas específicas; estadísticas; archivo; historias clínicas; etc.

Por lo tanto, es fundamental que un Gabinete Psicopedagógico cuente con un Manual de Organización y un Manual de Procedimientos.

En un primer momento este aspecto centralizará los esfuerzos, para luego, en forma orgánica, enfrentar la tarea. Es esta última, en un nivel científico, la que sustenta al resto y condiciona la operatividad del grupo especializado.

- 2.3. **Aspecto Interdisciplinario:** Antes de comenzar con el trabajo específico, es necesario mantener varias reuniones de equipo para que sus miembros se conozcan, presenten opiniones, se discutan los diferentes puntos de vista y, principalmente, para establecer los objetivos, que deben ser generales o de largo alcance y específicos apuntando al período inmediato de trabajo.

Los objetivos responderán al diagnóstico y necesidades de la escuela y de los alumnos; a la fundamentación profesional y científica de los integrantes y al marco teórico de referencia frente a los problemas de la niñez.

El objetivo general sobre el cual se puede coincidir es:

Colaborar en la integración afectivo-emocional, pedagógica y social de los alumnos, en un marco de intercambio personal y creatividad.

El objetivo general habrá que operacionalizarlo en una jerarquía de estrategias para llegar a la meta fijada; por otra parte, esto facilitará la evaluación del proyecto aplicado.

Es fundamental que todos los participantes del equipo interdisciplinario conozcan y asuman los objetivos, así como el rol que le corresponde a cada uno.

Es importante señalar que se está en permanente situación de aprendizaje, el grupo técnico va creciendo en integración, enriqueciéndose a medida que interactúa, trabaja y comparte los objetivos so van logrando progresivamente.

Todos los participantes del organismo psicopedagógico deben estar comprometidos en la tarea preventiva, a través de la observación, detección y asesoramiento.

Cada uno, con el enfoque particular de su especialidad, debe contribuir a la calidad de la educación.

Las actividades preventivas las podemos encuadrar en lo que se denomina Orientación Educativa, desde el nivel preescolar hasta el secundario. Este aspecto incluye el seguimiento de los alumnos y asesoramiento al docente sobre la forma de encarar las dificultades de los educandos, así como asesoramiento pedagógico en general.

Dentro de las actividades de Orientación Educativa se pueden implementar, entre otras; Talleres de Expresión en el Segundo y Tercer ciclo de la Escuela Primaria, y la Orientación Vocacional en la Escuela Secundaria, por ejemplo.

El asesoramiento pedagógico debe tender a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajuste a las características afectivas, intelectuales y sociales de los sujetos de la educación, los alumnos.

Para ello el docente debe participar como un integrante más del equipo interdisciplinario. La experiencia y formación del docente debe capitalizarse para encontrar soluciones en común.

Desde la perspectiva asistencial debemos abordar la problemática del alumno con dificultades, en forma total, su pasado y presente; su aspecto físico, intelectual, emocional y social. Asimismo, se debe enfocar el estudio integral de su ambiente.

Es conveniente aclarar aquí que, antes de citar a los padres, se debe asesorar al docente para que sea él, el que les informe acerca de las dificultades de su hijo y de la conveniencia de la consulta especializada.

También es importante, que el niño o el adolescente no pase de especialista en especialista, sino que, en función de los antecedentes que aportan los docentes, uno de los integrantes del equipo se haga cargo del caso, para luego, si, someterlo a la discusión interdisciplinaria, estableciendo el diagnóstico y las recomendaciones terapéuticas.

Teniendo presente que la personalidad del niño y del adolescente se encuentra en un proceso de permanente cambio e integración, el profesional que está a cargo no puede considerar terminada su tarea en esta etapa, sino que debe continuar el seguimiento del alumno.

También se debe brindar al docente la información necesaria sobre el problema y la orientación que de él requiere.

Elena y Plácido Horas en su obra *Tareas y Organización del Gabinete Psicopedagógico*, dicen: "En ningún momento el Gabinete debe ser percibido como un lugar para el pasaje de pruebas. Estas son insuficientes a los fines psicopedagógicos si no se disponen con intención educativa y al servicio de la labor docente, efectuando reuniones con el personal docente y con los padres para que se beneficien con la información, sobre esos datos y la evolución de la personalidad de los educandos".

Agregaríamos que son insuficientes si no le sirven al educando mismo para conocer sus propias limitaciones y posibilidades, así como para ayudarlo a hacer algo al respecto.

Otro aspecto del enfoque interdisciplinario, es la formación interna del personal técnico, que se podrá efectivizar por medio de grupos de estudios acerca de diferentes enfoques teóricos; ateneos; supervisión de casos, etc.

2.4. Aspecto Interrelacional en la institución: El personal del Gabinete debe conocer la realidad y dinámica de la escuela, así como la comunidad que la contiene.

Las actividades preventivas están sustentadas en una actitud abierta, de diálogo, de intercambio con educadores, alumnos y padres, de acercamiento a la problemática del aula.

El conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje

es el docente, por lo tanto, el especialista debe actuar con prudencia, sugiriendo, sin querer asumir un rol que no le corresponde, pero participando activamente junto al educador.

El técnico, al estar integrado a la vida normal del establecimiento, debe procurar ser una imagen natural y conocida por los alumnos, docentes y padres. Es contraproducente cuando el Gabinete se mantiene como ámbito cerrado, al que solo se recurre cuando aparece la patología.

Por supuesto, esto demanda, también, que el cuerpo docente (maestros o profesores y directivos) tenga una actitud de apertura para aceptar el asesoramiento interdisciplinario o integrarse a él. Si el personal directivo y/o docente se siente invadido en su quehacer, el intercambio con el técnico será muy difícil y aún imposible, convirtiéndose en un diálogo de sordos.

Es frecuente que el docente espere mucho del Gabinete, como si, por el sólo hecho de derivar alumnos para su atención, se solucionarían los problemas de adaptación y/o de aprendizaje. También es común que se demande atención para problemas que el maestro o profesor podría solucionar en el aula, por ejemplo, la disciplina.

Cuando las expectativas son demasiado altas respecto del Gabinete, al no verse confirmadas en la práctica las fantasías que se depositaron en él, puede ocurrir que el docente desilusionado, se distancie del Gabinete.

Estas son sólo algunas de las situaciones que puede ocurrir cuando las funciones del Gabinete no están perfectamente establecidas en la institución.

Todo esto implica la necesidad de una clarificación de los alcances del rol del Gabinete en la escuela, como órgano de asesoramiento, de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que todos, personal docente y técnico, se sientan partícipes de un proyecto común: *ayudar al alumno*.

Area 3. Proyección hacia la comunidad

La tarea es integral, de largo alcance, por lo tanto, no cumple su verdadera función si queda circunscrita al laboratorio, es así que, debe proyectarse hacia la comunidad. Aquí cumple un papel importante el asistente social, la Escuela para padres, la investigación educativa y, a nuestro entender, la implementación de medidas terapéuticas.

3.1. Asistencia social: El asistente social, por medio de visitas domiciliarias, realizará el estudio total del ambiente, trabajando individual y grupalmente con los padres.

El asistente social podrá ser el nexo con los organismos de salud cuando sea necesario la derivación de casos para estudios y/o tratamientos médicos.

3.2. Escuela para padres: Conviene que este organismo pertenezca al Gabinete Psicopedagógico como un medio de acercamiento a los padres acerca de la educación y desarrollo de los hijos.

Aquí se pueden incluir múltiples temas y actividades de interés para la comunidad.

3.3. Investigación Educativa: El Gabinete debe ser un organismo de investigación, creando y adaptando

Instrumentos adecuados a la realidad donde pertenece.

Los técnicos deberían mantener una constante "actitud investigadora" elaborando y orientando experiencias educativas que puedan ser evaluadas y controladas. La publicación de sus conclusiones y el intercambio con otras realidades, propiciaría un enriquecimiento: tanto de la psicopedagogía misma, como de aquellos que la ejercen, así como un mejoramiento de la calidad educativa. También sería altamente positivo propiciar encuentros entre Gabinetes para presentar y discutir experiencias.

De allí, que ubiquemos a la investigación dentro del ámbito de proyección hacia la comunidad.

3.4. *Medidas terapéuticas:* Concebimos, como ya dijimos, al problema de aprendizaje y/o de conducta, como un síntoma, por lo tanto la tarea diagnóstica debe orientarse en la búsqueda del significado de ese síntoma en el alumno, en la familia y en la escuela. Desde este enfoque, el tratamiento se articula con ese significado, procurando que el niño o el adolescente logren aprender autónoma y creativamente.

El Gabinete Psicopedagógico, en lo asistencial, sólo aume el diagnóstico de la dificultad, logra saber más sobre la problemática, pero, sin dárlo un remedio, el proceso se trunca y la situación no se resuelve.

Existe el consenso general acerca de la inconveniencia de efectuar terapias en la escuela, debido a las condiciones particulares de un establecimiento educacional.

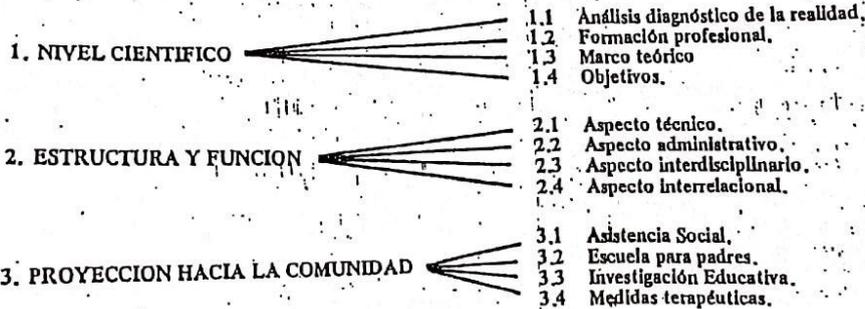
Sabemos que el marco normativo de la escuela es lo opuesto al encuadre terapéutico. Compartimos este criterio, pero como hemos señalado la tarea del especialista no debería quedar acabada en la etapa diagnóstica.

Si no es posible efectuar la derivación a un centro asistencial, el criterio de realidad aconsejaría llevarla a cabo en algún lugar en las cercanías del establecimiento. Para esto, la comunidad podría, posiblemente, facilitar el espacio adecuado. Por lo menos hasta que organismos encargados de la salud, puedan hacerse cargo de la asistencia psicológica y psicopedagógica.

De esta forma el Gabinete cumple acabadamente su función en la escuela y en la comunidad.

Por otra parte, idealmente podríamos proponer que la función preventiva, integrada a la dinámica escolar, se cumpla por un Gabinete que pertenezca al establecimiento educativo, y que la función asistencial (diagnóstico y tratamiento) se realice fuera del ámbito escolar. Pero aquí abrimos otra posibilidad, la de la creación de Gabinetes preventivos o psicoprofilácticos y de Gabinetes asistenciales. Al respecto, creemos que dada nuestra realidad actual, la propuesta que se desarrolla en este artículo sería una vía posible en dirección a ese ideal.

AREAS DE LA ORGANIZACION DEL GABINETE PSICOPEDAGOGICO



ORGANIGRAMA DEL GABINETE PSICOPEDAGOGICO

