



CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLÁNTICA

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TESIS DE GRADO- Plan 432/09

“Las prácticas del Psicopedagogo de ETAP, que devienen intervención, en Escuelas Primarias Comunes con ampliación horaria de la Región Sur de la Provincia de Río Negro (2015-2017)”

Directora: Mgter. Soledad VERCELLINO

Co- Directora: Mgter. Nora TARRUELLA

Tesista: MALO, Candela Romina

candela5malo@gmail.com

Marzo, 2020

ÍNDICE

DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
RESUMEN	6
CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA	9
La problemática: las prácticas de los Psicopedagogos en los ETAP, en contextos de ruralidad y en instituciones con ampliación de jornada	9
Antecedentes de investigación	15
Investigaciones sobre la Asistencia Técnica en el Sistema Educativo	15
Investigaciones sobre la ampliación del tiempo escolar	20
La Ruralidad como objeto de la investigación educativa	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	28
Objetivo General	34
Objetivos Específicos	34
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	35
CAPÍTULO IV: Las Prácticas de los Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario de la Región Sur: su contexto	39
La Región Sur	39
Organización del Nivel Primario en la Región Sur	41
Los Equipos Técnicos en la Región Sur	48
Las características contextuales de las prácticas en el discurso de los psicopedagogos.	50
CAPÍTULO V: Las características de las prácticas del Psicopedagogo de ETAP del nivel primario, en escuelas con ampliación de jornada	56
Situaciones problemáticas	57
Modo de respuesta a estas situaciones	63
Técnicas utilizadas.	70
Estrategias Generales	71
Percepción de directores y supervisores sobre las prácticas de los Psicopedagogos	73
-Abordaje urbano	74
CAPÍTULO VI: “LAS PRÁCTICAS QUE DEVIENEN INTERVENCIONES”	77
Alcances de la noción de intervención	77
Prácticas que no devienen intervención	79
Prácticas que devienen intervención	82
	2

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXOS	98
Modelo entrevista a Psicopedagogos	99
Entrevista Psicopedagogo N° 1 Zona I Sur II	100
Entrevista Psicopedagogo N° 2 Zona I Sur I	103
Entrevista Psicopedagogo N° 3 Zona I Sur II	105
Entrevista Psicopedagogo N° 4 Zona II Sur I	108
Modelo entrevista a directores	111
Vicedirectora Escuela Hora Más Zona I Sur I	112
Directora Escuela de Jornada Extendida Zona I Sur II	113
Modelo Entrevista a Supervisoras	115
Entrevista Supervisora Zona I Sur I	116
Entrevista Supervisora Zona I Sur II	122
Modelo de Ficha de Derivación	127

DEDICATORIA

A papá que me sigue guiando y así será por siempre....

A mi compañero Maximiliano, mis Hijos Giovanni y Anabella (que llegará pronto);

A mi madre y hermanas.

AGRADECIMIENTO

Agradezco y agradeceré siempre a dos grandes profesionales y sobre todo personas que me orientaron, acompañaron, me sostuvieron ... fue mucho el tiempo de trabajo, muchas experiencias buenas y malas que me obligaban a decidir continuamente el modo de seguir, sucesos que limitaron un tiempo prolongado mi trabajo y otros que me permitieron continuar este desafío y ellas ahí, respetando mis tiempos, sosteniéndome y trabajando conmigo permanentemente, Soledad Vercellino y Nora Tarruella dos profes maravillosas y hermosas personas ¡¡¡Gracias!!!

Gracias a la Universidad Nacional del Comahue (C.U.R.Z.A.) Universidad Pública que me brindó una formación plena y siempre fue una institución que ha sabido promover mecanismos en pos de sostener en este caso mi trayecto educativo en el nivel universitario.

Finalmente agradezco a cada colaborador de este trabajo de investigación que con su aporte favoreció la realización de la misma.

RESUMEN

Esta investigación busca analizar las prácticas de los Psicopedagogos de Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) de Nivel Primario de la Región Sur, llevadas adelante en Escuelas con Ampliación de Jornada.

Específicamente se describirán las prácticas que los Psicopedagogos llevan adelante en esas escuelas y se identificarán aquellas que devienen intervención, es decir, aquellas que interrogan sentidos instituidos, generan nuevos conocimientos que surgen de las prácticas y promueven nuevos acuerdos colectivos en las instituciones educativas.

Esta investigación se desarrolla en el marco de ciertas prescripciones de política educativa que promueven la ampliación de la jornada escolar como estrategia de mejora de la educación y que encomiendan a los ETAP intervenir en las escuelas de horario extendido.

La indagación capitaliza los resultados de investigaciones sobre campos de problemas diversos: en primer lugar y especialmente, por un lado, las investigaciones que refieren a la asistencia técnica a las escuelas, por otro lado, a las que refieren a la ampliación de la jornada escolar y por último investigaciones que acentúan su trabajo en la relación escuela-ruralidad, arista que se fue volviendo relevante para nuestro estudio a partir de su localización en la Región Sur rionegrina.

Se llevó a cabo una investigación cualitativa de tipo no probabilístico en donde nos aproximamos a las prácticas que los Psicopedagogos que trabajan en los ETAP de Ingeniero Jacobacci, Comallo y Maquinchao. Como técnicas de recolección de datos se utilizó el análisis documental, entrevistas semiestructuradas, además de la revisión de informes y proyectos en territorio de los Equipos Técnicos.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se propone presentar la tesis de grado correspondiente a la carrera de Licenciatura de Psicopedagogía, del Plan 432/09 de la Universidad Nacional del Comahue, con sede en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica, de la ciudad de Viedma.

Como eje central la tesis busca analizar las prácticas que llevan a cabo los Psicopedagogos que trabajan en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) de Nivel Primario, en el contexto de escuelas primarias comunes de la región sur rionegrina, ubicadas tanto en zonas urbanas como rurales y que implementan programas de ampliación de la jornada escolar.

Para analizar las prácticas se describirán las mismas y se identificarán aquellas que devienen intervenciones. Desde la perspectiva teórica, disponemos del aporte de autores que trabajan en tres líneas fundamentalmente, por un lado, aquellos que han trabajado la cuestión de la asistencia técnica en el sistema educativo (a nivel provincial existen investigaciones llevadas a cabo en el marco del Departamento de Psicopedagogía del CURZA, pero ubicadas, en su mayoría, en los ETAP del nivel secundario), por otro lado, autores que abordan la cuestión de la ampliación de jornada escolar y finalmente trabajos sobre escuela y ruralidad.

Como metodología de investigación se llevó a cabo un trabajo de índole cualitativo, con un enfoque interpretativo comprensivo. Las técnicas de recolección de datos que realizamos son entrevistas semiestructuradas, análisis documental y revisión de informes y proyectos en territorio de equipos supervisivos.

Realizando una breve descripción de la tesis en el Capítulo I expondremos la problemática que nos convoca, con los antecedentes de investigación.

En el Capítulo II planteamos el marco teórico, los objetivos generales y específicos de la investigación. A continuación, en el Capítulo III describiremos la metodología y características de la investigación realizada.

En el Capítulo IV analizaremos la situacionalidad de las prácticas de los psicopedagogos de ETAP de nivel primario de la región sur rionegrina.

En el Capítulo V, se describirán las prácticas que llevan adelante los psicopedagogos de ETAP de nivel primario que se desempeñan en escuelas con ampliación horaria en la Región Sur rionegrina.

En el Capítulo VI se mencionan las intervenciones a las que esas prácticas darán lugar y finalmente en el Capítulo VII se expondrán los resultados finales de la investigación.

CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA

La presente investigación pretende aportar conocimientos sobre las prácticas de los Psicopedagogos-as situadas en contextos institucionales y geográficos particulares. Así la indagación focaliza en las prácticas que se desarrollan en el marco de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) del Nivel Primario de la provincia de Río Negro y en el contexto institucional de la Escuelas Primarias Comunes con ampliación horaria. Además, se sitúa en un contexto geográfico particular: la Región Sur Rionegrina, por lo que las prácticas de los Psicopedagogos se dan insertas, mayoritariamente, en contextos rurales.

En este capítulo, luego de presentar el campo problemático que intenta abordar esta investigación, se desarrollan los antecedentes científicos.

Los antecedentes se presentan teniendo en cuenta las diferentes aristas que involucran la problemática. Así, por un lado se ubican las investigaciones sobre la Asistencia Técnica dentro del Sistema Educativo a nivel nacional, provincial y regional con autores como Butelman (1988), Bo (2008), Nicastro (2008), Nicastro y Andreozzi (2003); Ardoino(1987), Filidoro (2010), Rama Montaldo (2000), Barilá (2010), Porto y Bertoldi (2008), Porto y Sánchez (2011), Greco, Alegre y Levagge (2014) y Martín (2017). Por otro lado, consultamos trabajos que abordan la cuestión de la ampliación de la jornada escolar como contexto en donde nos situamos para llevar a cabo la investigación, entre ellos citamos a Sacristán (2008), Fernández Enguita (2000; 2002; 2009), Rodríguez Martínez (2009), Veleda (2013), Vercellino (2012, 2019), Varela (1995), Zappia (2010), Lini (2014), Álvarez Pebe (2014), Fernández (2014), Barco (2015). Y finalmente se encuentran los estudios sobre educación y ruralidad que abordan autores como Terigi (2009), Sundblad (2016), Pradilla González (2014), Bachman Vera y Pérez (2014), Bachman Vera (2015), y Gaudin (2019).

La problemática: las prácticas de los Psicopedagogos en los ETAP, en contextos de ruralidad y en instituciones con ampliación de jornada

La Asistencia Técnica en las escuelas de la Provincia de Río Negro tiene una larga historia. El sistema educativo rionegrino incorpora en 1973, como prueba

piloto, la figura del técnico docente del nivel primario. La misma es formalizada y generalizada a toda la provincia en 1978¹ y desde ahí se hace extensiva a otros niveles (Bertoldi y Porto, 2008).

En 1986 se crea el Servicio de Apoyo Técnico (S.A.T.) conformado por equipos calificados como interdisciplinarios (Bertoldi y Enrico, 2011), localizados “*fuera de la escuela*” con características de estructura autónoma, su labor es caracterizada como “*interdisciplinaria, institucional /grupal y preventiva*” (Porto y Sánchez, 2011:2).

En el año 1996, en el marco de políticas de ajuste fiscal, se modifica la estructura de la asistencia técnica rionegrina, suprimiéndose los SAT y creándose los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP). Estos se conforman inicialmente por dos integrantes, uno asociado al área pedagógica (cargos ocupados por distintos profesionales: psicopedagogo, pedagogo y/o asistente educacional) y un psicólogo. Estos equipos funcionan fuera de la escuela y dependen de las Supervisión Escolar además ponen el acento en intervenciones de carácter asistencial “*centradas en el caso*” (Porto y Sánchez, 2011:3).

En 1999 se crea el cargo de Asistente Social con el objetivo de “*hacer frente a la complejidad de estas problemáticas sociales que inciden en el proceso pedagógico*” (Porto y Sánchez, 2011:3).

En el año 2004 se incorpora además el perfil profesional del Psicopedagogo (Res. N° 3748/04) y se crea la Dirección de Asistencia Técnica (DAT) en la provincia. Actualmente los ETAP siguen dependiendo de los supervisores zonales, pero respondiendo a las políticas de asistencia técnica de la DAT a nivel provincial.

A partir del 2012 se registran ciertos lineamientos nacionales para este tipo de equipos de apoyo que trabajan en el ámbito educativo (Res. N° 188/12, Res. CFE N° 239/14).

Actualmente, los ETAP de nivel primario están integrados por cinco perfiles profesionales: Psicólogo, Psicopedagogo, Pedagogo, Trabajador Social y Fonoaudiólogo. Los mismos dependen, como ya se señaló, de las Supervisiones Zonales y también de la Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica (D.I.E.E.EyA.T.)

¹ Por Resolución N° 123/78.

Son funciones del Equipo, según la normativa, asesorar, acompañar, orientar a los distintos actores intervinientes de la comunidad educativa. Según la regulación estatal vigente, entre las Misiones prioritarias se plantea: “la interiorización respecto de los Proyectos Educativos Institucionales considerando las necesidades, fortalezas y debilidades de las instituciones escolares planificando intervenciones o construyendo estrategias de abordaje de situaciones problemáticas que las mismas presentan como tales”. Por otra parte, se realiza el correspondiente asesoramiento, acompañamiento y orientación a los diferentes estudiantes que ven comprometido su proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de la normativa que regula el funcionamiento de los ETAP no se detallan funciones y/o misiones específicas para cada profesional integrante del mismo. En nuestro caso, abocados al perfil psicopedagógico no encontramos información al respecto.

Ahora bien, desde el año 2008 la Provincia de Río Negro, en un contexto de lineamientos y políticas nacionales tendientes al logro de principios de justicia social e inclusión educativa, ha dictado normas que abrevan por la extensión de la jornada escolar².

Se establecen como principios fundamentales de la implementación de escuelas con ampliación horaria: promover y generar mejores condiciones para lograr aprendizajes significativos promoviendo trayectorias educativas continuas; ampliar el universo cultural de los estudiantes a modo de contribuir a la inclusión

²Por un lado, la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, establece en el Art. 28 que “las escuelas primarias serán de Jornada Extendida o Completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel”; garantizando mayores posibilidades de aprendizaje a los niños en este nivel. Por otro lado, a nivel provincial, la Ley Orgánica de Educación de Río Negro N° 4819/12, establece la ampliación de los tiempos escolares de la Educación Primaria con la finalidad de “proporcionar una educación integral, básica y mejoramiento de las condiciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la escuela”.

La Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo se propuso brindar una oferta de escuelas de Jornada Extendida o Escuelas de Jornada Completa al 30% de los alumnos de la Educación Básica (Veleda 2013:53).

La cuestión de la ampliación del tiempo escolar no es algo nuevo. Tanto a nivel internacional, nacional y provincial, es una variable que aparece desde la década del 90 (Vercellino, 2012) y en la Provincia de Río Negro adopta diferentes modalidades, como la implementación progresiva del Programa de Jornada Extendida, Jornada Completa y Hora Más, desde el año 2006 hasta los días actuales. El objetivo fundamental de estas últimas iniciativas, es atender la diversidad, brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor tiempo de permanencia en la escuela, como así también disminuir porcentajes de repitencia y abordar la cuestión de la retención escolar. Un amplio corpus normativo fundamenta y organiza la implementación de la extensión horaria (Resolución CPE N° 788/2006; Resolución CPE N° 959/2008, Resolución CPE N° 35/13 derogada por Resolución CPE N° 2035/15).

social y cultural, promoviendo la participación en actividades que se correspondan con los intereses de los mismos; modificar tiempos, espacios y dinámicas escolares para generar nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes y nuevas prácticas socio-institucionales entre los mismos docentes; instituir nuevas formas de “*estar y hacer escuela*” que posibiliten experiencias escolares más justas e igualitarias para todos los estudiantes en el acceso a conocimientos, saberes y experiencias valorados socialmente (Resolución del C.P.E. de Río Negro N° 2035/15) .

Antes de que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) expresara la voluntad de ampliar el tiempo escolar en todas las escuelas primarias comunes del país como forma de alcanzar los objetivos de aprendizaje del nivel y la incorporación de los nuevos contenidos curriculares obligatorios definidos en ella, la Ley de Financiamiento Educativo del 2005 estableció como meta alcanzar, en el 2010, una oferta de escuelas de jornada extendida (JE) o completa (JC) al 30% de los alumnos de educación básica (Vercellino, 2019:153).

La normativa que regula las políticas de ampliación de jornada a nivel provincial instituye el acompañamiento del ETAP a las instituciones educativas desde la implementación de la propuesta de ampliación de jornada hasta el trabajo institucional acordado en cada institución escolar. Específicamente, la participación del Equipo Técnico en estas escuelas se establece para los procesos de *terminalidad educativa, promoción acompañada y en el periodo de recuperación*. Se expone textualmente “*esta propuesta deberá ser trabajada por el conjunto docente de la institución, con el acompañamiento del Equipo directivo, Supervisor y ETAP y formará parte de la propuesta educativa institucional*” (Res. CPE RN N° 2035/15: 55-57). En ese contexto surge la pregunta sobre las características y alcances de las prácticas del Psicopedagogo en el marco de las funciones previstas para el mismo como integrante de ETAP y, particularmente, en las instituciones que implementan estas políticas de ampliación de la jornada escolar.

Ahora bien, esta tesis agrega una dimensión a la situacionalidad de la práctica psicopedagógica: la condición de ruralidad de la misma.

Desde el inicio de mi práctica profesional, fui parte del ETAP de la Zona I Sur I del Nivel Primario de la localidad de Comallo durante el periodo 2013-2014, considerada zona urbana ubicándose allí una escuela con la modalidad Hora Más, y a la jurisdicción correspondía el acompañamiento y la orientación a

establecimientos educativos que implementan las modalidades de Jornada Completa fundamentalmente en zonas rurales dispersas.

En la Región Sur Rionegrina existen treinta y cinco (35) escuelas primarias, de las cuales veintitrés (23) están incluidas en alguna de esas modalidades de ampliación de jornada.

La implementación de la ampliación de jornada se ha dado prioritariamente en contextos rurales. El proyecto en sí, establece que la construcción de nuevos establecimientos se realizará en escuelas urbanas de zonas socioeconómicamente desfavorables y las obras de rehabilitación o reformas en escuelas rurales dispersas y aglomeradas. Los documentos que fundamentan la implementación de Escuelas de Jornada Completa no se expresan sobre este criterio de focalización (Vercellino, 2019:142).

Según un informe del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, en el año 2015, Río Negro era una de las seis jurisdicciones con más alta cobertura de Jornada Completa y Extendida (Bottinelli, 2016). En el 2015 el 23% de las instituciones educativas de la Argentina tenían Jornada Completa o Extendida y las mismas albergaba al 14% de la población estudiantil del nivel primario común, es decir, nos encontramos a mitad de camino de las metas impuestas por la Ley de Financiamiento Educativo y a una distancia significativa respecto del mandato de universalizar este tipo de oferta en el nivel primario impuesto por la ley.

Las estadísticas oficiales indican que durante el periodo 2008-2015 se observa una tendencia en crecimiento de la cantidad de alumnos que asisten a Jornada Extendida o Completa en el Nivel Primario en todo el país. En el sector estatal, en esos años se pasa del 6,61% de estudiantes matriculados en escuelas con extensión de jornada al 13,4%, con un crecimiento del 102%. El crecimiento a nivel de establecimientos es algo mayor, del 107%, pasando del 10,27% de escuelas con jornada ampliada (completa y extendida) al 22,35% (Bottinelli, 2016; Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2017). También las estadísticas muestran un incremento en la participación bajo la modalidad Jornada Extendida sobre la Jornada Completa: el indicador de escuelas pasó de 2,5% en 2009 al 11,34% en 2015. En el caso de los alumnos, el incremento también es muy significativo, de 1,62% en 2009 a 6,54% en 2015. Podría decirse, por tanto, que se ha privilegiado la extensión del tiempo escolar por sobre la alternativa de instituir

la jornada completa. Asimismo, se advierte avances más marcados en los indicadores de escuelas con relación a los que refieren a alumnos.

En la provincia de Río Negro, las escuelas primarias comunes con ampliación de jornada ascienden al 50 y 25% del total de las instituciones educativas de Nivel Primario (Bottinelli, 2016). De las 321 escuelas primarias rionegrinas (año 2017), 104 tenían jornada simple, 95 jornada completa, 61 Jornada Extendida y 61 el programa Hora Más.

La provincia de Río Negro diferencia las escuelas en urbanas, rurales y rurales dispersas.

El mapa escolar oficial diferencia como zonas urbanas, aquellas de más de 2000 habitantes, zonas rurales aglomeradas, que tienen entre 500 y 2000 habitantes y rurales dispersas a las zonas con menos de 500 habitantes. En las zonas urbanas cuyo tamaño poblacional exige el emplazamiento de más de una escuela, se establecen los denominados “radios escolares”: una división sin fundamento legal alguno pero contenida en numerosas y antiguas regulaciones de la vida escolar, fundamentalmente las que refieren al emplazamiento de nuevos establecimientos educativos y las que regulan el proceso de inscripción de los estudiantes al primer grado (Vercellino, 2019: 143).

Las Escuelas Primarias Comunes con ampliación horaria de la Región Sur, en su mayoría son escuelas de *Jornada Completa* y de carácter *rural disperso*. Esto implica una gran dispersión geográfica y una distancia considerable entre las instituciones y las sedes de los Equipos Técnicos.

A partir de este recorrido, esta tesis se pregunta por las prácticas del Psicopedagogo en el marco institucional, demográfico y territorial que hemos descripto. Se interroga por estas prácticas situadas pues son desarrolladas en un equipo con funciones pre establecidas normativamente, con conformación multidisciplinaria, en el ámbito educativo, en escuelas con ampliación de jornada y en el contexto rural disperso de la Región Sur que nos proponemos investigar.

¿Qué prácticas llevan adelante los Psicopedagogos que se desempeñan en los ETAP de Nivel Primario de la Región Sur en escuelas con ampliación de jornada? ¿Cómo son esas prácticas? y ¿Qué efectos generan?

Antecedentes de investigación

Esta investigación capitaliza los resultados de investigaciones sobre tres campos de problemas diversos: por un lado, los estudios sobre orientación y asistencia técnica a las escuelas, por otro, las investigaciones sobre la ampliación de la jornada escolar y finalmente, los estudios sobre educación y ruralidad.

Investigaciones sobre la Asistencia Técnica en el Sistema Educativo

Vamos a presentar a continuación algunos trabajos de investigación sobre la Asistencia Técnica en el ámbito educativo.

En la carrera de Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (C.U.R.Z.A.) se desarrollaron dos proyectos de investigación³ que se abocaron al estudio de la asistencia técnica, con énfasis en el nivel medio.

En el primer proyecto se propuso “*analizar el alcance y la complejidad de la intervención de los equipos interdisciplinarios*” desde las normativas y los discursos de los actores (Porto y Bertoldi, 2008).

En este trabajo se abordó la historización de la asistencia técnica dentro del nivel medio y también se hizo referencia a las distintas denominaciones que fueron teniendo los Equipos Técnicos desde su creación, tales como: gabinetes, servicio de apoyo entre otras acepciones, como así también los lugares de ubicación ya sea dentro o fuera de las escuelas.

Como resultado evidencian que no se ha generado una tradición en las prácticas de los Equipos, pero los Equipos “*aún no pudieron recomponer la deslegitimación de su saber-hacer, no pudieron construir un lugar de suposición del saber en el sistema educativo*” (Porto y Bertoldi, 2008). Asimismo, se relevan las disconformidades que se ponen en juego cuando los equipos de trabajo intentan

³ Los proyectos de investigación del CURZA-UNCo:

-Proyecto de Investigación N° V046 : “Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinaria de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: Nivel Medio del Sistema Educativo Provincia de Río Negro 2006- 2009”. Directora: Bertoldi, Sandra. Co-directora: María del C. Porto. C.U.R.Z.A., Universidad Nacional del Comahue, Viedma.

-Proyecto de Investigación V061: “Intervenciones Institucionales en el espacio escolar actual y transmisión de la cultura. Técnicos profesionales del sistema educativo rionegrino”. 2010-2013. Directora: Bertoldi, Sandra. Co-directora: María del Carmen Porto. C.U.R.Z.A., Universidad Nacional del Comahue, Viedma.

responder a las múltiples solicitudes que reciben de las instituciones educativas. Concluyen que generalmente, el ETAP enmarca sus intervenciones en la “*atención de emergentes*” (Porto y Sánchez, 2011:8), dadas las demandas circunstanciales que solicita la escuela. Las investigadoras sostienen que resulta importante generar condiciones para que la intervención acontezca, ello exige la implicación de cada profesional técnico, que deberá ir indagando y repensando constantemente sobre su propia práctica profesional (“¿qué sostenemos con lo que hacemos?”) para que algo de la pregunta comience a instalarse en ese saber hacer.

En el marco de ese PI, la tesis de licenciatura de Barilá (2010) interpela la función técnica y su articulación con la práctica psicopedagógica. Plantea que el concepto de técnico establece una ideología de la especialización, en el que se propone un saber sin verdad y una verdad que no irrumpe en el saber.

El segundo proyecto de investigación tuvo por objetivo desmontar las intervenciones institucionales que llevan adelante los profesionales técnicos identificando si las posiciones que la sostienen contribuyen a (re)orientar el espacio escolar actual hacia el trabajo de transmisión de la cultura. Se utilizó una metodología de corte cualitativa.

Como primeras conclusiones se expuso que los Equipos Técnicos coinciden en un modo de entender las intervenciones institucionales en el que apelan como recurso al otro desde la confianza puesta en la técnica. Consideran que los talleres y el trabajo grupal son las herramientas privilegiadas para las intervenciones institucionales. Se hace hincapié en la importancia de intervenir institucionalmente.

Las investigadoras advierten que buena parte de los dichos recabados a lo largo del desarrollo del trabajo, son aspiraciones/anhelos, apoyados en alguna experiencia valorada en el vínculo entre equipos y comunidad educativa. “*En el caso de los equipos, estar dispuestos a hacer una apuesta en pos de construir ese vínculo es condición de posibilidad para que una intervención sea posible, así como poder instalar preguntas acerca de “su implicación”*” (Bertoldi, Enrico y Fernández, 2014:7).

Concluyen sosteniendo que existen diversos modos de intervención institucional y que están sostenidas por distintas posiciones y formas de tramitación; que es una tarea compleja, lenta a veces insatisfactoria pero que se puede construir entre *otros y con otros*.

Hasta aquí la referencia a investigaciones mencionadas sobre asistencia técnica como antecedente, focalizando en las *prácticas de los psicopedagogos* dentro del trabajo en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico.

Siguiendo con el buceo bibliográfico, ahora a nivel nacional, la Tesis de Irene Polverg (2009) se propone:

“Indagar los modelos de orientación educativa implícitos en las tareas que desarrollan los equipos de orientación escolar y sus valoraciones por parte de directivos, maestros e integrantes de equipos, en escuelas de educación primaria de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires” (Pág.34).

Se interesa por describir las tareas que realizan los equipos de orientación escolar, según los grupos de influencia, el currículum y la planeación estratégica de la escuela y reflexionar sobre las tareas de asesoramiento que realizan los equipos atendiendo a los nuevos planteamientos de la orientación educativa, la diversidad de instituciones, sujetos y contextos.

Observamos que, en la provincia de Buenos Aires, los Equipos de Orientación Escolar⁴ surgen en el ámbito de la educación especial y se incorporaron al ámbito de la educación común con el fin de dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos, las diversidades culturales y las desigualdades socio-económicas, fortaleciendo así la idea de cultura hegemónica y hegemonzante.

La investigación detalla las acciones que realizan los equipos de orientación escolar (EOE), las valoraciones que tienen sobre ellas, el personal directivo, los docentes y los integrantes de los equipos de orientación escolar y los modelos de intervención implícitos en dichas acciones, en una muestra de escuelas de educación primaria de la Plata.

⁴ En “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”. Lic. Claudia Fernández Tobal -Lic. María Beatriz Greco. Revista Latinoamericana de políticas y administración de la educación (2015).

Los *Equipos de Orientación Escolar* son integrados por profesionales de diversas disciplinas (psicología, psicopedagogía, trabajadores sociales, sociólogos, etc), que colaboran en el sostenimiento de las trayectorias educativas de las/los estudiantes en todos los niveles y modalidades, ya sea atendéndolos singularmente según propósitos pedagógicos, como en el marco de dispositivos grupales o institucionales de intervención. Así mismo, apoyan y orientan la tarea supervisiva, directiva y docente. Estos equipos pertenecen al sistema educativo, trabajan en las escuelas desde “dentro o en forma itinerante y aportan su acompañamiento o realizan intervenciones generalmente desde una perspectiva interdisciplinaria.

La información analizada permitió reflexionar sobre la evolución de los modelos clínico (centrada en el sujeto, menos atento a las circunstancias) y constructivista (encuadrado en los grupos, procesos sociales y culturales) y su vigencia en tareas de intervención.

Si bien las escuelas de La Plata disponen de un equipo, no siempre tienen la totalidad de los profesionales ni se desempeñan en todos los turnos de funcionamiento de la institución, aquí un dato que nos acerca a la situación de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico de la zona. Según la información obtenida se concluye que en la actualidad aún conviven, en las tareas que realizan diariamente los equipos, los dos modelos estudiados (clínico y constructivista), prevaleciendo las ideas constructivistas.

Lisnevsky A. (2016) realizó un trabajo denominado “*Nuevos dispositivos de intervención de los Equipos de Orientación escolar: memorias de trayectorias escolares*”. El mismo, se enmarca en indagar intervenciones que realizan los EOE de escuelas primarias en función de su mirada sobre el sujeto, la construcción de la demanda y la posibilidad para habilitar nuevas condiciones institucionales. El accionar clásico de los EOE llamados anteriormente gabinetes escolares, se centró en una mirada clínica, individual, remedial, quedando expuesto el alumno como el protagonista del fracaso escolar (Greco 2014^a; Greco, 2014 b). Sin embargo, según Lisnevsky, “*hoy se presentan nuevas intervenciones que proponen una mirada situacional (Baquero, Terigi, 1996, Baquero, 2002), proponiendo procesos de cambio y transformación que incorporan nuevas lecturas sobre los escenarios escolares*”. Aquí encontramos coincidencias con Polverg (2009), al mencionar el modelo constructivista respecto de los modos de intervención institucional, y como opuesto al modelo clínico. La autora sostiene que las investigaciones realizadas en torno al funcionamiento de los EOE demuestran tensiones, dificultades con la escuela y el sistema educativo.

Finalmente, expondremos un Proyecto de investigación dirigido por la Dra. Diana Martín, de la Universidad Nacional del Comahue denominado “*Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares de nivel medio*”. La investigación expone que existe una tradición respecto al asesoramiento donde se prioriza el diagnóstico y una resolución de problemas a nivel individual, pero actualmente hay un cambio de

mirada sobre ello, por eso es que “surge el interés de focalizar la mirada en las intervenciones que se realizan en el asesoramiento educacional, tanto en el aula como en el ámbito institucional, con el propósito de describirlas e interpretarlas como prácticas situadas” (Martín, 2017). Se toma la referencia de Nieto Cano (1993), quien señala que existe el asesoramiento como *práctica institucionalizada* (que regula condiciones de trabajo), *colectiva* (determinada por componentes culturales y prioriza el asesoramiento individual) y *personal* (determinada por componentes idiosincráticos que explica la diversidad de la práctica).

Nicastro y Andreozzi (2003:38), consideran el asesoramiento como una *práctica especializada en situación*, atendiendo a las condiciones que lo hacen posible desde una perspectiva institucional. Este aporte nos parece totalmente sustancioso para el desarrollo de nuestra investigación.

Se plantea en este trabajo que la intervención tiene un objetivo específico y que está dirigida a un fin particular. Enuncia Martín (2017), en un documento sobre los primeros resultados de su investigación, que la intervención “*puede ser muy variada (...) siempre tiene un objetivo específico y no es casual*”. Lo que la misma autora refiere es que un técnico de ETAP deba mantener cierta objetividad para poder intervenir relativamente.

Se han detectado distintos ámbitos de intervención a lo largo de la investigación de Martín (2017) como, por ejemplo, referidos a: proceso de enseñanza y aprendizaje, problemáticas sociales, procesos de orientación vocacional, inclusión, adaptaciones curriculares, etc. Menciona que los técnicos deberían concentrar su atención en construir un contexto de colaboración, con docentes, padres que posibilite compartir el significado y el sentido de la intervención.

Asimismo plantea que el conocimiento de la normativa es distinto según el origen provincial de los técnicos y el tiempo de ejercicio como tales en ETAP. Pero en términos generales las normativas son conocidas y han sido analizadas respectivamente.

Respecto a la visión de la función del profesional se plantea la coincidencia en la relevancia de los ETAP, también en la insatisfacción respecto a algunas solicitudes. Distintos testimonios y zonas dejan traslucir la necesidad de

transformaciones en los equipos; cuestión que retomaremos también en el desarrollo del presente trabajo.

Ninguna de las investigaciones analizadas focalizan en la particularidad de las prácticas que los psicopedagogos desarrollan en los equipos técnicos, en el contexto particular, de las instituciones educativas con ampliación de jornada e insertas en ámbitos fundamentalmente rurales.

Investigaciones sobre la ampliación del tiempo escolar

El recorrido realizado hasta el momento permite identificar una serie de investigaciones de alcance internacional, nacional y una buena producción sobre el caso de la ampliación del tiempo escolar en la provincia de Río Negro.

A nivel internacional, Gimeno Sacristán (2008: 50-51), sostiene: *“lo estrictamente importante en el tratamiento que se hace del tiempo en la educación, no es su duración o estructuración, sino lo que en él se hace, es decir lo que importa es su calidad”*.

Creemos que desde este punto es desde donde avanzaremos y analizaremos estos nuevos contextos escolares, con todas sus modalidades y nomenclaturas (Jornada Extendida⁵, Jornada Completa, Hora Más).

Cecilia Velea (2013), realiza un análisis de la ampliación del tiempo escolar en el plano internacional, nacional y provincial. En su trabajo coincide con Gimeno Sacristán (2008), en relación a la definición del tiempo como un concepto *“multifacético, complejo, holístico y extenso”*. Postula la variación de la organización de la jornada escolar en cada país; se propone mostrar todo el potencial, la complejidad y los riesgos de la extensión de la jornada escolar. Esta investigadora se pregunta fundamentalmente por el tiempo de aprendizaje y concluye visualizando ejes fundamentales para repensar la temática, postulando como instancias necesarias: revisar el proyecto institucional (objetivos, organización, prácticas pedagógicas de la escuela; fortalecer los saberes

⁵ El proyecto de Jornada Extendida se inserta en el programa provincial “Construyendo puentes... hacia nuevos desafíos” interpelando al dispositivo escolar con la intención de “repensar la organización de la escuela y el empleo del tiempo escolar con el propósito de generar aprendizajes significativos en otros espacios participativos de construcción del conocimiento” (Res. 787/06 Anexo 1 pp. 1).

fundamentales, “*articular las clases de los distintos docentes*” (Veleda 2013: 169, 171); variar las propuestas de aprendizaje de los alumnos; repensar la organización institucional. Enuncia que “Escuelas de Jornada Extendida invitan a hacer de la escuela un ámbito menos institucionalizado, rígido y formal” (Veleda, 2013: 172). Por último, se presenta la importancia de “*refundar la relación con la comunidad*” (Veleda, 2013:174), teniendo en cuenta que la extensión de la jornada escolar puede llegar a posibilitar un mayor involucramiento de las familias en la vida escolar.

La revisión de la literatura sobre la ampliación del tiempo escolar, es tratada en un artículo de Vercellino (2012), en el que se sostiene que existen numerosos antecedentes de investigaciones que analizan el tiempo escolar, identificando un grupo de investigaciones que se vinculan al tiempo que los alumnos pasan en la escuela con el rendimiento en sus aprendizajes, en este caso algunos autores como Gimeno S. (2008:50) señalan que “*lo importante en el tratamiento del tiempo escolar no es su duración, sino lo que en él se hace*”; otros autores tratan la implementación de distintas políticas o programas educativos de extensión de la jornada escolar, como es el caso de Fernández Enguita, (2000-2002), que analiza la implementación en varias jurisdicciones españolas, señalando que el cambio promovido por los docentes favorece a las clases medias funcionales “*que dan gran importancia al complementar el programa de estudios básicos con un conjunto de saberes y capacidades complementarias*” (Vercellino, 2012:29) y finalmente hay antecedentes que analizan la organización clásica o estándar del tiempo escolar desde una perspectiva crítica: Varela (1995), analiza la forma en que “*categorías espacio-temporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas*” (Vercellino, 2012:33).

En el ámbito del Centro Universitario Regional Zona Atlántica, la experiencia de la jornada extendida dio lugar a diferentes trabajos de investigación (Zappia, 2010; Vercellino, 2012; Cardinale,2012; Lini, 2014; Álvarez Pebe, 2014; Fernández 2014 y Proyecto de Investigación V073 CURZA-UNC).

Zappia M. (2010), indaga el Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida desde el período de implementación en la provincia de Río Negro, entre los años 2006-2009.

Este antecedente de investigación, realizado en nuestra provincia en los inicios de la implementación del Proyecto, concluye con que existe un vacío legal considerable, para el proyecto en general, que fue recibiendo diferentes adaptaciones nunca antes previstas. Además, sostiene que el proceso de implementación fue muy rápido, sin contar con la adaptación del mismo, existiendo deficiencias tanto en la capacitación de los docentes para adecuar contenidos pedagógicos, como así también en lo que refiere a la estructura edilicia, dado que las escuelas de Jornada Extendida también deberían tener un comedor escolar.

Por otro lado, mencionando otra investigación que realizó Vercellino (2012) en escuelas de Jornada Extendida de las localidades de San Antonio Oeste y General Conesa, en la provincia de Río Negro, se advierte escasa permeabilidad del dispositivo escolar en modificar el espacio y el tiempo escolar. Sostiene, que hay un formato difícil de conmovir y concluye que “*el entramado de relaciones entre elementos heterogéneos y naturalizados podrían explicar las dificultades y limitaciones que la literatura encuentra en las políticas de extensión o modificación de la planificación del tiempo escolar*” (Vercellino, 2012:216).

Otra investigación más contemporánea y ubicada en Río Negro, es el trabajo de Lini (2014) quien enfocó su trabajo en lo que respecta al “*aprendizaje escolar en los espacios de taller en las escuelas que implementan el Proyecto de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro*”. Se propuso analizar el uso del tiempo escolar y su relación con el aprendizaje escolar en los espacios de Taller, en una Escuela de Jornada Extendida de Viedma.

Pini (2014) fue identificando cierta dicotomía entre teoría y práctica, una desarticulación observable entre lo expuesto en el Proyecto Educativo Institucional y lo observado en los talleres.

La misma autora sostiene que en general, en el aula-taller rige aún un modelo estereotipado de relación con el saber y de vinculación con el docente y entre los alumnos muy cercano al aula tradicional, con centralidad en la figura y rol docente. Si bien, la intencionalidad educativa fue evidente en todos los talleres en general se advierte escasa innovación, tanto en las estrategias didácticas que se utilizan como en la posición de los actores institucionales, los vínculos que se evidencian entre ellos y los recursos tanto materiales como metodológicos utilizados.

Tanto Vercellino (2012), como Lini (2014), observan una clara resistencia al cambio, a la mutabilidad de las formas institucionales histórica y culturalmente establecidos en el ámbito escolar.

Álvarez Pebe (2014), nos aventura a analizar los efectos performativos de distintas configuraciones escolares en la producción oral dialógica de los alumnos de primer ciclo de nivel primario de escuelas de jornada extendida de la ciudad de Viedma. Se propone describir la configuración de posiciones, roles y saberes escolares, la dinámica de la tríada dialógica (hablante-tema-oyente) y analizar cómo diferentes configuraciones de posiciones, roles y saberes escolares performan esa tríada.

Según los docentes entrevistados, la oralidad no sería considerada como un saber prioritario a transmitir y la producción dialógica queda ligada, reducida a actividades tales como la lectura en voz alta o a la participación en clase. Pebe (2014) plantea que se instituye un diálogo asimétrico y jerárquico, direccionado por el docente y se observa la dificultad de varios alumnos para adecuarse a él. En los talleres, se advierte cómo la exigencia de la modalidad estándar de interacción oral dialógica hace desfallecer modalidades de interacción más bien lúdicas y estético-expresivas que serían promovidas en estos espacios (Pebe, 2014:66).

Finalmente, dentro del contexto rionegrino, encontramos la investigación de Fernández (2014) quien estudia *“Las relaciones entre escuela y familia en instituciones primarias con jornada extendida en la periferia de barrios y ciudades rionegrinas”*. Su objetivo general es *“analizar las relaciones entre escuelas y familias que se entretajan en una institución que surgen como consecuencia de la implementación de la jornada extendida en instituciones educativas”* en la ciudad de San Carlos de Bariloche.

En este trabajo se deja entrever cómo los miembros de una determinada comunidad comparten orígenes y modos de interpretar las experiencias comunes del pasado, las cuales se vieron constreñidas por distintas ausencias estatales.

Finalmente, la autora plantea *“no hemos percibido aún cambios significativos en las formas de definir la relación escuela y familia con respecto a las demandas y reclamos”*, que en esta investigación se analizan, dejando entrever cuestiones que podrían retomarse en un futuro no muy lejano.

El Proyecto de Investigación V073 del CURZA (2011-2014), del cual fui participante, se propuso conocer las posiciones que sostienen los docentes ante la experiencia de poner en práctica nuevos proyectos educativos en establecimientos de Nivel Primario de la ciudad de Viedma, en Jornada Escolar Extendida. Se analizó el discurso del corpus documental–normativo proveniente de la política educativa nacional y provincial y el discurso docente.

Como resultados sobresalen algunos ejes: primeramente, cómo fue pensado el proyecto por el discurso oficial (normativo) y cómo fue apropiado por los docentes (su ambivalencia); los docentes señalan que la promesa de “más y mejor tiempo” se transforma en el sentido de restituir a los niños un espacio de contención que sería propio del ámbito familiar (que se mostraría en la actualidad ausente). Por otra parte, desde el discurso docente aparece cierta naturalización sobre la idea de que la finalidad de la educación es “compensar y contener”. Por otra parte, este proyecto concluye en la centralidad del espacio de comedor como una experiencia que en estos nuevos contextos educativos genera oportunidades de subjetivación, el surgimiento de singularidad y lazos sociales para los alumnos, pero que desde el discurso de los docentes es visto como una experiencia que genera agobio y malestar dado que la consideran una práctica de asistencialismo.

Como resultado final se pone de relieve en el discurso docente el malestar, la incertidumbre y la desolación. Este malestar incide en el funcionamiento y la organización de las instituciones educativas como así también en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, Barco⁶ (2015) abordó el estudio del diseño e implementación de la Política de Escuelas Primarias de Jornada Extendida en Río Negro, período 2006-2013. Se interrogó sobre la política de extensión de la jornada escolar en escuelas primarias que atienden población escolar identificada como vulnerable, por el discurso gubernamental.

El problema de investigación interrogó el conjunto de concepciones y orientaciones teóricas, prácticas y pedagógicas que estructuran los objetivos, fines y contenidos de las políticas de escuela de jornada extendida y las valoraciones y

⁶ “Inclusión educativa, derecho a la educación y trabajo docente, escuelas primarias de jornada extendida en Río Negro, argentina”. Silvia Barco (2015) FAE. UNCo

apreciaciones de directivos, docentes, padres y alumnos sobre la política, su desarrollo en las escuelas y sus resultados.

A modo de cierre, Zappia (2010) focalizó en los procesos de implementación de las políticas educativas mencionadas; Busani (2011-2014) en la experiencia de los docentes, Lini (2014) analizó el uso del tiempo escolar ampliado; todas las autoras antes mencionadas coincidieron en abordar la experiencia de los docentes frente a las innovaciones centradas en la implementación de políticas educativas que implementan la ampliación horaria de la jornada escolar. Vercellino (2012) por su parte, analiza cambios en el dispositivo pedagógico, dentro del mismo contexto y Álvarez Pebe (2014) analiza cómo los nuevos espacios materiales y didácticos que se agregan moldean el aprendizaje, la producción simbólica o la oralidad.

Todas las investigaciones expuestas incluidas las de Fernández (2014)-trabaja la relación familia-escuela- y Barco (2015) que aborda puntualmente la implementación de las nuevas políticas educativas de ampliación horaria de la jornada escolar (como políticas de focalización), hacen a nuestro buceo bibliográfico situando al contexto.

Este breve recorrido permite advertir cómo la preocupación por estas experiencias que modifican la organización y dinámica de la escuela ocupa un lugar en la agenda de investigaciones educativas y psicopedagógicas. No obstante, ello, la pregunta por la intervención de los psicopedagogos que desarrollan la asistencia técnica a tales experiencias, está ausente.

La Ruralidad como objeto de la investigación educativa

También se han indagado algunas investigaciones educativas, nacionales e internacionales, que abordan el carácter rural de la educación. Estos focalizan: en la enseñanza plurigrado, el rol del docente y la escuela en esos contextos comunitarios, las mutaciones en la categoría de ruralidad, etc.

Sundbland (2016), realiza una investigación respecto al “Estudio de caso sobre la enseñanza plurigrado y unidocente en una escuela rural de la provincia de Buenos Aires”. Esta investigación aporta constructos teóricos a nuestra

investigación y es un antecedente valioso en relación al contexto en donde se realiza: la ruralidad.

Se realiza un abordaje metodológico desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, a través de un estudio de caso para comprender las dinámicas en contextos singulares. Como resultados finales se concluye que los docentes que se desempeñan en aulas plurigrado deben enseñar bajo el modelo del aula graduada, textualmente: “los docentes que se desempeñan en aulas plurigrado deben afrontar la tarea de enseñar con herramientas estructuradas para otro modelo organizacional: el aula graduada” (Sundbland, 2016:67).

Se observa que los docentes no cuentan con formación propia y específica para desempeñarse en estos contextos (rurales), por lo que hay una *invención del hacer* (Terigi, 2006-2007) permanente.

La relación docente-alumno está directamente vinculada con el contexto rural de inserción de la escuela. Se desarrollan relaciones de cooperación entre los alumnos de los distintos grados, promovidos por la docente quien adquiere un rol central para con sus alumnos y la comunidad.

Por otra parte nos encontramos con el trabajo de Vera Bachmann y López Pérez (2015), “Resiliencia académica: una alternativa a explorar en la educación de niños, niñas en contextos rurales”, realizado en Chile. Para ellos, la escuela rural se presenta como un “referente social” donde se genera comunidad y transmisión de valores (Ahumada, 2010). Sostienen que la ruralidad es un área en transformación y que además no existen criterios objetivos para esta definición (Williamsom, Pérez, Coller & Modesto 2012; Ascorra, 2012). Al igual que otros autores enuncian que el mundo rural se ha visto influido notablemente por la modernización y globalización sobre todo en Latinoamérica. Plantean que en países europeos la “vuelta a lo rural” representa una opción para el desarrollo sostenible, la calidad productiva y de vida y no un regreso a las formas de vida agraria tradicional (Bachman Pérez, 2015). Esta ruralidad se define como “construcción social” porque se la conceptualiza como una forma en que la sociedad ha organizado la vida social y económica en determinadas áreas (PUND, 2008).

Como resultado advierten que el docente de comunidades rurales se convierte en líder para el mejoramiento de la calidad de vida y referente de la comunidad en la que se desempeña. Comunidad que presenta ciertas desventajas y

queda atravesada por políticas educativas del estado a nivel macro, sin tener en cuenta ni evaluar características particularidades de las zonas y del propio sistema educativo.

Las investigaciones hasta aquí analizadas describen la complejidad, la diversidad característica que presentan las acepciones de ruralidad y que puede ser caracterizada por diversos criterios, entre ellos y tal como lo trabaja Sundblad (2016) demográfico, territorial, funcional, administrativo. Todos ellos poseen y representan un carácter distinto de lo rural, con particularidades que la individualizan.

También advierten el impacto de la ruralidad sobre la enseñanza, sobre el vínculo docente- estudiante- comunidad. Pero ninguna ha recabado en cómo ese tipo de emplazamiento de las escuelas impacta en las formas de asistencia técnica, mucho menos, en la práctica del psicopedagogo.

Por lo expuesto, esta tesis viene a aportar conocimientos sobre un área problemática no trabajada.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para analizar las prácticas de los Psicopedagogos en el marco de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico de la Provincia de Río Negro, resulta relevante delimitar dicha práctica, dando cuenta de las vicisitudes de su institucionalización en el sistema educativo.

Consideramos el término práctica adhiriendo a lo que plantea Filidoro (2018), no como “*repetición de lo mismo ni lugar de aplicación de las conceptualizaciones, sino que emergen de la posición en que unas conceptualizaciones se encuentran con lo singular (incalculable, impredecible, inclasificable)*” (p.42).

A decir de Sanjurjo (2017), nos apoyamos en autores que sostienen que es constitutivo del humano utilizar indisolublemente la cabeza y las manos, el pensar mientras se actúa y que no es posible pensar sin tener una referencia con el hacer (Dewey 1933; Freire, 1976; Arendt, 1958; Sennett, 2008).

Coincidimos en la complementariedad del pensar y del hacer como así también del conocimiento y de la acción. Sanjurjo (2017), hace mención a la idea de construcción en referencia a la práctica, por ello sostiene al respecto:

“las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada contexto singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre que escapa a los cánones de la racionalidad técnica” (Sanjurjo, 2017, citando a Shön, 1992: 20).

Agrega, coincidiendo con los aportes del paradigma de la complejidad, “entendemos las prácticas profesionales como prácticas sociales complejas, en el sentido que están condicionadas por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. Prácticas complejas, además, porque se caracterizan por la singularidad y la incertidumbre, por lo que requieren de intervenciones conscientes planificadas, creativas a veces audaces” (Sanjurjo, 2017:25).

Por otra parte, aduce reconocer la complejidad supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también saber que las mismas son construcciones, que como tales son históricas, productos de las acciones de los sujetos que las llevan a cabo y que por lo tanto, son posibles de modificar (Sanjurjo 2017:25,26).

Ahora bien, las prácticas que el psicopedagogo desarrolla en el marco del sistema de asistencia técnica a las escuelas se caracterizan por ser *prácticas situadas*. Diana Martín (2017) la define desde múltiples factores y desde la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones de los actores involucrados en diversos contextos. En esa línea Nicastro y Andreozzi (2003) consideran la orientación escolar como una *práctica especializada en situación*, atendiendo a las condiciones que la hacen posible desde una perspectiva institucional.

Para ello, las autoras afirman que:

“puede estar localizada en un puesto de trabajo específico extenderse como un componente constitutivo de una diversidad de posiciones institucionales; implica la configuración de un campo en el que se hacen presentes fenómenos personales, intersubjetivos, grupales, y organizacionales; y supone el despliegue de un montaje de escenas en constante movimiento” (p:38).

Nos interesa hacer especial énfasis en pensar esta práctica especializada en situación, definirla como “*un puesto de trabajo específico, como podría ser el caso de un asesor pedagógico, un consultor externo. Pero también alude a una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla. Como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales*” (Nicastro y Andreozzi, 2003:28). Esta idea será retomada en un eje de análisis contenido en los capítulos siguientes.

Ahora como también señala Nicastro, no toda práctica deviene intervención, más allá de su pretensión. Interesa en esta investigación analizar los efectos e identificar cuáles de esas prácticas deviene intervención.

La intervención es una acción que produce un cambio, un quiebre, una desnaturalización de aquello que pareciera estar instalado. Varios de los referentes teóricos contemporáneos de la Psicopedagogía, definen la **Intervención** según su

posición. Para Jacques Ardoino (1987), es “un ir y venir entre, un estar siendo, un espacio, una forma de presencia que colabora para que se interrogue lo cotidiano, para que se produzca un conocimiento nuevo, sobre lo ya sabido, lo ya visto” (en Nicastro, 2005: 96-97).

Adherimos a esta definición de intervención que enfatiza en buscar una pregunta a lo cotidiano y/o sabido, o sea preguntarnos sobre lo que creemos conocer para lograr un corrimiento, un nuevo conocimiento.

Butelman, desde el enfoque de la Psicopedagogía y Análisis Institucional, sostiene que la intervención tiene como objeto el conocimiento de la dinámica de la estructura institucional, la identidad y los roles de los miembros en las relaciones formales de la tarea. Expone: “*cada modalidad de intervención propone en su práctica una acción que intenta introducir un cambio sobre el objeto...*” (1988: 26).

Para Teresita Bo (2008) referente de la psicopedagogía clínica, constituye una interpelación que convoca a producir una respuesta allí donde hasta el momento no había ni siquiera una pregunta (2008:41). La interpelación a la que hace mención esta autora, busca conmover un sentido, habilitando la aparición de uno nuevo y propio.

Filidoro (2010), plantea en uno de sus trabajos un enfoque de intervención que no solo se queda en el sujeto que aprende, sino que comprende y analiza todo aquello que lo atraviesa como una trama de su propia historia y de la historia colectiva donde él está situado.

Esta autora sostiene citando a Carballada (2012), que la intervención es venir e interponerse y que esa interposición tiene siempre dos caras:

“-*Mediación, intersección, ayuda, cooperación.*

-*Intromisión, injerencia, intrusión, coerción, represión*”.

Seguidamente enuncia que las dos vertientes introducen una tensión que es “*inherente a toda intervención*”. La autora reconoce su artificialidad y además dice que “*se trata de un dispositivo que se entromete y lo único que justifica esa intromisión es la existencia de una demanda (...) sólo a partir de esto queda habilitada una intervención en tanto respuesta al otro*” (en Filidoro, 2018:44).

Respecto al término de intervención nos encontramos con la siguiente definición:

“En el curso de cada intervención ‘lo que cambia’ es la mirada y la posición de cada actor con la situación que estaban sufriendo y que por su complejidad no podían comprender. ‘Lo que produce’ son nuevos conocimientos, acuerdos contruidos colectivamente, un desarrollo de las capacidades críticas individuales y colectivas, lo que deja un resto, un plus, porque si no lo hiciera no habría intervención sino sólo una reproducción, un generar más del mismo malestar sin cambiar nada, ya que, cambiar una situación demanda implicarse y pensar y hacer de otro modo” (Porto y Sánchez, 2011:04).

Los Equipos Técnicos (en Río Negro) o de orientación escolar (en Buenos Aires) existen en todo el país con diferentes denominaciones, pero regulados desde sus funciones por las Pautas Generales que establece la Res. N° 239/14. Se abordan entonces cuestiones tales como la interdisciplinariedad⁷, la intervención institucional, la atención directa a demandas que provienen de las escuelas, de la confección de proyectos institucionales y de la implementación, concreción y revisión de políticas educativas vigentes y sus modificaciones.

Es importante caracterizar la intervención como institucional, para ello citamos:

“Una intervención institucional se plantea desde un encuadre de trabajo con criterios definidos, propósitos y recortes de situaciones sobre los que promover un conjunto de acciones que se construyen colectivamente entre quienes participan de la escena educativa, no sólo equipos y sus integrantes” (Greco, Levaggi, Alegre, 2014:55-56).

⁷“la pregunta acerca del alcance de la intervención interdisciplinar por parte de equipos técnicos sigue vigente, al punto que algunos autores dejan abiertas líneas de investigación. Por ejemplo, Daniel Valdez (2001) plantea indagar la dinámica de funcionamiento de los equipos y sus relaciones con la comunidad educativa con el fin de realizar una revisión crítica de las prácticas actuales y delimitar el campo de intervención. Alicia Stolkiner (1999) propone analizar el cómo se desarrolla lo interdisciplinario incluyendo dos niveles de análisis: uno, referente a lo subjetivo y lo grupal y otro, en lo individual. Daniel Korinfeld (2003) propone develar la relación entre las transformaciones conceptuales de los modos de intervenir y sus prácticas cotidianas concretas, para esclarecer la posición subjetiva e institucional que propicien y producen. Interesados” (Bertoldi y Vercellino,2010:100)

Por otra parte, y sumando particularidades a la intervención citamos “*la intervención institucional se define por su potencial para generar transformaciones en los sentidos y modos de organización escolar, sus espacios, tiempos, posiciones, formas de realizar tareas y trabajos, modos de circulación de la palabra y de asunción de responsabilidades en la escuela*” (Greco, Levaggi, Alegre, 2014:56).

O sea que, más allá de definirse un encuadre específico para llevar a cabo una intervención es necesario visualizar transformaciones en los modos de organización escolar que den cuenta justamente de modificaciones sustanciales de hecho, de nuevos acuerdos, de nuevas formas de hacer.

Desde aquí nos situaremos más adelante, en las dimensiones de análisis para poder ir comprendiendo el acontecer de las prácticas del Psicopedagogo y cuáles de ellas devienen intervenciones, con estas características, como generadoras de transformaciones, promovedoras de un hacer compartido y colaborativo en donde circule la palabra y cada actor de este contexto educativo logre responsabilizarse desde la función que desempeñe.

En síntesis, podemos inferir que cuando hay intervención: a) se interrogan sentidos instituidos en la escuela, en el equipo y específicamente en el Psicopedagogo, es decir, se generan preguntas sobre sentidos naturalizados en esos dos ámbitos; b) se generan nuevos conocimientos, nuevos saberes que surgen de las prácticas, del saber hacer y) se construyen nuevos acuerdos colectivamente.

Pero hay un aspecto que no debemos dejar de tener en cuenta, y es el contexto en donde se va a dar la investigación y en el cual nos situaremos para tal fin: un marco preponderantemente rural. San Miguel (2005), en Sundblad (2016) señala que no se puede establecer una única definición de *lo rural*. Expone que existen diversas formas de construir el significado del término.

Según Faiguenbaum (2011), son cinco los criterios para definir los espacios rurales: demográfico, administrativo, funcional, económico y legal (Sundblad, 2016:14). El criterio demográfico refiere a la cantidad de habitantes. El criterio administrativo considera rurales a “los centros administrativos” que se encuentran fuera de las capitales distritales, municipales o provinciales según la división política de un estado (Faiguenbaum, 2011).

El criterio funcional entiende como rurales a las unidades administrativas que no cumplen con el trazado de calles, infraestructura, etc. (Faiguenbaum, 2011).

Según el criterio económico, rurales son las poblaciones que no cuentan con actividades productivas secundarias y terciarias. El criterio legal define como rural a las localidades según las disposiciones de la ley vigente (Faiguenbaum, 2011).

En nuestro país, el criterio más utilizado es el demográfico como lo afirma Sundblad (2016) se considera población rural a toda aquella que vive en localidades de menos de 2000 habitantes. Tomaremos como criterio principal, el demográfico, diferenciando las zonas urbanas de las rurales.

Las prácticas de los psicopedagogos de ETAP se desarrollan en escuelas primarias urbanas y escuelas rurales dispersas. *“El mapa escolar oficial diferencia zonas urbanas, aquellas de más de 2000 habitantes, zonas rurales aglomeradas, que tienen entre 500 y 2000 habitantes y rurales dispersas a las zonas con menos de 500 habitantes”* (Vercellino, 2019:155).

Son asimismo, escuelas insertas en programas de ampliación del horario escolar⁸. Barco sostiene *“el conjunto de proyectos comparte la visión de que la extensión de la jornada escolar es una política educativa que contribuye a asegurar una educación de calidad”* (2015:6).

“Estos programas coinciden en colocar al **taller** como espacio pedagógico-didáctico en el tiempo ampliado (...) en lo que refiere a la provincia de Río Negro, la ampliación de la jornada escolar en la escuela primaria fue presentada como una política de inclusión educativa y *qua-garante* del derecho a la educación” (Barco,2015:6).

A partir de estas definiciones teóricas, la presente tesis se propone:

⁸ Como hemos evidenciado en investigaciones consultadas, *ampliar el tiempo que los alumnos pasan en las escuelas es una recomendación de la UNESCO*. Argentina tomó esta recomendación a través de la Ley de financiamiento Educativo N° 26.075 (2005) y en la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006; en ese mismo año se implementa en Río Negro el proyecto de ampliación de jornada. Por su parte Bottinelli (2016) expone que en la provincia de Río Negro se observa un alto porcentaje de escuelas de jornada extendida y jornada completa; es la segunda provincia con un nivel de implementación ascendente en relación a la implementación de las mismas.

Objetivo General

-Analizar las prácticas de los Psicopedagogos que se desempeñan en Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) de Nivel Primario de la Región Sur que devienen intervención en escuelas con ampliación de jornada (2015-2017).

Objetivos Específicos

1- Caracterizar el contexto de las prácticas de los Psicopedagogos que se desempeñan en los ETAP de Nivel Primario de la Región Sur y que llevan adelante en escuelas con ampliación de jornada.

2- Describir las prácticas que llevan adelante los psicopedagogos que se desempeñan en los ETAP de Nivel Primario de la Región Sur en escuelas con ampliación de jornada y sus posibles efectos.

3-Identificar aquellas prácticas de los Psicopedagogos que se desempeñan en los ETAP de Nivel Primario de la Región Sur que devienen intervención en las escuelas con ampliación de jornada.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Los objetivos de esta investigación apuntan a la interpretación y /o comprensión de fenómenos, por lo que se desarrolló una investigación cualitativa. El relevamiento de datos se dio en contextos flexibles, por eso fue necesario realizar una permanente reflexividad (Guber, 2011) en relación a la implicación valorativa, subjetiva y social para la construcción de los datos.

No se buscó corroborar una hipótesis, sino reconstruir sentidos y significados en relación al conocimiento, análisis y delimitación de las prácticas de los Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario de la Región Sur de Río Negro.

El diseño de investigación fue flexible, esto supuso ir ajustando las decisiones de diseño en función de la accesibilidad a las fuentes de información y considerando siempre los objetivos de la investigación⁹.

Constituye unidades de análisis de esta tesis las prácticas que los Psicopedagogos de los ETAP de la Región Sur, llevan adelante en contextos de ampliación de la jornada escolar. Las prácticas son una unidad de análisis muy utilizada en la investigación educativa y se refiere a una actividad continua definida por los miembros de un sistema social como rutinaria (Hernández Sampieri, 2006:584), o como prácticas complejas que se caracterizan por la singularidad y la incertidumbre (Sanjurjo, 2017:25).

Son unidades de información los psicopedagogos que trabajan en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico de la Región Sur de la Provincia de Río Negro durante el periodo de tiempo del año 2015 a 2017. Sólo se excluyó (por cuestiones de distancia) a la psicopedagoga que trabaja en Equipo Técnico de la Supervisión de Los Menucos, que también integra dicha zona.

⁹ En relación a dicha flexibilidad, por ejemplo, en el diseño de tesis habíamos previsto implementar la técnica “Encuentro de palabras” desarrollada por Bertoldi y Porto (2008) en una investigación afín. Al iniciar el trabajo de campo se advirtió la dificultad de concretar un encuentro presencial por no disponer de los recursos para solventar los gastos que ello traería aparejado, debido a la no disposición de la movilidad para que los profesionales viajaran y pudieran encontrarse de manera presencial en un único espacio físico a modo de situarlos y realizar dicha técnica. Por ello, se pensó en conformar un grupo de discusión utilizando una red social conocida y utilizada—desde nuestro entender— por la mayoría de los Psicopedagogos: Facebook. Luego de indagar por la posibilidad de manejo y utilización de redes sociales y mensajería instantánea vía mail, para obtener datos, tres Psicopedagogas asintieron a la propuesta, una no respondió y el quinto Psicopedagogo manifestó la no utilización de redes sociales. Por lo que la idea de conformar un grupo de discusión, vía internet caducó.



Imagen N° 1: ubicación geográfica de los psicopedagogos entrevistados.

La muestra estuvo conformada por 04 (cuatro) psicopedagogos:

- Una Psicopedagoga de ETAP Comallo- Zona I Sur I.
- Dos Psicopedagogas de ETAP de Ingeniero Jacobacci-Zona I Sur II.
- Un Psicopedagogo de ETAP Maquinchao- Zona II Sur I.

Se trató de una muestra no aleatoria en la que la selección de casos se hace de modo deliberado (muestras intencionales, no probabilístico), seleccionando aquellos casos que expresan o representan el perfil de otros casos existentes.

El criterio de inclusión en la muestra es que tuvieran la titulación de psicopedagogo/a y/o estuviera ocupando el cargo de técnico psicopedagogo en ETAP.

Los entrevistados poseen diferentes titulaciones: Licenciado en Psicopedagogía (Universidad Católica de la Plata); Diplomado en Orientación Psicopedagógica (Universidad Nacional del Comahue), Profesor en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Córdoba), Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue).

En dos casos los profesionales trabajan doble turno (mañana y tarde) ocupando un cargo de psicopedagogo y pedagogo, esto ocurre en las localidades de Comallo y Maquinchao. En los demás casos, las psicopedagogas de Ingeniero Jacobacci trabajan en un cargo como psicopedagogas de Nivel Primario y tienen otro cargo, también del mismo perfil, pero en otro Nivel (Inicial/ Primario-Adultos).

También fueron considerados fuentes de información las supervisoras y algunos equipos directivos de escuelas con ampliación de jornada de escuelas urbanas. Se entrevistó a:

-Supervisora Nivel Primario Zona I Sur I Comallo.

-Supervisora Nivel Primario Zona I Sur II Ingeniero Jacobacci.

-Equipo Directivo de escuelas de Jornada Extendida (dos escuelas) y Hora más (una escuela).

Dado el carácter cualitativo de la investigación se seleccionan los siguientes procedimientos operativos destinados a la obtención, registro y análisis de los datos: entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.

Las entrevistas supusieron “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus [prácticas], tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1989: 101). Las entrevistas se continuaron en algunos casos, a través comunicaciones a través de redes sociales y correos electrónicos.

También se mantuvieron entrevistas con los informantes claves arriba identificados.

Previo al acceso de campo se elaboró un guía de entrevista que, durante el proceso, algunas preguntas fueron modificadas u omitidas (Ver Anexo I).

El análisis documental tomó como objeto a normativas y proyectos institucionales.

En el proceso de análisis de datos, una primera etapa estuvo orientada a la organización de los mismos, a partir de la transcripción de las grabaciones de las entrevistas y a la organización de los relatos y de los datos que surgían de los documentos.

Luego se procedió a la codificación de los datos mediante un cuadro organizativo, a partir de ejes y subejos temáticos.

Finalmente, se leyeron cada uno de los ejes temáticos en su conjunto, múltiples veces, buscando elementos comunes y distintos entre las mismas, que sugieren direcciones para la comprensión de los relatos.

La presentación de los resultados se realiza en este informe, ordenados según los ejes temáticos.

A continuación, expondremos las dimensiones de análisis consideradas a partir de:

- 1- La contextualización de las prácticas de los psicopedagogos de los ETAP de Nivel Primario de la Región Sur.
- 2- Las características de las prácticas del Psicopedagogo de ETAP del nivel primario, en escuelas con ampliación de jornada.
- 3- Las prácticas que devienen intervenciones.

CAPÍTULO IV: Las Prácticas de los Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario de la Región Sur: su contexto

La literatura advierte que cada práctica se comprende en una trama (Filidoro, 2010), en contextos particulares, institucionales (Greco, 2014) o en situación (Sanjurjo, 2017).

En este capítulo, a fin de dar cuenta de esa situacionalidad de las prácticas de los/as psicopedagogos/as que participaron de esta investigación, se describe la particularidad de la Región Sur de la Provincia, de la organización del sistema educativo del nivel primario en la misma, con especial énfasis en la organización de las Supervisiones Escolares y los Equipos Técnicos la oferta de escuelas con ampliación de jornada.

La Región Sur



Fuente: "Real Patagonia, Destino Estepa, s.f."

La Región Sur está ubicada en la provincia argentina de Río Negro entre la Costa Atlántica y la Cordillera. Ocupa los departamentos de Ñorquinco, Pilcaniyeu, la parte sur del departamento de Avellaneda y los departamentos de El Cuy, 25 de Mayo, 9 de Julio y Valcheta.

Winderbaum (2006) sostiene que "a pesar de ocupar gran parte del territorio provincial, la población de la Línea Sur es relativamente escasa y sus necesidades básicas son las menos satisfechas de toda la provincia" (2006:16). Se caracteriza por la prevalencia de un "paisaje rural" con vegetación de estepa, un clima árido y seco.

Las localidades más importantes de la región son Ingeniero Jacobacci, ubicada a unos 210 km de San Carlos de Bariloche y a unos aproximadamente 600 km de Viedma; Maquinchao que se ubica a 75 km de Jacobacci y 525 de Viedma; Los Menucos, que se ubica a 90 km. de Maquinchao y Sierra Colorada localizada a 40 km de Los Menucos. Comallo se ubica a 90 kms de I. Jacobacci, a 120 km de San Carlos de Bariloche y a 700 km de Viedma. Estas localidades se alzan al margen de la Ruta Nacional N° 23 y del trazado del ferrocarril.

Existen también numerosos parajes que se localizan alejados de la ruta: Mamuel Choique, Río Chico, Lipetren, Colan Conhue, Ojos de Agua, El Caín, Comicó, Cañadón Chileno, Laguna Blanca, Pilquiniyeu, Pilquiniyeu del Limay, Mencue, Blancura Centro, Chacay Huarruca, Nahupahuen, entre otros.



Fuente: Fotos región sur Río Negro, S.f.

“El ferrocarril que atraviesa la zona fue cerrado por el gobierno nacional durante algunos años y esto aumentó el aislamiento apenas quebrado por su reciente reactivación” Winderbaum (2006:26). La Ruta Nacional N° 23, que bordeando la línea ferroviaria podría comunicar esta región tanto con la cordillera como con el Valle de Río Negro y con la Costa Atlántica, permanece parcialmente asfaltada por lo que el tránsito vehicular y los servicios de micro son escasos. Esta es una particularidad que se da en toda la Región Sur desde siempre, por lo que sus habitantes la definen como una zona de difícil acceso y pocas ofertas para transitar por ella.

En estos parajes o comunidades pequeñas se presentan, además, instituciones tales como las comisiones de fomento, iglesias o capillas, puesto sanitario, destacamento policial, etc. con una persona idónea que está a cargo de las mismas; siendo estas instituciones públicas intervinientes ante requerimientos o necesidades que presenten los pobladores de la zona rural.



Fuente: Fotos región sur Río Negro, S.f.

Organización del Nivel Primario en la Región Sur

El sistema educativo rionegrino divide administrativamente a la Región Sur en Zonas Supervisivas: Zona I Sur I Comallo, Zona I Sur II Ingeniero Jacobacci, Zona II Sur I Maquinchao y la Zona II Sur II Los Menucos (ésta última no ingresa como parte de la muestra de la presente investigación).

A cada Zona Supervisiva le corresponde una jurisdicción con un número de aproximadamente diez escuelas. En la Tabla N° 1 se indican las escuelas que comprende cada zona supervisiva, indicando su ubicación y su carácter urbano o rural y su inclusión o no en algún programa de ampliación del tiempo escolar.

Tabla N° 1: Organización por Zonas Supervisivas de la Región Sur.

SEDES SUPERVISIVAS	ESCUELAS URBANAS	ESCUELAS RURALES DISPERSAS
Zona I SUR I COMALLO	-Esc. N°73- Comallo (HM ¹⁰)	-Esc.N°104- Clemente Onelli (J.C. ¹¹) -Esc.N° 197-Anecón Grande (J.C.) -Esc.N°65-Chacay Huarruca (J.C.) -Esc.N°72-Cañadón Chileno (J.C.) -Esc.N°83-Nahupahuen (J.C.) -Esc.N°180-Laguna Blanca (J.C.) -Esc.N° 120-Pilquiniyeu del Limay (J.C) -Esc.N°244-Mencué (J.S ¹² .) -Esc.N°174-Blancura Centro (J.C.)
Zona I Sur II INGENIERO JACOBACCI	Ing. Jacobacci -Esc. N° 17 (HM) -Esc. N°314 (J.E ¹³ .) -Esc. N° 356(J.S.) -Esc. N° 256 (J.E.)	-Esc.N°113-Mamuel Choique (J.C.) -Esc.N°162-Atraico (J.C.) -Esc.N° 307-Lipetren (J.C.) -Esc.N°216-Colan Conhue (J.S) -Esc.N°94-Ojos de Agua (J.C.) -Esc.N°163-Río Chico (J.C.)
Zona II Sur I MAQUINCHAO	Maquinchao -Esc. N°4 (HM) -Esc. N° 363 (J.E.)	-Esc.N°22-Pilquiniyeu (J.C.) -Esc.N°173-El Caín (J.C.) -Esc.N°151-Aguada de Guerra (J.S) -Esc.N°209-Comicó (J.S)
Zona II Sur II LOS MENCUCOS	Los Mencucos -Esc. N° 292 (J.E.) -Esc. N° 49 (HM)	-Esc. N°13-Ramos Mexía (J.S.) -Esc. N° 26-Sierra Colorada (J.S) -Esc. N°87-El Cuy (J.S.) -Esc. N° 114-Prahuaniyeu (J.C.) -Esc. N° 145-Yaminué (J.S.)

La mayor parte de las escuelas de cada Zona Supervisiva se encuentran a una distancia de la Sede Supervisiva que va desde 40 a 300 km, comunicadas por caminos en donde el acceso es difícil, dado que en ocasiones las rutas son intransitables debido a que el terreno se presenta en malas condiciones con el advenimiento de lluvias y nevadas prolongadas en invierno. No hay medios de transporte públicos hacia los parajes, por lo que el medio de transporte es particular.

¹⁰ Hora Más

¹¹ Jornada Completa

¹² Jornada Simple

¹³ Jornada Extendida



Fuente: Fotos escuelas línea sur, s.f.



Fuente: Fotos escuelas línea sur, s.f.

La zona estudiada presenta un total de 35 (treinta y cinco) Escuelas Primarias Comunes, de las cuales 12 (doce) son de Jornada Simple, 5 (cinco) de Jornada Extendida, 15(quince) de Jornada Completa y 3 (tres) de Hora Más. Es

decir, la mayoría de las Escuelas Primarias Comunes de las supervisiones en donde nos situamos para llevar a cabo nuestra investigación (Comallo, Ingeniero Jacobacci y Maquinchao) cuentan con alguna modalidad de ampliación horaria: Hora Más, Jornada Extendida y Jornada Completa.

El Programa Escuelas de Jornada Extendida inicia en el año 2006, en un contexto de prescripciones internacionales y nacionales que abogan por incrementar el tiempo de los niños-as y adolescentes en la escuela, por considerar que así se abren “*nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables*” (Veleda, 2013:13).

El Ministerio de Educación de Río Negro crea el Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida, como “forma de revertir las políticas implementadas en la década de los 90 y como estrategias pedagógicas tendientes a la inclusión educativa. Para su financiamiento, la provincia gestionó y obtuvo un préstamo del BID por 58,5 millones de dólares...no sólo se prescriben variaciones en el tiempo escolar (de ocho horas diarias), sino también la aparición de nuevos saberes obligatorios (TICs e inglés), y el desarrollo de Talleres en el turno escolar en el que habitualmente los niños no asistían a clases” (Cardinale, 2012: 2).

Se establecen como objetivos generales de dicho proyecto:

“democratizar el acceso al conocimiento, compensando las inequidades, atendiendo a la diversidad, enriqueciendo la educación y la vida de los alumnos; brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela y mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad” (Ministerio de Educación de Río Negro, Resolución N° 787/06, en Vercellino, 2019:155)

En el año 2013 una nueva gestión del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro propone unificar la modalidad de extensión de jornada, impulsando para todas las escuelas el pasaje de manera progresiva al formato de Jornada Completa. Esa decisión se basa en el análisis crítico de lo que se consideraba excesiva autonomía institucional¹⁴ por parte de las escuelas

¹⁴ Vercellino, S. Tesis Doctoral (2019) “La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber” (Pág.157).Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Filosofía y Humanidades Doctorado en Ciencias de la Educación.

incorporadas al Proyecto de Jornada Extendida, que se tradujo en el ingreso voluntario de las mismas al programa, así como en la definición curricular autónoma que conllevó a la toma de decisiones respecto a los contenidos y orientaciones de los talleres del contraturno.

No obstante, ello, dos años más tarde, a partir de reclamos de las instituciones educativas incorporadas al Proyecto de EJE y discusiones en el marco de las reuniones paritarias, se establece que la implementación de la Jornada Completa se hará gradualmente, con el pedido y acuerdo de la comunidad educativa para ingresar al nuevo formato (Vercellino, 2019:158). Así, conviven hoy en la provincia, Escuelas incorporadas al programa de Jornada Extendida y otras, de Jornada Completa.

Las Escuelas de Jornada Extendida son instituciones educativas con una propuesta pedagógica en la que una parte de la jornada se enmarca en actividades propias del diseño curricular vigente y el tiempo restante se realizan actividades pedagógicas enmarcadas y delimitadas por el espacio denominado de “aula-taller”, en donde se abordan distintos aspectos como por ejemplo artísticos, deportivos, recreativos, comunitarios entre otros, encuadrados en proyectos, talleres, etc. Dentro de los proyectos a desarrollar en contraturno, los mismos pueden ser implementados y llevados a cabo por docentes ajenos a la institución e incluso personal idóneo (no docente).

Las Escuelas de Jornada Completa abarca el mismo tiempo, pero tienen prediseñados los espacios curriculares. “La ampliación del tiempo escolar supone para el estudiante asistir 37 horas a la escuela, distribuidas en cuatro jornadas de ocho horas y una de cinco horas” (Vercellino, 2019:158). La misma autora sostiene que estas escuelas

“al igual que la jornada extendida incluye el servicio de comedor para el almuerzo. Las Escuelas que se incorporan a este formato lo hacen siguiendo algunas de estas modalidades: sólo extendiendo la jornada de 7° grado; incluyendo 6° y 7° grado o a partir de 4° grado. El maestro de grado cumple una carga horaria de ocho horas diarias y 40 horas semanales distribuidas: 37 horas frente a alumnos-as y 3 horas destinadas a taller de educadores y horas institucionales. Se

incrementan las horas de Educación artística, se incorpora el Taller de acompañamiento al estudio y el taller de inglés” (Vercellino, 2019:159).

En la Región Sur, observamos que las escuelas primarias de jornada completa, están a cargo de un director que en la mayoría de los casos, es también el docente referente de las áreas curriculares y de los módulos que se dictan en contraturno, pues se trata de instituciones con un bajo número de estudiantes. En muchos casos, dicho docente, también está a cargo de las residencias hogares en donde se alojan los estudiantes.

La cantidad de alumnos varía por establecimiento educativo, según sean de zonas urbanas o rurales dispersas. En las zonas consideradas urbanas (más de 2000 habitantes) como Comallo, Ing. Jacobacci y Maquinchao prevalecen escuelas primarias con una matrícula de hasta 200 (doscientos) alumnos por turno, aproximadamente; según sean de jornada simple o jornada extendida, mientras que en las zonas rurales dispersas se encuentran escuelas con un menor número de alumnos. La matrícula oscila de 5 (cinco) a 20(veinte) alumnos en la mayoría de los casos, son escuelas de jornada completa y también denominadas escuelas hogares (Res. N° 90/87).

Los datos se van actualizando año tras año y constan en los Proyectos Educativos Institucionales observados, pero los expuestos anteriormente, serían datos estadísticos de referencia.

Casi dos tercios de los establecimientos son de Jornada Simple y Jornada Completa, el resto son de Jornada Extendida y Hora Más (con una distribución equivalente) (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2017)

El programa Hora Más radica en ampliar la jornada cuarenta y cinco (45) minutos diarios por turno, con asistencia obligatoria de los estudiantes.

“los responsables de esas propuestas son “talleristas” cuya selección y contratación sigue la modalidad de la Jornada Extendida. Se dicta el Idioma Extranjero Inglés para las secciones de 4° a 7° grado y un taller de Acompañamiento al Estudio. Los diferentes actores escolares pasan a contar con un tiempo remunerado (una hora semanal) para encuentro de trabajo colectivo” (Res. N° 2035/15 cita en Vercellino, 2019:104).

La propuesta de ampliación horaria, al menos desde su formulación programática, es una apuesta a garantizar un espacio de contención para los niños

y niñas que allí viven, promoviendo a la vez el cumplimiento del derecho social a la educación y transitando el camino de la puesta en escena de la justicia social, que estas políticas educativas se proponen.

Luego de realizar el correspondiente acercamiento a las supervisiones pudimos observar que existen particularidades en las distintas zonas supervisivas: en la Zona supervisiva de Ingeniero Jacobacci están las escuelas primarias comunes que ingresaron al Proyecto de Escuela de Jornada Extendida en el año 2006. En algunas de las escuelas ubicadas en cada localidad (denominada zona urbana: Maquinchao, Comallo, Ing. Jacobacci) se encuentran escuelas con Hora Más.

Las Escuelas de Jornada Completa en las zonas rurales dispersas, en donde también esas escuelas son “escuelas-hogares” y albergan a sus alumnos garantizando el ingreso, la permanencia y finalización de los estudios primarios. Estas escuelas también denominadas residencias escolares, son predominantes en la Región Sur Rionegrina desde hace décadas, como lo enmarca la Res. N° 90/87 del C.P.E.R.N.,

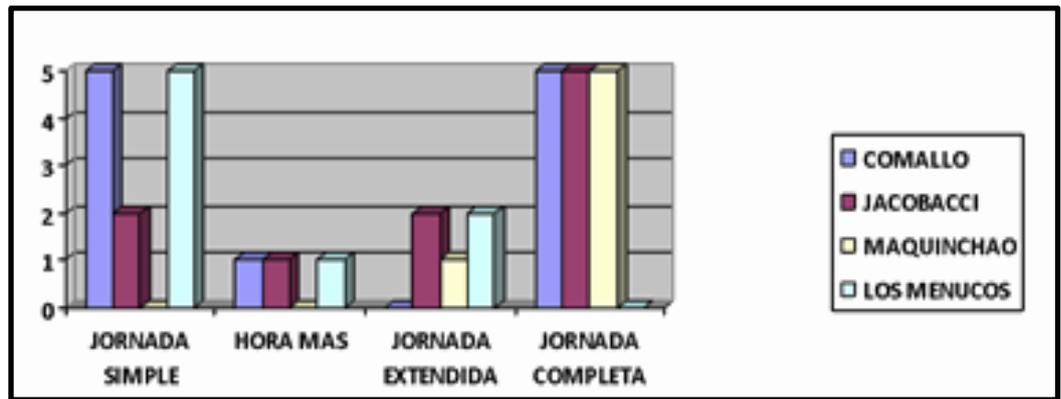
“los hogares y residencias escolares tienen como objetivo fundamental el brindar alojamiento, asistencia sanitaria, afecto y educación primaria, a todo menor cuyas familias por razones económicas, de abandono o por la distancia de la escuela al hogar no pudieran acceder a la posibilidad de cumplir con el deber y el derecho, inalienable de toda persona de brindar educación a sus hijos (...)” (Res. N° 90/87:16-17).

En estas instituciones los estudiantes son retirados por sus padres, tutores o adultos responsables cada quince días, o sea, dos veces al mes, mientras viven - durante el ciclo lectivo- en la Escuela.

Por último, en Maquinchao existen escuelas de Jornada completa y Extendida, al igual que en la Supervisión de Los Menucos.

En el siguiente gráfico representamos la cantidad de establecimientos educativos de las localidades de la Región Sur que constituyen nuestra investigación: Comallo, Ing. Jacobacci, Maquinchao y Los Menucos, según las modalidades de jornada escolar, existentes en cada caso.

Gráfico N° 1: modalidades de jornadas implementadas en la Región Sur hasta Diciembre de 2017.



Los Equipos Técnicos en la Región Sur

Las prácticas de los Psicopedagogos que son objeto de análisis en esta tesis se desarrollan en un contexto institucional particular: los ETAP.

Se trata de equipos interdisciplinarios constituidos por diversos profesionales psicólogo, trabajador social, psicopedagogo, fonoaudiólogo y pedagogo. Los ETAP tiene como encargo normativo elaborar y configurar estrategias de orientación y asesoramiento ante problemáticas que le son demandadas abordar, en donde se ve afectado directamente el proceso de enseñanza aprendizaje y del cual emanan diversas aristas que complementan y engloban esa situación problemática.

Según las prescripciones emanadas del Ministerio de Educación de la Provincia, como tarea fundamental el ETAP debe abordar las situaciones junto a supervisores, directores y comunidad educativa en general, promoviendo nuevos acuerdos institucionales, por ejemplo.

La normativa también establece que los ETAP de Nivel Primario se encuentran conformados por cinco (05) perfiles técnicos: Pedagogo, Psicopedagogo, Trabajador Social, Psicólogo y Fonoaudiólogo.

Los graduados en Psicopedagogía están habilitados para cubrir los cargos de Técnico Psicopedagogo y son supletorios para ocupar el cargo de Pedagogo, por ejemplo.

En el caso del cargo del Psicopedagogo de ETAP, los títulos habilitantes para ocuparlo son: Lic. en Psicopedagogía, Lic. En Ciencias de la Educación, Prof.

En Psicopedagogía, Prof. En Ciencias de la Educación, Prof. En Pedagogía, Pedagogos, Psicopedagogos.

Son títulos supletorios del cargo de técnico psicopedagogo el de maestro de grado o alumno avanzado de un profesorado de una carrera afín.

Los/as técnicos/as psicopedagogos que participaron de esta investigación acreditan diferentes titulaciones, a saber: Lic. en Psicopedagogía (Universidad Católica de la Plata); Diplomado en Orientación Psicopedagógica (Universidad Nacional del Comahue), Profesorado en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Córdoba), Profesorado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue).

En el año 2010 se crean cargos específicos para la región, denominados Referentes Técnicos Regionales (2010), los cuales debían intervenir en los tres niveles (inicial, primario y secundario), con el objetivo de reforzar los equipos zonales. En los ETAP analizados existía uno de estos cargos, ocupado por una Diplomada en Orientación psicopedagógica.

Los Equipos que integran esta investigación están conformados por:

Tabla N° 2: Conformación de los Equipos Técnicos que conforman la muestra

ZONA I SUR I COMALLO	<u>Turno Mañana:</u> -Trabajador Social -Psicólogo -Psicopedagogo	<u>Turno Tarde:</u> -Trabajador Social -Pedagogo
ZONA I SUR II ING. JACOBACCI	<u>Turno Mañana:</u> -Trabajador Social -Psicopedagogo	<u>Turno Tarde:</u> -Pedagogo -Psicólogo -Psicopedagogo
ZONA II SUR I MAQUINCHAO	<u>Turno Mañana:</u> -Trabajador Social -Pedagogo	<u>Turno Tarde:</u> -Psicólogo -Psicopedagogo

Es decir en ningún turno aparecen los cinco (05) perfiles técnicos, en varios de ellos el equipo deviene dupla de trabajo.

El ETAP en toda la zona se propone y plantea líneas de trabajo que son indicadas desde la Dirección de Asistencia Técnica. Estas líneas de acción se proponen a través de notas y documentos enviados a cada supervisión de nivel sugiriendo diferentes criterios para llevar a cabo ciertos propósitos que la Dirección de Asistencia Técnica se plantea anualmente como tales. Se trata de lineamientos para todos los ETAP de la provincia de Río Negro y en ningún momento se hacen salvedades por diferenciación entre las zonas en las que se aborden las situaciones

(urbanas, rurales, rurales dispersas) ni en el tipo de extensión de la jornada y propuesta pedagógica de las instituciones educativas.

Mencionando el rol del Psicopedagogo de ETAP, podemos decir que es un profesional que como todos los otros perfiles conforman el Equipo Técnico, no presenta desde la normativa una especificidad en su hacer y debe orientar el mismo sobre lo que la normativa plantea como Misiones y Funciones del Equipo, encuadrando sus prácticas de esta manera.

Las características contextuales de las prácticas en el discurso de los psicopedagogos.

En todos los casos, los Psicopedagogos aseguran que trabajan con otros perfiles, tal como la normativa lo expresa y de acuerdo a la conformación efectiva de cada equipo: Trabajador Social, Psicóloga, Pedagoga. Además, señalan que trabajan en relación a promover y garantizar la articulación con otros niveles (Inicial, Secundario), modalidades (Especial), y con otras instituciones locales (salud, municipio, juzgado, Desarrollo Social, Senaf, etc.).

El contexto de trabajo estudiado es diverso: en Comallo, según lo expresa la Psicopedagoga entrevistada, está marcado por grandes distancias en relación a la mayoría de las escuelas primarias rurales dispersas, y la cercanía extrema con una escuela (de Hora Más), con la cual la Supervisión comparte el mismo edificio. La Psicopedagoga enfatiza en las dificultades en la comunicación, lejanía e imposibilidad de contar con diagnósticos o tratamientos médicos adecuados y continuos, debido a que son zonas inhóspitas donde no hay Centros de Salud, solo un “puesto” con un agente sanitario, ubicado cerca de las escuelas. Por otra parte, se expresa la ausencia de la modalidad de Educación Especial en la zona.

En el caso de Comallo el ETAP es nombrado en el PEI de las instituciones educativas en relación a la atención de alumnos en inclusión, en la articulación del abordaje.

En el caso de Ingeniero Jacobacci, la entrevistada señala que el ETAP se debe movilizar a la zona rural (en todos los casos, dispersa), aunque la diferencia o particularidad está en que en la localidad se ubica la Delegación Zonal de Educación, por lo que en general los viajes se planifican y se solicita el vehículo

oficial que traslada en ocasiones al Equipo Supervisivo desde la sede a las escuelas correspondientes.

En Maquinchao, al igual que en Comallo se visualiza una problemática que los Psicopedagogos refieren como un condicionante: consideran que es muy difícil asegurar su presencia y la del equipo en general en las Escuelas Primarias ubicadas en zonas rurales (dispersas), debido a la distancia y la falta de movilidad para llegar a las instituciones educativas. Comentan que en casos de urgencia, ellos mismos, ponen sus vehículos particulares a disposición, para llevar a cabo el correspondiente viaje para concurrir a las escuelas rurales que demandan acompañamiento y hacia las cuales no hay transporte de manera diaria, sino que son lugares en donde se accede sólo por vehículos particulares.

En Maquinchao, destacan que el Equipo aborda permanentemente situaciones problemáticas que tienen que ver con la inasistencia de los estudiantes y al igual que lo manifiesta la psicopedagoga de Comallo, se hace mención al trabajo interinstitucional que se realiza con Salud, Juzgado de Paz, Protección Integral (llamado ahora SENAF), etc para abordar situaciones de estas características.

Uno de los ejes en el cual el Psicopedagogo de Maquinchao hace hincapié es en el trabajo con docentes, en ese pensar entre varios, en posicionarse como un profesional que acompaña y asesora, brindando aportes, y apostando a generar buenas prácticas, trabajando de forma conjunta

Un común denominador es que los psicopedagogos entrevistados leen el contexto en el que se desarrolla su práctica en clave de desventajas, desde la falta de servicios, desde las desigualdades geográficas, de infraestructura, de transporte. Parecería que opera aquí un sentido en torno a la ruralidad coincidente con lo que plantea Gaudin (2019), define:

“ lo rural a partir de los obstáculos, rezagos y cuellos de botella de largo plazo que lo caracterizan y que impiden su desarrollo. Este enfoque considera dichas brechas como un elemento constitutivo de lo rural, caracterizando los espacios y poblaciones rurales por su baja productividad, su pobreza, su marginación y su vulnerabilidad” (CEPAL, 2016a y 2016b, en Gaudin, 2019: 25)

Se infiere que operaría un ideal geográfico de zonas urbanas. Desde esta perspectiva, se representa lo rural en base a desventajas y falencias que impiden un desarrollo pleno.

Al ser consultados sobre sus prácticas en escuelas con ampliación de jornada de la zona, los Psicopedagogos señalan que en las escuelas de jornada extendida

“se está pensando en hacer un abordaje institucional (...) En los dos turnos no son los mismos docentes, ni los mismos alumnos...tenemos alumnos en proyecto de inclusión que tienen talleres a la mañana” (Anexo I- Entrevista Psp. Zona I Sur II:101).

La entrevistada señala una clara diferenciación de los talleres en relación a los estudiantes en inclusión, como un “segmento” diferenciado del resto de los estudiantes de la escuela a la que se está refiriendo

Por otra parte, la misma Psicopedagoga señala:

“Para mí, las formas de abordaje son las mismas en las distintas modalidades de escuela. No veo diferencia...lo único que sería distinto es trabajar en Jornada Completa, porque allí trabajan los mismos docentes toda la jornada y eso sí debe tener algún tipo de característica especial” (Anexo I- Entrevista Psp.Zona I Sur II:101).

En este aspecto presenta similitudes con el discurso de otra de las psicopedagogas con las que se trabajó, quien enuncia:

“Para mí no hay mucha diferencia... dentro de la modalidad de jornada extendida lo que se trataba era de fortalecer lo relacionado con el aprendizaje en talleres con otro tipo de modalidades, pero no se visualiza que hay otro tipo de modalidades relacionadas con lo pedagógico por ahí los talleres, entonces estas demandas por ahí en una jornada simple no hay un espacio un tiempo en donde se pueda realizar un abordaje por una determinada problemática; a la escuela de jornada extendida lo que se le solicita antes que de realizar una demanda es que ésta problemática se aborde en los talleres. Porque ese es el espacio, esa es la finalidad” (Anexo I- Entrevista Psp.Zona I Sur II:106).

El Psicopedagogo de la Zona II Sur I relata:

“No hay mucha diferencia en cuanto al tipo de intervención. Por ahí la escuela de jornada extendida lo que te permite es que vos podés acercarte a la mañana o a la tarde viste; tenes amplitud porque podés ir a observar un taller, podes visualizar otras estrategias, para que el aprendizaje se pueda mejorar (...). De las áreas curriculares, que es donde más trabajamos por ahí. El tema de abordaje de los contenidos en los talleres difiere mucho y por ahí se hace a través del juego y del experimento que es más significativo

para el alumno que lo puede significar de otra manera” (Anexo I- Entrevista Psp. Zona II Sur I:109).

Ubicándonos ahora desde la diferenciación de demandas en escuelas rurales y urbanas nos encontramos con la afirmación:

“En relación a las escuelas rurales casi no demandan (silencio) puede ser por dos razones: porque se las arreglan como pueden, debido a que el ETAP no puede viajar frecuentemente, o porque tienen asumido que el ETAP está lejos y no va por esos lugares muy seguido” (Anexo I- Entrevista Psp. Zona I Sur I:103).

La misma profesional enuncia:

“El abordaje varía...Depende del contexto. En la ruralidad si varía, se les da más estímulos. Los chicos van de la escuela a su casa” (Anexo I- Entrevista Psp. Zona I Sur I: 104).

O sea que se expone que el contexto influye en el abordaje de las situaciones por un lado y luego que ese mismo contexto posibilitará o no generar demandas de abordaje y orientación a los equipos técnicos, debido a que según infiere en casos de lejanía o impedimento de asistir a la institución educativa, la institución “se las arregla como puede” asumiendo la imposibilidad del acompañamiento del equipo técnico para una situación problemática “x” que se presente en un determinado momento.

Desde este punto de análisis podemos observar que todos los profesionales coinciden en no visualizar diferencias en el requerimiento de abordaje ni en las demandas realizadas según sean las modalidades de las escuelas, tampoco en cuanto al tipo de orientación y acompañamiento que ellos realizan. Apenas señalan que el turno de áreas curriculares y el contra turno (que contiene al trabajo del aula taller) son espacios diferentes, pero que contribuyen a la presencia de los referentes del equipo técnico y por ende, al abordaje de las situaciones demandadas dado que los estudiantes permanecen en ambos turnos en la institución y desde allí se puede trabajar la situación-específica- elaborando estrategias con los actores institucionales que participan en la trayectoria educativa del estudiante.

Por otra parte, en este mismo sentido hay una Psicopedagoga que expone:

“la escuela de jornada extendida lo que se le solicita antes de realizar una demanda es que esta problemática se aborde en los talleres, porque ese es el espacio, esa es la finalidad” (Anexo I- Entrevista Psp.Zona I Sur II:106).

Aquí bien, al ser consultados los Psicopedagogos por las posibles diferencias entre las escuelas, según las modalidades; los mismos consideran que no existen diferencias marcadas, que su desempeño en las instituciones educativas no se modifica o particulariza en relación a las modalidades que tengan las escuelas.

Ninguna de las particularidades de las instituciones educativas (número de docentes, cantidad de talleristas, matrícula, la modalidad de la escuela) aparecen como indicadores de diferenciación a la hora de desarrollar las prácticas de asistencia técnica.

Los Psicopedagogos inmersos en el trabajo del ETAP dentro del Sistema Educativo parecerían quedar como “atrapados” por cierta metodología de trabajo única y general, delineada y enmarcada desde la Dirección de Asistencia Técnica encuadrada en la normativa vigente.

La ruralidad es entendida como una desventaja en relación a la distancia en que se encuentra el ETAP respecto de las escuelas a las que debe orientar, acompañar, asesorar, no aparece en sus discursos ningún otro criterio que dé cuenta de lo rural, desde otra perspectiva, como podría ser el pequeño número de docentes que se encuentra en esas escuelas, la pequeña cantidad de matrícula, el lugar que tiene la escuela como institución que articula trabajos con otras instituciones locales, como epicentro de reuniones, como generadora de actividades que hacen a la identidad del lugar en sí, promoviendo trabajos que incluyan al medio natural y comunitario en la cual se inserta, cuestión que promoverá un vínculo estrecho con la comunidad a la que pertenece.

Concluyendo, esta tesis sostiene el supuesto acerca de que las prácticas de los Psicopedagogos que desarrollan sus tareas en los ETAP en la Región Sur, poseen ciertos rasgos comunes vinculados a su inscripción territorial en esa Región, a la forma particular en que se organiza el sistema educativo en la misma (como se ordenan las zonas de supervisión y de atención de los ETAP, tipo de oferta educativa, etc.) y la institucionalidad de la intervención psicopedagógica, la que se realiza en el marco de un cargo que integra un equipo interdisciplinario al que se le asigna funciones específicas dentro del sistema educativo y el cual es alcanzado en la implementación de políticas públicas, tal es caso de las de ampliación de jornada escolar.

La ruralidad aparece como un condicionante para llevar a cabo dichas prácticas pero mencionada solamente desde las dificultades que trae el hecho de la distancia y lejanía desde las sedes supervisivas (lugar laboral de los Psicopedagogos de ETAP), hacia las escuelas que conforman su radio de abordaje.

Conocimos en este capítulo el contexto en el que trabajamos: zona de la provincia, las escuelas con ampliación de jornada que allí se ubican y su influencia en los abordajes institucionales, según sus protagonistas más cercanos, ahora bien, en el próximo capítulo veremos qué prácticas son las que transcurren en este contexto, cuáles son sus características.

CAPÍTULO V: Las características de las prácticas del Psicopedagogo de ETAP del nivel primario, en escuelas con ampliación de jornada

En este capítulo nos proponemos describir las prácticas situadas de los Psicopedagogos que se desempeñan en los ETAP de Nivel Primario de la Región Sur de la provincia de Río Negro, que atiende escuelas con ampliación de jornada con dinámicas institucionales particulares. La descripción de la situacionalidad, desarrollada en el capítulo anterior, da cuenta de la complejidad de estas prácticas. Sanjurjo (2017) sostiene que:

“Reconocer la complejidad supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también saber que las mismas son construcciones, que como tales son históricas, producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que, por lo tanto son posibles de modificar, o permiten siempre otras resoluciones, son producto de un complejo articulado entre necesidad y contingencia” (p.125-126).

En términos de Nicastro y Andreozzi (2003) y tal se ha descrito en el capítulo previo, las prácticas que nos convocan se constituyen en prácticas especializadas en situación al construirse en el ámbito de un equipo técnico multidisciplinario, en dependencia de las supervisiones del nivel primario atendiendo a escuelas de ampliación de jornada del sistema educativo desde el año 2006 y en un contexto socio cultural determinado. Estos distintos componentes del puesto laboral del psicopedagogo, en palabras de estas autoras:

“implica la configuración de un campo en el que se hacen presentes fenómenos personales, intersubjetivos, grupales, y organizacionales; y supone el despliegue de un montaje de escenas en constante movimiento” (p:38).

Greco, Alegre y Levaggi (2014), piensan las prácticas como “complejos esquemas, socialmente construidos, que organizan los modos de hacer, percibir, pensar, valorar...” (p.96). A continuación detallaremos estas prácticas a partir de los decires de los psicopedagogos, y de otros informantes del sistema educativo (constan en los Anexos de la presente investigación). Daremos cuenta de algunos

modos de hacer, de pensar, de enunciar las situaciones problemáticas por las que son convocados, sus modos de respuesta, las técnicas utilizadas, las estrategias generales, entre otros aspectos que configuran este campo específico de prácticas psicopedagógicas. Además de alguna lectura teórica de esos decires, preguntas e hipótesis.

Situaciones problemáticas

En las entrevistas realizadas, Psicopedagogos, supervisores y directores coinciden en señalar que los “psicopedagogos del ETAP” son convocados por diversas situaciones, que se presentan según su grado de insistencia de la siguiente manera.

Las situaciones se caracterizan por:

a)- Estar tipificadas y clasificadas

Los Psicopedagogos entrevistados enuncian las problemáticas de la siguiente manera:

- *Alumnos / niños en proyecto/proceso de inclusión, confección de adecuaciones curriculares, orientación del rol docente, las intervenciones de la MAI (Maestro de Apoyo a la Inclusión. Es un recurso de acompañamiento didáctico pedagógico creado para acompañar las trayectorias educativas por Res. N° 3438/11); confecciones de Trayectorias Educativas Integrales Personalizadas, entre otros.*
- *Problemas de aprendizaje*
- *Problemas de conducta o comportamiento (evidenciados en el aula tras el no establecimiento de vínculos, registro de límites entre otras cuestiones).*
- *Situaciones sociales: aspectos socio-económicos desfavorables, falta de recursos.*
- *Niños con dificultades en la lectoescritura*
- *Lo emocional: situaciones que ameritan tener en cuenta aspectos socio-afectivos, tras pérdidas, duelos, diversos cambios en la dinámica familiar de los niños y niñas.*
- *Inasistencias: continuas y persistentes*

- *Asesoramiento a los docentes sobre reorganización de trayectorias escolares: análisis correspondiente de normativas.*

Podemos observar cierta tipificación o clasificación respecto a las situaciones por las cuales los ETAP son convocados a las escuelas primarias comunes de la Región Sur, y de las cuales los Psicopedagogos integrantes de los mismos deben dar cuenta. Asimismo se visualiza una fragmentación del sujeto respecto a sus vicisitudes: se demanda la diferenciación en las situaciones problemáticas que lo aquejan referidos al aprendizaje, a lo social, a lo emocional, entre otros.

Ante ello, nos preguntamos ¿cuál es el origen de estos discursos? Carli (2003) nos advierte que:

“El discurso educativo es un espacio privilegiado para analizar los enunciados acerca del niño en la medida en que allí es nombrado, clasificado, imaginado, transformado en un objeto de un proceso de sujetación que a la vez que lo disciplina lo convierte en un miembro de la sociedad” (Carli, 2003: 28).

Observamos, además, que el tipo de problemáticas identificadas se vinculan con lineamientos de política educativa. Así, al nominar las problemáticas aparecen términos que obran en las normativas como: inclusión, trayectorias, alfabetización, formación permanente, entre otros. La normativa hace emerger problemas, crea condiciones para enunciarlos: convivencia, integración, necesidades educativas especiales, problemáticas institucionales, violencia, deserción, ausentismo, repitencia, sobreedad, son categorías propuestas por la reglamentación y asumidas como formas de conceptualizar las problemáticas por las que son demandados los psicopedagogos.

b) Se basan en el paradigma del déficit del alumno:

Muchas de las situaciones antes mencionadas son medidas desde el paradigma del déficit, considerando al otro desde la falta, configurándose así una relación unidireccional entre aquel que tiene un déficit y aquel que no, bajo un modelo médico, se concibe que el primero debe ser curado, tratado. “Este paradigma es funcional para un tipo de sociedad que considera la comparación cuantitativa a un patrón o modelo sancionado como ‘normal’. *La normalidad se establece de diferentes modos: como mayoría, como convención, o como modelo*

enunciado por la autoridad (médica, religiosa o legal)” (Aznar, 2008: 22). A modo representativo, los entrevistados mencionan que:

“Dentro de las escuelas de jornada extendida, que tenemos dos en el pueblo: la escuela 134 y la 326, generalmente [los motivos de convocatoria] son por los alumnos en proyecto de inclusión sobre todo en el turno mañana que tenemos la mayor cantidad de población de estos alumnos, tenemos doce en el turno mañana y cuatro en el turno tarde. Los del turno mañana tienen que ver con las problemáticas relacionadas con el aprendizaje, el armado de los proyectos de cada alumno, adecuaciones curriculares, por ahí por el corrimiento del rol docente de este alumno que se desliga al estar en proyecto de inclusión” (Anexo I- Entrevista Psp.Zona I Sur II:106).

“las situaciones en realidad son diversas, como puede ser el tema de inasistencias, como esto repercute en el aprendizaje, la continuidad del alumno, lo que propone el docente en el ciclo lectivo, por ahí la inasistencia es un factor que puede impedir eso digamos, no? (...) también problemas de conducta o de comportamiento y situaciones que se dan con los alumnos dentro del aula ” (Anexo I- Entrevista Psp.Zona II Sur I:108).

Se advierte en este sentido que aún en la construcción de la problemática se insiste en la focalización de la dificultad de los estudiantes, ubicándose desde este paradigma (del déficit) a la hora de abordar un caso específico, sin tener en cuenta en muchas ocasiones, la situación escolar específica en donde se da la dificultad y los factores que allí se presentan y confluyen a tal fin.

Greco y Levaggi (2014) sostienen que se ha escrito mucho acerca del programa moderno de la escuela caracterizado por la producción de explicaciones científicas técnicas que intentan producir sujetos homogéneos desde un parámetro de normalidad. Supuestos que siguen operando en las prácticas educativas y que los discursos de psicopedagogos entrevistados revelan.

c) Requieren de un saber Técnico.

La fragmentación del sujeto y parcelación de las problemáticas y los saberes necesarios para afrontarlas ya fue analizado por Bertoldi y Vercellino (2012), quienes identificaron en los equipos técnicos *“prácticas de separación y clasificación de las problemáticas a abordar, para una posterior distribución de tareas según especialidades, operándose así una fragmentación de la misma”* (Bertoldi y Vercellino, 2012:105).

Cada problemática identificada parecería requerir de un saber, no de cualquier saber sino de uno específico y **experto**, que no tiene el docente ni la escuela. Al decir de De Lajonquiere:

“El discurso pedagógico hegemónico descansa sobre la ilusión (Freud: “creencia animada por un deseo”) de que “saber es poder”, o sea confía en el pedagogo, que conoce las leyes del aprendizaje, posee el poder de calcular los efectos de los métodos que pone en acción (en otras palabras supone que puede evaluar el valor de los estímulos que coloca ante los ojos del niño). Esta creencia se impone, a su vez, en el campo terapéutico y justifica toda una serie de ortopedias reeducativas que tratan de reconectar lo desconectado” (De Lajonquiere, 1992:13)

Desde este lugar, es que muchos de los Profesionales en este caso Psicopedagogos que integran los ETAP, son vistos como una figura con un saber supuesto capaz de ser constructor de “reconectar” como sostiene De Lajonquiere (2000); aquello que aparece desconectado, obstaculizado, desvirtuado en una determinada institución educativa.

La normativa vigente que regula su misión y función lo define como agente del sistema educativo el cual debe responder realizando las funciones que son delineadas para el mejor desenvolvimiento de la trama institucional en la cual están inmersos. Una de las misiones del Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico, del cual forman parte los Psicopedagogos, es “elaborar y articular estrategias de acción, que permitan el análisis, asesoramiento y orientación de las problemáticas educativas...” (Res. N° 3748/04).

Ante lo expuesto una entrevistada comenta:

“... uno tiene que ubicarse en el rol de Psicopedagogo, en este contexto, donde tampoco hay más profesionales ni alguien que haga clínica” (Anexo I- Entrevista Psp.Zona I Sur II:103).

El *Psicopedagogo* se ubica y lo ubican como una figura con saber sobre las problemáticas educativas. Esta entrevistada a la vez que diferencia su función de la del docente, se ubica como partícipe de la construcción que según ella se realiza, comenta:

“lo que diferencia al Psicopedagogo con el maestro es la mirada (...)El nuestro, debe ser un rol de partícipe de esa construcción o modificaciones que se hagan” (Anexo I- Entrevista Psp. Zona I Sur I:104).

En este sentido cabe advertir los riesgos de quedar ubicado en ese lugar de experto. Ya los han señalado Porto y Sánchez (2011), cuando los equipos y otros actores institucionales, colocan a los mismos como expertos/especialistas y no se visualiza la creación de nuevos acuerdos o generación de nuevos saberes.

Se visualiza en el trabajo del equipo, según se establezca la demanda, una fragmentación de tareas, tal como lo presentamos anteriormente y siguiendo a Bertoldi y Vercellino (2012), en donde cada integrante del equipo dispone de un saber específico que aborda un aspecto de la situación problemática planteada:

*“las solicitudes de intervención están **apuntadas al perfil nuestro digamos, al de mi compañera que es psicopedagoga y al mío que es pedagogo**” (Anexo I- Entrevista Psp.Zona II Sur I:108).*

Aquí se advierte que de la demanda requiere de un perfil o perfiles específicos de ETAP, realizando al parecer un abordaje desde un cargo profesional determinado, distante de cualquier construcción colectiva que pueda darse al interior de un equipo. Según, Bertoldi y Vercellino (2012) existen “principios epistemológicos que ponen en evidencia la sumatoria de partes frente a un todo factible de ser fraccionado para ser estudiado científicamente por diversas disciplinas y abordado por el perfil profesional ‘más adecuado’”(p.105), es decir que habría un saber especializado para abordar una determinada situación problemática, que si bien en el equipo confluyen diversas disciplinas unas de ellas es la que siempre se destaca en relación a la resolución y abordaje de la demanda realizada por las instituciones educativas.

Podemos vincular esta posición sobre el lugar de portador de saber del profesional con el papel burocrático y significativo que tiene en toda solicitud de asesoramiento la “ficha de *derivación*”¹⁵ como muchos ETAP aun la presentan. Es un término tomado de la medicina que significa según la RAE ¹⁶“acción y efecto de sacar o separar una parte del todo” y es allí donde vemos la existencia e influencia de tal disciplina. En educación se “derivan” a ETAP situaciones que la institución parecería no puede abordar, se separa esa problemática del todo y se las presenta a quienes tienen un supuesto saber profesional con misiones y funciones para elaborar estrategias, confeccionar lineamientos, realizar acciones que aborden el problema.

En este sentido, podemos traer el fragmento de una entrevista que hace mención a la utilización de la ficha de derivación y su posible erradicación.

*“Este año se quiere erradicar la **ficha de derivación**[individual], se ha realizado una ficha de derivación institucional donde se compromete al equipo directivo a todos los docentes, talleristas si los hay, para determinadas problemáticas (...) mientras otras situaciones relacionadas con lo social, el aprendizaje, lo emocional venían en derivaciones individuales, eran respondidas las demandas según el perfil necesario, se hacían observaciones áulicas, reuniones con padres, sugerencias, una devolución pero siempre dentro de lo individual, y por ahí eso ha generado que no se tenga el tiempo o por ahí que no se tenga en cuenta, que realizando algo a nivel institucional con padres se pueden atender estas problemáticas porque en realidad se hacen de manera preventiva”(Anexo I- Entrevista Psp.Zona I Sur II).*

“En los tiempos del iluminismo, la pedagogía apeló a la medicina y a la psiquiatría para poder constituirse como una bendita ciencia positiva” (De Lajonquiere, 1992:14). Esta cita nos evoca a pensar en los orígenes de la pedagogía y de lo que implicó en las prácticas educativas y específicamente en los profesionales integrantes del ETAP. Muchos de los conceptos devenidos por la medicina y psiquiatría cobraron y aun cobran trascendencia en lo educativo. La

¹⁵ Consta en el Anexo II de la presente investigación modelo de “Ficha de Derivación”

¹⁶ Real Academia Española (RAE)

influencia aun, en estos tiempos, de disciplinas como la medicina, coloca a los profesionales de educación en un lugar un tanto complejo, donde si bien son actores que deben realizar sus funciones y misiones en un ámbito educativo, se les requiere a la hora de llevar a cabo su práctica cierta saber técnico dejando por fuera la singularidad y la impronta que tiene la situacionalidad de las problemáticas por las que son convocados los profesionales.

Modo de respuesta a estas situaciones

Siguiendo con el análisis de los aportes obtenidos por los Psicopedagogos en las entrevistas, observamos que:

a)-Hay un concepto que insiste: “trabajar con la demanda”.

Desde los decires de los Psicopedagogos, la demanda aparece caracterizada como algo “constante”:

“La demanda es constante, si pudieran los directores te dejan en la escuela. Por eso es importante lo que apunta la DAT, el hecho de ir corriéndonos de lugar, en primaria se demanda hasta hoy en día la atención personalizada y la DAT nos ofrece otro tipo de intervención a nivel más institucional y para ello se debe trabajar con padres, docentes, realizando algunas observaciones áulicas grupales, por ejemplo. Hay otras dificultades en las actividades de los técnicos (silencio) correr la mirada del chico y trabajar en conjunto (interrupción)” (Anexo I- Entrevista Psp.Zona I Sur II:100).

Aquí aparece el término de demanda como algo constante del cual hay que irse “corriendo” para dar lugar al trabajo en equipo, según dicen los profesionales.

La demanda es definida como “solicitud, petición o reivindicación”, siguiendo a Greco, Alegre y Levaggi (2014), aquel que demanda solicita se le entregue, conceda o reconozca algo. Por ejemplo: “los docentes demandan estrategias y recursos para trabajar con la diversidad”, las familias demandan una actitud más comprensiva de los docentes para lograr que los chicos se interesen por la escuela: “las escuelas demandan más presencia de los equipos de orientación en las aulas” (Greco, Alegre y Levaggi, 2014:35).

Al ir corriéndose, los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico pueden promover una solución entre los actores institucionales de manera positiva (en tanto se responsabilice institución) o causar una sensación de abandono/alejamiento.

Otra entrevistada advierte que

“Ante la demanda no se recurre de manera inmediata, sino que nosotros damos un tiempo prolongado para que puedan pensar y repensar la demanda que hicieron (...)”.

Este entrevistado (Zona II Sur I) menciona la importancia del tiempo que brindan para que los actores institucionales puedan pensar sobre lo que están demandando, ubicando al tiempo como un condicionante de promover el pensamiento y reflexión de lo que se está solicitando. Esta cuestión en algunas ocasiones quizá resulte fehaciente, pero en otras no debido a que las escuelas tienen emergentes y a veces se requiere de la toma de decisiones espontáneas.

La demanda, por otra parte, aparece como diferenciada, según provenga de escuelas urbanas o rurales dispersas:

“En relación a las escuelas rurales casi no demandan (silencio) puede ser por dos razones: porque se las arreglan como pueden, debido a que el ETAP no puede viajar frecuentemente, o porque tienen asumido que el ETAP está lejos y no va por esos lugares muy seguido” (Anexo I- Entrevista Psp. Zona I Sur I:103).

Se establece la presencia en las escuelas, como un criterio plausible de promover demandas permanentes, teniendo como criterio que el estar cerca de las escuelas promueve la sumatoria de demandas y la lejanía a las escuelas (medida por las distancias), sería un condicionante de remitir las mismas, tal como lo hacen las escuelas urbanas de la Región Sur.

b) Sugerencias advertidas como “unilaterales”

Respecto a la lectura que de la demanda se realiza, una psicopedagoga expone:

*“Los actores realizan demandas constantes, uno responde, pero es como si fuese **unilateral** (se está trabajando en ello), porque uno da*

alguna sugerencia, pero no ve una respuesta ante eso. Por ejemplo, demandan, se solicita intervención, uno realiza un seguimiento, un informe con sugerencias y nada de eso se toma o repiensa” (Anexo I- Entrevista Psp Zona I Sur I:103)

Aquí se podrían identificar formas o modalidades de orientación. El Psicopedagogo brinda líneas de acción “para...”; quedando ubicado como un actor externo a la trama institucional, brindando sugerencias sin posibilidad de generar y promover un ida y vuelta con los docentes, de pensar con otros y para otros como enuncia Nicastro (2003), sin llevar adelante la resignificación de la demanda.

Los pasos que sigue una práctica que responde a una racionalidad técnica serían: *ubicar la problemática*, tener conocimiento de la misma- o sea motivo por el cual son convocados como equipo técnico a la institución educativa- y *dar solución* a lo que se le está demandando. Aquí podríamos reflexionar, acerca del lugar de la resignificación de la demanda, ¿se da?, ¿el sistema educativo la promueve?, ¿las instituciones educativas responden a ello?

Algunos autores sostienen que las demandas deben ser resignificadas: “la demanda no es literal, requiere ser resignificada. Por este motivo, en el campo educativo, se organiza una pregunta por aquello que es necesario considerar, incluir, reconocer, de modo que sea posible resignificar una demanda en el ámbito institucional” (Greco, Alegre y Levaggi, 2014:37).

Cada Psicopedagogo enuncia diferentes modos de abordar las situaciones por las que suelen ser convocados en las escuelas primarias comunes de Nivel Primario con ampliación horaria. Respecto a alguna particularidad en los modos de respuesta en escuelas primarias comunes con ampliación horaria en la región sur una psicopedagoga expone:

“la escuela de jornada extendida, lo que se le solicita antes de realizar una demanda es que esta problemática se aborde en los talleres, porque ese es el espacio, esa es la finalidad” (Psp.Zona I Sur II:106).

En este caso se podría observar una particularidad en el modo de abordaje dado que se menciona que la Jornada Extendida implica un trabajo distinto en relación a las dificultades presentadas y una dinámica institucional diferente ante

situaciones problemáticas que puedan presentarse. La cuestión de que se trabaje en los talleres las problemáticas identificadas es hasta ahora novedosa y no ha sido tomada en cuenta por otros profesionales de ETAP. Tiene que ver con cierta particularidad en los modos de respuesta y hacen a la práctica, promoviendo cierta “resignificación” (Greco, Alegre y Levaggi, 2014) de la/s demanda/s presentadas.

Finalmente, otra característica que hace al modo de respuesta que involucra a la institución, hace referencia al acompañamiento a través de la promoción del conocimiento e información del marco normativo que atraviesa las diferentes prácticas pedagógicas, confeccionando dispositivos que delimitan los marcos regulatorios, y hacen a la organización de la dinámica institucional, etc.

Dice una entrevistada:

“Pensamos en equipo a partir de eso cuales son las problemáticas con las que pensamos trabajar, a partir del diagnóstico de la institución o el proyecto, nosotros vamos a intentar este año, para construir en conjunto con los directores y los docentes, vemos que hay muchas dificultades con la apropiación de la reglamentación de la 3046 sobre las trayectorias escolares, bueno la de inclusión, la alfabetización inicial, avanzada, científica...vamos a tratar de erradicar la problemática focalizada en algún alumno para que se pueda hacer un abordaje más grupal e institucional y hacer un trabajo más preventivo” (Psp.Zona I Sur II:105).

c)- Abordaje Institucional como opuesto al abordaje individual

Los Psicopedagogos entrevistados afirman que deben erradicar el abordaje de “situaciones individuales” dado que se les solicita atiendan abordajes institucionales desde la dirección de la cual dependen. El abordaje institucional es una concepción que se plantea desde la Dirección de Asistencia Técnica y promovido por las distintas Supervisiones Zonales.

Sus prácticas desde esta perspectiva, son descritas del siguiente modo:

- *“Presencia en los espacios institucionales” (Psp. Zona I Sur II:100).*
- *“Jornadas con equipo docente, entrevistas con directores; entrevistas con maestros; entrevistas con padres y observaciones de clase” (Psp. Zona I Sur I:103).*

- “(...) *Observación de talleres, observación de la jornada escolar, se participa en las horas institucionales se trabaja con los docentes viendo la planificación y se trabaja en proyectos áulicos con los docentes para abordar las problemáticas*” (Psp. Zona I Sur II:106).

- “*Generalmente, organizamos observaciones áulicas, entrevista con el alumno, con equipo de docentes*” (Psp.Zona II Sur I:109).

Acerca de los modos en que se construye una estrategia de abordaje, un Psicopedagogo entrevistado, expone:

“En realidad se recibe la solicitud de intervención lo que se apunta al mismo tiempo es a hacer un análisis institucional, por ahí si bien lo que se trata es la conducta y el comportamiento en relación a un alumno, lo que se trata es de ver al grupo, al alumno dentro del grupo, no focalizarlo en lo que la escuela considera que es un alumno problema, no, sino que tratar de correrlos de las diferentes áreas” (Psp. Zona II, Sur I:108).

Dentro de los propósitos fundamentales del ETAP (misiones y funciones Res. N° 3748/04) queda plasmado el carácter de institucional que deben tener todas las prácticas que el Equipo Técnico realice. Ahora bien, en el discurso ese carácter institucional adquiere diferentes sentidos: es institucional porque abarca a varios actores institucionales (primeras viñetas) o es institucional porque implica una forma de conceptualizar el problema escolar como producido en una trama institucional (última viñeta).

d)-Condicionadas por los lineamientos políticos del nivel:

Según los Psicopedagogos entrevistados se presentan las siguientes afirmaciones respecto a las situaciones que se presentan y se diferencian entre planificadas y emergentes:

“Se prioriza lo programado, la supervisión delinea los días, no hay vehículo para recorrer la zona, por lo que la escuela de hora más, que es la que está más cerca de la supervisión demanda más” (Psp.Zona I Sur I: 103)

“En realidad lo que se hace es ir planificando de acuerdo a lo que el calendario va estableciendo...”

El Psicopedagogo de la Zona II Sur I menciona la modalidad de trabajo enmarcada en el calendario escolar, que delinea los tiempos en que los distintos equipos deben presentar diversos trabajos, proyectos, etc.

La mayoría de los Psicopedagogos coinciden en abordar situaciones respetando los lineamientos de la Dirección de Asistencia Técnica (que delimita ejes prioritarios de trabajo y líneas de acción). Estas actividades son planificadas, devienen de una anticipación, y programación y hacen al trabajo del proyecto de territorio.

Una Psicopedagoga menciona que dirige su trabajo hacia la idea de acompañar brindando el conocimiento de normativas, promover el trabajo institucional con el equipo directivo:

“con el equipo se llevan a cabo talleres en donde se trabajan ciertas cuestiones que son requeridas por la institución, por ejemplo, problemáticas, reglamentaciones, cuestiones de normativa respecto a la inclusión. Desde el ETAP se acompañó al equipo directivo en los espacios institucionales” (Psp. Zona I Sur I:100).

En los decires de los directores de las Zonas Supervisivas Sur I y II, se observa que en las escuelas con ampliación de jornada, el ETAP tiene las dos funciones: atender el emergente y por otro lado actuar sobre los planificado (Directora Zona I Sur II Escuela de Jornada Extendida);

Por su parte las supervisoras responden: *“Acá hay una planificación (...) hay trabajo pendiente planificado (...)”* (Supervisora Zona I Sur I)

La supervisora de la Zona I Sur II, al ser interrogada sobre esta cuestión, muestra un escrito que contiene las líneas de trabajo del año 2017 construidas a principio del ciclo lectivo por todo el equipo supervisivo en la cual constan los ejes vertebradores y lineamientos de la dirección de nivel (líneas prioritarias) dispuestas por el equipo supervisivo de la zona. Expresa que *“siguen estos lineamientos en lo que refiere a realizar su trabajo supervisivo correspondiente”*. O sea que, ambas coinciden en que se basan en la planificación, para realizar un correspondiente abordaje institucional como la Dirección de Asistencia Técnica lo establece.

La centralidad y énfasis en planificación de las prácticas ¿se constituye en una orientación necesaria e inherente a una política pública o una acción estereotipada (implementación de las jornadas institucionales dispuesta por el

calendario escolar anual para tratar como temáticas, a veces aisladas del acontecer institucional) que pierde la singularidad de las problemáticas o situaciones institucionales?

Podría estar operando la racionalidad técnica en el abordaje de determinadas situaciones planificadas y enmarcadas en el plan de trabajo dirigido y presentado a los Equipos Técnicos. En el sentido que lo plantea Shön, “la racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores” (en Sanjurjo, 2017:125)

e)- Implican distribución de tareas según perfil técnico

Dentro de los equipos técnicos parece haber una fragmentación del hacer, sesgando a un perfil específico algunas problemáticas particulares, delegándose además una distribución en el tratamiento y abordaje de temas

“el trabajo institucional está a cargo de la pedagoga, quien planifica, organiza e implementa talleres” (Psp. Zona I Sur I:103).

Esto tiene conexión con el primer punto del presente análisis, relacionado con las respuestas sobre tipificación y clasificación de las situaciones; induce a pensar en la existencia de prácticas llevadas a cabo en muchas oportunidades con carácter multidisciplinar, que esboza un trabajo por disciplinas: identificando algunas de las intervinientes (psicología, trabajo social, psicopedagogía, etc.), según sea identificada como la que posea el conocimiento y pueda responder directamente por su especificidad a “solucionar” la problemática presentada.

Por ello, la Psicopedagoga de la Zona I Sur II plantea la necesidad de una construcción de estrategias y la imposibilidad que se denota ante ello, al no *realizar un trabajo en equipo-real*, según dice- y no contar con una figura que pueda regular y estructurar el mismo.

“Debería construirse en equipo, la realidad es que los equipos técnicos no están funcionando como tal, las intervenciones son de manera bastante individuales en el nivel primario, en otros niveles si se puede abordar de manera de equipo, pero yo creo que por ahí tiene que ver con las personas, con las funciones, con no tener un director a cargo, un supervisor que

sea supervisor de equipos técnicos, eso hace que por ahí el trabajo en equipo sea dificultoso” (Psp. Zona I Sur II:105).

Aquí reaparece lo que observamos en la viñeta anterior, las intervenciones de carácter individual/ por perfil, que en muchos casos predominan desde los Equipos Técnicos. Por otra parte se deja planteada la necesidad de evaluar la existencia de una figura que pueda direccionar, delinear las prácticas de los Equipos Técnicos (director /supervisor de los mismos) para enmarcar el trabajo desde lo normativo¹⁷ (desde el Ministerio de Educación de Nación Res. N°239/14 y Río Negro Res. N°3748/04). y lo real, para que sus funciones y misiones sean totalmente llevadas a cabo y que se logre la organización de los mismos como tales.

Técnicas utilizadas.

De los datos brindados mediante las entrevistas a los Psicopedagogos, podemos identificar algunas técnicas utilizadas:

- Realización de entrevistas a diferentes actores institucionales.
- Presencia en Espacios de talleres agrupando a estudiantes, familias, docentes, directivos.
- Participación en la formulación de Proyectos Institucionales.
- Análisis de estrategias utilizadas en las diversas prácticas que las instituciones presentan.

Asimismo, de los discursos se advierte cierta categorización de las técnicas utilizadas por los psicopedagogos en función de la cantidad de personas a quienes involucra (alcance poblacional). Por ello se enuncia a las técnicas como:

-Técnicas Institucionales: en referencia a aquellas que demandan la participación de la mayoría o totalidad de la comunidad educativa, tales como la participación en jornadas institucionales, participación en proyectos institucionales.

-Técnicas Grupales: las que requieren del trabajo focalizado con un grupo: alumnos, padres, docentes, talleristas, entre otros. Por ejemplo: Observaciones del grupo áulico, confección y realización de talleres.

¹⁷ El sistema educativo nacional y luego el rionegrino, dispuso de normativa específica para encuadrar los fines de la implementación de estas nuevas políticas educativas ,y las misiones y funciones de los Equipos Técnicos.

Según lo investigado, estas normativas son el marco referencial de base, desde donde se enmarca la organización y dinámica institucional en las escuelas y la intervención del equipo.

-Técnicas Individuales: focalizan en un actor de la comunidad educativa. Responde muchas veces a una de las instancias de la intervención institucional que la situación correspondiente demande. Son ejemplo de ello: Entrevistas con directivos, docentes y la familia.

Como destinatarios visualizamos a los distintos actores institucionales que se encuentran en escuelas con ampliación horaria y conforman la comunidad educativa, a decir: estudiantes, docentes, padres, familia, directivos, etc.

Estrategias Generales

Pensamos las estrategias como guías de acción, algo que da sentido ‘para’. Analizamos aquellas actividades o esquemas de acciones a las que el Equipo Técnico y más precisamente los Psicopedagogos de ETAP, acuden para llevar a cabo sus prácticas cotidianas, aquellas acciones que realizan al momento de recabar datos para realizar una aproximación diagnóstica, en las hipótesis que como profesionales de un Equipo Técnico presentan ante determinadas demandas por situaciones problemáticas que las escuelas les solicitan, entre otras.

Se pueden visualizar como estrategias más frecuentes utilizadas por los Psicopedagogos que se desempeñan en los ETAP, las siguientes:

-El *trabajo preventivo*, con esto refieren al trabajo de transmisión de información acerca de los lineamientos normativos que enmarcan las distintas prácticas que confluyen en el sistema educativo, la participación de los ETAP en las jornadas institucionales, transmitiendo información acerca de la implementación de diversos proyectos, de nuevas normativas, que dan un marco teórico-legal a las prácticas, al trabajo conjunto con las familias, etc.

“uno piensa esto dentro de lo que son las intervenciones preventivas se pueden llegar a generar saberes, interrogantes en el otro, si se pudiese intervenir de manera diferente, cada escuela tiene una realidad distinta, la escuela de jornada extendida N° 326 no tiene la misma realidad que la escuela de jornada extendida N° 134. Problemas de conducta, en otras escuelas lo relacionado con el aprendizaje, se podría generar saberes y crear algo más articulado si se contara más con el apoyo de la familia se ha hecho pero muy poco” (Psp.Zona I SurII:106)

Y a un tipo de abordaje con prácticas de carácter preventivo, previstas para tal fin tomando como eje el abordaje institucional

“vamos a tratar de erradicar la problemática focalizada en algún alumno par que se pueda hacer un abordaje más grupal e institucional y hacer un trabajo más preventivo” (Psp.Zona I Sur II:105)

- La Orientación didáctico-pedagógica dirigida a alumnos y docentes:

“las estrategias o técnicas más usadas en el trabajo con alumnos haciendo observaciones áulicas, con docentes donde se hacen pruebas pedagógicas, selección de contenidos con docentes, realización de adecuaciones curriculares. Facilitamiento de material a los docentes, para que puedan hacerse cargo de la situación e implicarse en ella (silencio)” (Psp. Zona I Sur I:100).

-Creación de nuevos dispositivos que hacen al seguimiento del Equipo Técnico y forman parte de la burocratización que enmarca a la orientación institucional.

“Este año, desde que empezamos a cambiar la modalidad utilizamos la planilla de abordaje institucional, ya sacando el nombre del alumno que tenía la dificultad, sino que el docente pueda contar cuál es la situación problemática, como se presenta el grupo o que intervenciones hizo, dándole ya un abordaje institucional” (Psp.Zona I Sur II:105)

Otro punto que varios de los Psicopedagogos mencionan como importante está en lo que respecta a la *articulación interinstitucional*, o sea el trabajo conjunto entre varias instituciones como un aspecto central e importante de abordaje del equipo técnico.

“Y acá en la localidad el año pasado hemos podido trabajar conjuntamente con protección integral¹⁸, hemos trabajado bien con teresita ella nos ha abierto la puerta y se han abordado situaciones, las cuales ella también las estaba abordando y articular cómo iba a ser la intervención. También con salud una situación particular acordar para que esa familia cuente con el apoyo de salud,

¹⁸ Actualmente denominado SENAF “Secretaría de Estado de Niñez, Adolescencia y Familia”

protección, educación quien va a intervenir en ese caso, si hacer un seguimiento de lo que nos corresponde en ese caso qué es lo pedagógico, ese es el aporte que nosotros brindamos cuando se requiere de nuestra participación y lo que nosotros podemos aportar a otras instituciones” (Psp.Zona II Sur I:109).

Aquí se centra en la *circulación de información* de los actores intervinientes en determinado abordaje interinstitucional. El Psicopedagogo ubica esta estrategia como un modo de llevar adelante un trabajo en conjunto.

Percepción de directores y supervisores sobre las prácticas de los Psicopedagogos

Como advertimos en el capítulo en donde describimos la metodología del presente trabajo de investigación, trabajamos con otros actores institucionales que hacen a la dinámica institucional y están en contacto con los Psicopedagogos con los que desarrollamos el trabajo de campo. En este punto trataremos de dilucidar qué perciben estos otros actores de las prácticas que llevan adelante los Psicopedagogos y qué efectos tienen desde su perspectiva.

Según un directivo

“el ETAP no cumple las expectativas, que la escuela tiene, tampoco ellos son mágicos, a veces no es lo mismo que plantea la escuela, por eso la normativa dice que la escuela tiene que agotar todas las instancias, las estrategias, los directivos, los docentes, los especiales, talleristas, por último, es el ETAP” (Directora - Zona I Sur II).

“muchas veces no se ven resultados quizás la ansiedad de resolver rápidamente la situación, lo que no nos permite ver la intervención positivamente” (Vicedirectora Zona I Sur I)

“Sobre los Psicopedagogos no tengo sugerencias nada... si no han venido a la escuela. El Psicopedagogo de ETAP no ha venido así que...(gestos)” (Directora Zona I Sur II)

En estas viñetas se deja entrever cierto descontento, como uno de los entrevistados dice, por *ansiedad* de querer obtener una respuesta inmediata muchas veces o en otros casos por la *no concurrencia* de los profesionales a los establecimientos educativos. Se denota descontento y disconformidad ante ello.

-Abordaje urbano

Con respecto a las estrategias de abordaje en contextos urbanos y rurales, un psicopedagogo dice, en relación a la presencia de los integrantes de ETAP en las escuelas:

“Por ahí el hecho de frecuentar más las escuelas de esta localidad, por ahí te permite llegar de otra manera. En general hay una buena relación.” (Psp. Zona II Sur I:101).

Parecería que “el estar en la misma localidad” les permitiría “llegar” de otra manera, generar en sí otro tipo de vínculos, dar lugar a la construcción de los mismos. O sea que, la presencia (física) en las escuelas, para ellos es importante y trascendente en términos de representar disponibilidad, el “estar ahí”. En este caso se puede observar esta estrategia como correspondiente a zonas urbanas, en donde el ETAP tiene su sede y no presenta impedimentos para asistir a las escuelas del radio urbano ante un emergente. Ahora bien, si algo así se requiere desde una escuela rural dispersa, las estrategias para llegar a la institución educativa y el modo de respuesta varían.

“la llegada a las escuelas [rurales] es difícil; atender un emergente... a veces, no significa q no se atienda, Nos pasó este año, que una escuela estaba demandando la intervención nuestra y no contábamos con la movilidad para asistir a esa escuela. Se ve la manera de llegar, esta vez la directora no comprendía que nosotros no podíamos llegar, no tenemos el medio y terminamos yendo en un transporte privado a ese lugar, pudimos hacer la intervención, pero muchas veces el tema de la movilidad es lo que nos complica, más si se trata de un emergente” (Psp.Zona II Sur I:109).

En este sentido la estrategia es la *presencia* ante la demanda ‘urgente’ que presenta la escuela, cuestión que se ve en algunas oportunidades obstaculizada.

Si tomamos esta constante (la presencia) como un criterio de existencia de la estrategia, propuesta para generar prácticas transformadoras de sentidos seguramente el Psicopedagogo vea muchas veces limitado su hacer debido a que las mayoría de las escuelas primarias comunes en las que se desempeña están

ubicadas en zonas rurales dispersas y no siempre se pueden trasladar consecuentemente al momento que se realiza la demanda.

A lo largo del desarrollo de la investigación, pudimos observar como la práctica psicopedagógica toma los contextos urbanos como modelos naturalizados y dejan al contexto rural en un lugar de desventaja permanente.

Los Psicopedagogos enunciaron modos de respuestas ante situaciones problemáticas por las que son convocados siempre respondiendo desde las prácticas que se llevan a cabo en contextos urbanos quedando totalmente excluido el contexto rural allí, nombrándolo sólo ante la “dificultad de no poder llegar o ante la imposibilidad de asistir a la demanda de manera inmediata, por cuestión parecida como lo es la “lejanía” existente entre las sedes de ETAP y las escuelas primarias comunes de zonas rurales dispersas.

A modo de cierre, cabe recordar que en el presente capítulo respondimos a un objetivo específico que buscó describir las características de las prácticas que llevan a cabo los Psicopedagogos, como integrantes de ETAP de Nivel Primario de la Región Sur Rionegrina, en escuelas con ampliación horaria.

El puesto de trabajo: Psicopedagogo, sus prácticas en un equipo interdisciplinario, en dependencia de un/supervisor, respondiendo a una política educativa para el nivel primario y localizado en una zona particular de la provincia de Río Negro (Región Sur), constituyen el ámbito de actuación de los Psicopedagogos.

Esta situacionalidad constituye los modos de hacer, de pensar, y de percibir las problemáticas por las que son convocados, sus modalidades de respuesta, sus técnicas y estrategias construidas. Condición de producción que no genera prácticas homogéneas pero sí explica cierta regularidad en los discursos de los psicopedagogos sobre la lectura que ellos realizan sobre las situaciones problemáticas por las que son convocados, sus modos de respuesta, las técnicas utilizadas, las estrategias generales, entre otros aspectos que configuran este campo específico de estas prácticas investigadas.

Advertimos que los Psicopedagogos, identifican las problemáticas por las que son convocados repitiendo el discurso escolar que pone énfasis en el déficit del alumno y no en el sistema escolar, sin hacer una lectura propia; la fragmentación

de la tarea del equipo por saberes expertos; responder o no a la demanda y focalizar su actuación en la institución según las prescripciones de la normativa que los enmarca y de la planificación del equipo supervisor; conciben la ruralidad como obstáculo de actuación, entre otras características.

En el discurso educativo moderno sigue operando la homogeneización en la definición de los problemas escolares. Este discurso se condice también con las prácticas psicopedagógicas, específicamente al no diferenciar las destinadas a instituciones de extensión de jornada localizadas en la zona rural, las instituciones de zonas urbanas y según las modalidades existentes.

Ciertas rutinas o modos habituales de responder de los Psicopedagogos, se deben a su condición de empleado inserto en la estructura burocrática del Estado. El puesto laboral de Psicopedagogo le exige responder a lineamientos de políticas a implementar que ponen en tensión la autonomía profesional, la construcción de problemáticas y resoluciones creativas, singulares, que emergen del encuentro entre los sujetos implicados.

Su condición de un integrante de un equipo interdisciplinario, conlleva una posición de portador de un saber “experto” que lo conduce a implementar estrategias propias de una racionalidad técnica: fragmentación y clasificación de las problemáticas, indicaciones propias como especialistas tendientes a ser aplicadas, etc.

Las prácticas urbanas naturalizadas e interiorizadas por los Psicopedagogos hacen que conciban lo rural como déficit, como obstáculo a la práctica.

CAPÍTULO VI: “LAS PRÁCTICAS QUE DEVIENEN INTERVENCIONES”

A efectos de analizar las prácticas de los Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario de la Región Sur, en escuelas con ampliación horaria, tanto urbanas como rurales, un último objetivo específico fue identificar aquellas que devienen intervenciones.

Una intervención es, citando a Ardoino (1987), “*un ir y venir entre, un estar siendo, un espacio, una forma de presencia que colabora para que se interrogue lo cotidiano, para que se produzca un conocimiento nuevo, sobre lo ya sabido, lo ya visto*” (en Nicastro 2005: 96-97). A tal fin, en este Capítulo abordaremos prácticas que presentan y describen los Psicopedagogos con los que hemos trabajado en relación a su posibilidad de identificar nuevos conocimientos, construir cambios, de observar nuevos sentidos, de abrir posibilidades, es decir, práctica que den lugar a intervenciones.

A continuación, describiremos qué alcances dan los propios-as Psicopedagogos-as a la noción de intervención. Para ello, expondremos diferentes viñetas sobre este punto, para luego identificar los sentidos que dan los mismos al concepto de intervención, diferenciándolo, según sea considerado: una práctica planificada, pensada con objetivos; desde la importancia de la presencia de los Equipos Técnicos en instituciones educativas y como una práctica generadora de ciertos efectos.

Luego nos dispondremos a identificar aquellas prácticas nombradas por Psicopedagogos pero que a nuestro entender no se condicen con la descripción teórica del concepto de intervención que hemos venido trabajando a lo largo de esta investigación, para luego finalizar el capítulo identificando las prácticas que cumplen con las características específicas de una intervención.

Alcances de la noción de intervención

Al ser indagados los Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario de la Región Sur, que se desempeñan en escuelas primarias comunes, por la noción de *intervención*, los mismos exponen:

*“La intervención es **más pensada** tiene que ver con propósitos que uno se plantea y está pensada con otros, ante una determinada problemática, en cambio la práctica tiene que ver con esto, con el hábito de transitar por las escuelas dar alguna sugerencia de alguna consulta que te hagan en el día a día, en cambio bueno ante una determinada problemática, se arma una intervención y se piensa es pensada”* (Psp. Zona I Sur II:106).

*“La intervención no solo está implicando la práctica sino la **planificación de esa práctica, o sea, es ir con un objetivo, con un sentido a territorio, me parece que implica pensar primero para después llevar adelante la práctica**”* (Psp.Zona II Sur I:102).

*“Para mí la intervención es: **pensar, planificar, evaluar**. Es cuando vas a trabajar, una parte importante de la práctica”* (Psp. Zona I Sur I:109).

*“Yo creo que todo es en sí una intervención. El solo hecho de **estar ahí**, con los docentes en la escuela, es intervención. Ahí el malestar merma, **baja mucho la ansiedad**. El solo hecho de estar en **disponibilidad**, cambia todo. Hace un tiempo, tuvimos que intervenir en un caso de abuso, fue muy fuerte la directora nos llamó, fuimos enseguida a la escuela y fue así el estar ahí en ese momento fue una intervención, porque fue un hecho en el que luego intervino la justicia, pero desde nuestro rol, estuvimos presentes”* (Psp. Zona I Sur II:101).

*“yo creo que la idea es **que el otro se pregunte, se interrogue no darle la solución acabada, es dejarlo pensar, acompañarlos a repensar alguna situación**”* (Psp.Zona I Sur II:106).

Según lo expuesto en las viñetas, podemos visualizar tres aspectos que definen y caracterizan según sus decires a las intervenciones. Los alcances de la noción de intervención estarían relacionados con:

a-Una **práctica planificada, pensada y con objetivos** claros a cumplir. En este sentido los Psicopedagogos enfatizaron que la práctica se convierte en intervención cuando hay “un encuadre de trabajo con criterios definidos, propósitos y recortes de situaciones sobre los que promover un conjunto de acciones”(Greco, Alegre y Levaggi 2014 pp.55-56). Parecería que la práctica implicaría rutina e improvisación y sólo devendría intervención al ser planificada, pensada.

b- Toda práctica que suponga cierta actitud de **disponibilidad** hacia los otros actores institucionales. Esa disponibilidad se asocia a la presencia del psicopedagogo en la escuela, estar ahí. A ello adjudican efectos de acompañamiento, de calma.

c- **Prácticas que vienen con ciertos efectos:** otros adjudicarán carácter de intervención a aquellas prácticas que logran disminuir el malestar, ansiedades y transformar “sentidos y modos de organización escolar” (Greco, Alegre y Levaggi, 2014:56).

Ahora bien, en lo que sigue analizaremos los relatos que sobre sus prácticas realizan los psicopedagogos entrevistando, intentando identificar - a partir del concepto de intervención que sostiene esta tesis- cuándo esas prácticas adquieren ese carácter y cuando no.

Prácticas que no devienen intervención

Según las consideraciones de los Psicopedagogos entrevistados, existen prácticas que llevan adelante y que, desde la perspectiva teórica que sostiene esta tesis, no devendría intervención. A continuación se caracterizará las prácticas más insistentes:

I- Respuestas unilaterales. Un común denominador en muchos relatos de prácticas es que éstas siguen una secuencia en la que el Psicopedagogo toma conocimiento de la situación problemática identificada por la institución educativa, luego brinda a la misma, *recomendaciones, sugerencias* de ciertas acciones a seguir por parte de los actores institucionales.

*“Los actores realizan demandas constantes, uno responde, pero es como si fuese **unilateral** (se está trabajando en ello), porque uno da alguna sugerencia, pero no ve una respuesta ante eso. Por ejemplo, demandan, se solicita intervención, uno realiza un seguimiento, un informe con sugerencias y nada de eso se toma o repiensa.” (Psp. Zona I Sur I: 103).*

“Como la maestra contó que hay varios niños con dificultades en la lectoescritura incluido este niño con dificultades visuales se la orientó para que implemente la metodología de conciencia lingüística. Llevando material y explicándole cual es la idea de la metodología. Y dejándole material teórico al respecto.

Lo que hacemos una vez dada una sugerencia es esperar el feedback espontáneo o en la próxima visita a la institución preguntar cómo fue, si lo aplicaron o no” (Relato Psp. Zona I Sur I:126)

Se trata de prácticas a las que no se le adjudica o se desconoce sus efectos, pensadas desde el psicopedagogo hacia los otros actores y sostenidas sólo en el saber del psicopedagogo. Prácticas sostenidas en una racionalidad técnica, que “ve la práctica desde la regulación y control de los objetos. Mira a la educación, como un conjunto de objetivos sociales a los que se debe pragmáticamente” (Kemmis, 1998:114). Todo ello, aplicado con todos sus fundamentalismos a las ciencias sociales, al ámbito educativo para ser más concretos y donde el control, la regulación de objetos o los medios técnicos no son elementos que contribuyan a un mejor y mayor resultado en relación a la finalidad de las prácticas que deben promover y llevar adelante los Psicopedagogos de ETAP de la Región Sur.

Finalmente, coincidimos con Schön (1987) cuando sostiene que la “fase de reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor”(Roget, 2019:5). Los Psicopedagogos se ven diariamente convocados por situaciones a las que deben de alguna manera “solucionar” pero en la vorágine de la cotidianidad, muchas veces se pierde de vista que más allá de evidenciarse prácticas con tinte de racionalidad técnica se evidencia la falta de

reflexión sobre lo que se está haciendo, el modo, el propósito; cuestiones básicas e inherentes a toda práctica social.

II- Se opta por *trabajar desde las individualidades*. Si bien las normativas y demás prescripciones insisten en no focalizar en el estudiante sino en la situación escolar, los psicopedagogos no dejan de referenciar prácticas en las que se perpetúa una modalidad de trabajo individualista: no sólo sobre el estudiante, sino sin la lógica de equipo.

Cuando “se trabajan individualidades”, con el objetivo de no focalizar en el niño la situación problemática (Psp. Zona I Sur II:106).

“Respecto de ese niño en inclusión, puedo decirte que la intervención se centró fundamentalmente al trabajo con la Mai y con la maestra de grado para reorganizar con ellas la grilla horaria (optimizando los espacios de acompañamiento para el alumno), el establecimiento de espacios de reunión entre ellas para planificar y con otros docentes de la institución” (Relato Psp.Zona I Sur I:126)

“Hace un tiempo, tuvimos que intervenir en un caso de abuso, fue muy fuerte la directora nos llamó, fuimos enseguida a la escuela y fue así el estar ahí en ese momento fue una intervención, porque fue un hecho en el que luego intervino la justicia, pero desde nuestro rol, estuvimos presentes” (Psp. Zona I Sur II:101).

Respecto al trabajo del equipo técnico:

“los equipos técnicos no están funcionando como tal, las intervenciones son de manera bastante individuales en el nivel primario, en otros niveles si se puede abordar de manera de equipo, pero yo creo que por ahí tiene que ver con las personas, con las funciones, con no tener un director a cargo, un supervisor que sea supervisor de equipos técnicos, eso hace que por ahí el trabajo en equipo sea dificultoso”. (Psp. Zona I Sur II:105)

Hasta aquí presentamos el análisis de las viñetas seleccionadas a fin de identificar qué prácticas planteadas por los Psicopedagogos no devienen intervenciones desde nuestro marco teórico y perspectiva epistemológica ya que son respuestas unilaterales, teñidas de un trabajo que opta por abordar individualidades, desde un tinte aplicacionista con modos de hacer propios de un modelo positivista que no se condice con la naturaleza a la dinámica institucional que se aborda en el ámbito educativo, colmada de singularidades, de incertidumbre(Sanjurjo,20170), caracterizadas como prácticas sociales Complejas(Greco, Alegre y Levaggi, 2014).

No hay creación de nuevos sentidos, ni generación de nuevos saberes, sino que las prácticas responden a acciones cerradas, predeterminadas, sin posibilidad del advenimiento de nuevas preguntas, de nuevos sentidos, de nuevos modos de hacer, de pensar, perpetuando un accionar técnico-aplicacionista consecuentemente.

Como otro aspecto importante aparece la resolución de situaciones problemáticas a nivel individual, sin posibilidad de construir nuevos sentidos, ni de transformar conocimientos como la intervención propiamente dicha lo requiere para ser considerada como tal.

Prácticas que devienen intervención

Presentaremos a continuación decires de los Psicopedagogos entrevistados en los que es posible identificar prácticas que podrían encuadrarse en intervenciones, es decir: aquellas que interrogan sentidos instituidos en la escuela, en el equipo y específicamente en el Psicopedagogo (generan preguntas); las prácticas que generan nuevos conocimientos, nuevos saberes que surgen de esas prácticas, del saber hacer y, por último, nuevos acuerdos construidos colectivamente.

A continuación, expondremos relatos y viñetas de entrevistas realizadas con el fin de captar en ellos, la aparición de rasgos distintos de las intervenciones:

“Se solicitó por parte del Equipo Directivo asesoramiento a docentes respecto a que deben tener en cuenta los docentes para la reorganización de trayectorias escolares. Se planifica con el equipo directivo mantener un encuentro con todos los docentes para realizar

una breve explicación de la resolución 3046/11 de trayectorias escolares.

Dicho encuentro se mantuvo en un tiempo cedido por la directora en un espacio institucional. luego de brindar un breve pantallazo, se pudo evidenciar el malestar en algunos docentes quienes no habían generado la demanda no obstante este espacio sirvió para generar la demanda de algunos docentes quienes no habían generado la demanda, no obstante este espacio sirvió para generarla demanda de algunos docentes, quienes querían profundizar en dicha temática debido a que tenían una alumna que ya había cursado con una reorganización de trayectoria escolar, durante el ciclo lectivo 2016. Ante la demanda de las docentes quienes tendrán durante el presente ciclo lectivo se comenzó a trabajar sobre todo el posicionamiento de ellos ante la diversidad, la seguridad al momento de realizar las adecuaciones curriculares que fuesen necesarias que permitieran un desenvolvimiento sincrónico donde la estudiante pudiese sentirse alojada y contenida. Dicha intervención fue fructífera con uno de los docentes quien pudo repensar y mirarse desde su rol de enseñante modificando la manera de abordar los contenidos escolares de manera diversificada” (Psp. Zona I Sur II:125).

“Este año se erradicó la ficha de derivación, este año se ha realizado una ficha de derivación institucional donde se compromete al equipo directivo a todos los docentes, talleristas si los hay para determinadas problemáticas mientras otras situaciones relacionadas con lo social, el aprendizaje, lo emocional venían en derivaciones individuales, eran respondidas las demandas según el perfil necesario, se hacían observaciones áulicas, reuniones con padres, sugerencias, una devolución pero siempre dentro de lo individual, y por ahí eso ha generado que no se tenga el tiempo o por ahí que no se tenga en cuenta, que realizando algo a nivel institucional con padres se pueden atender estas problemáticas porque en realidad se hacen de manera preventiva” (Psp. Zona I Sur II:107)

“La intención que tiene uno de generar buenas prácticas, no se trata de que uno tenga la receta de todo, pero si brindar aportes, ser útil, para poder ayudar al docente y trabajar en forma conjunta buscando otra manera de llevar a cabo la práctica docente diaria. Ese sería el sentido de mi rol. Generar algo diferente, pero en forma conjunta, me parece que lo que podemos hacer como técnicos es brindar aportes, no tenemos la varita mágica” (Psp. Zona II Sur I:110).

Desde lo expuesto podemos organizar los dichos de los Psicopedagogos, en relación a esta subdimensión según:

1-Producción de conocimientos compartidos. Los Psicopedagogos destacan de entre sus prácticas aquellas en las que pueden promover la circulación de información y la producción de conocimientos. Destacan prácticas que dan lugar a un trabajo en el que confluye el hacer docente con el hacer profesional del técnico, donde actores institucionales pueden interactuar, interrogarse, pensar y repensar juntos, reflexionar.

Como tope o límite del alcance de esas prácticas observamos que la información que circula y constituye el marco conceptual de referencia proviene del campo de la burocracia y normativas educativas. No obstante ese límite, el trabajo colectivo sobre las normas y pautas que regulan los distintos modos de hacer, generan acuerdos y quizás nuevos sentidos., complementarios y particulares a las dinámicas institucionales por las que ven atravesado su hacer.

“a partir del diagnóstico de la institución o el proyecto, nosotros vamos a intentar este año, para construir en conjunto con los directores y los docentes, vemos que hay muchas dificultades con la apropiación de la reglamentación de la 3046 sobre las trayectorias escolares, bueno la de inclusión, la alfabetización inicial, avanzada, científica” (Psp.Zona I sur II:105)

2- Creación de nuevos dispositivos institucionales. Otras prácticas relatadas que podrían adquirir carácter de intervención - según la noción que sostenemos en esta tesis- son aquellas que suponen la creación de nuevos

instrumentos o herramientas para el trabajo con otros y en las que se materializan explícitamente conceptos o ideas que sostiene el psicopedagogo. Así, la Psicopedagoga de la Zona Sur I Sur II describe la modificación del instrumento mediante el cual las escuelas solicitan asistencia al ETAP. Señala que han procurado erradicar la planilla de solicitud de asesoramiento individual, focalizada en el alumno para pasar a ser una planilla de solicitud de asesoramiento institucional.

“Este año, desde que empezamos a cambiar la modalidad utilizamos la planilla de abordaje institucional, ya sacando el nombre del alumno que tenía la dificultad, sino que el docente pueda contar cuál es la situación problemática, como se presenta el grupo o que intervenciones hizo, dándole ya un abordaje institucional” (Psp.Zona I Sur II:105)

Se advierte el esfuerzo por traducir el posicionamiento teórico del equipo en un instrumento. No obstante, insiste o no puede evadirse la impronta burocrática en la forma elegida.

Generar nuevos sentidos, nuevos saberes; es el fin último de toda intervención promoviendo además un trabajo reflexivo que permite pensar a otros, con otros (Nicastro, 2003).

Ya lo advirtieron los autores trabajados al decir que la “intervención institucional se define por su potencial para generar transformaciones en los sentidos y modos de organización escolar, sus espacios, tiempos, formas, posiciones de realizar tareas y trabajos, modos de circulación de palabras(Greco, Alegre y Levaggi,2014:56).

A modo de cierre cabe recordar que a lo largo del desarrollo del capítulo, presentamos la identificación de aquellas prácticas de Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario en escuelas primarias comunes que devienen intervenciones. Para ello, nuestro recorrido inició exponiendo los alcances que dan a la noción de intervención los propios Psicopedagogos. Advertimos que para ellos, devienen intervención aquellas prácticas planificadas, pensadas, con objetivos, y con efectos, lo que las hacen transformadoras de sentidos.

Luego de hacer referencia al alcance de la noción de intervención se identificaron en los relatos ciertas prácticas que por sus características y modo de configuración, sería dificultoso devengan intervenciones en el sentido teórico que sostenemos, de prácticas que interrogan sentidos instituidos en la escuela, en el equipo y específicamente en el Psicopedagogo; las prácticas que generan nuevos conocimientos, nuevos saberes que surgen de las mismas y del saber hacer; por último, nuevos acuerdos contruidos colectivamente.

Así prácticas que enuncian respuestas unilaterales, el trabajo desde las individualidades, desde una lógica técnica no quedarían caracterizadas como intervenciones debido a que no generan nuevos saberes, no causan efectos, ni conmueven sentidos naturalizados.

Respecto a las prácticas que devienen intervenciones; se advierte la realización de cierto trabajo institucional respecto a promover el conocimiento y la implementación de normativas, se expone como un punto importante; seguidamente a la creación de nuevos dispositivos institucionales (planilla de asesoramiento institucional) y la generación de nuevos sentidos y nuevos saberes como efectos últimos e ideales de las intervenciones a las que los Psicopedagogos de ETAP de la Región Sur promueven con su hacer.

Luego de realizar la correspondiente identificación de prácticas que devienen intervenciones nos acercamos a la finalización de esta investigación, dando curso al siguiente capítulo de tipo conclusivo.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

Las prácticas que llevan adelante los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico de la Provincia de Río Negro han sido objeto de investigación en otras oportunidades (Porto y Sánchez, 2011; Bertoldi y Porto, 2008; Bertoldi y Vercellino, 2012; Bertoldi, Enrico y Fernández, 2014). Nuestra problemática se enfocó en analizar cuáles de esas prácticas llevadas a cabo por los Psicopedagogos, devienen intervenciones, en escuelas primarias comunes con ampliación horaria en la Región Sur Rionegrina.

Una vez llevado a cabo el buceo bibliográfico correspondiente, pudimos advertir la distinción de tres campos a investigar: *los estudios sobre orientación y asistencia técnica a las escuelas* (Porto y Sánchez, 2011; Porto y Bertoldi, 2008; Bertoldi y Vercellino, 2012; Bertoldi, Enrico y Fernández, 2014; Barilá, 2010; Polverg, 2009; Lisnevsky, 2016; Greco, 2014; Martín, 2017; Nicastro y Andreozzi, 2003); *investigaciones sobre la ampliación de la jornada escolar* (Sacristán, 2008; Veleda, 2013; Fernández Enguita, 200-2002; Vercellino, 2012-2019; Zappia, 2010; Cardinale, 2012; Lini, 2014; Pebe, 2014; Fernández, 2014 y Barco, 2015), y por último estudios sobre *educación y ruralidad* (González Pradilla, año; Terigi, 2006-2007-2009; Sundblad, 2016; Vera Blachman y López Pérez, 2005; Ahumada, 2010; Gaudin, 2019; Cepal, 2016).

Anotamos que hay poca o nula producción científica relacionada con las prácticas del Psicopedagogo de ETAP en Río Negro básicamente, los trabajos encontrados hacen hincapié en las funciones del Equipo Técnico como tal, pero no profundizan en el desempeño específico de los Psicopedagogos.

Nos detuvimos en describir el contexto y dar cuenta de las características que tienen las prácticas de los Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario en escuelas con ampliación horaria, e identificar cuáles de ellas devienen intervenciones.

Para realizar dicha investigación de tipo cualitativa, nos basamos en los objetivos descritos que apuntan básicamente a la interpretación y comprensión de los fenómenos y hechos que acontecen. El relevamiento de datos se dio en contextos flexibles, por lo que fue necesario realizar una permanente reflexividad. El diseño de investigación fue flexible también y por momentos demandó transformaciones

constantes. Como unidad de análisis tomamos las prácticas de los Psicopedagogos de ETAP de la Región Sur, las unidades de información fueron los Psicopedagogos y como fuentes de información consideramos las entrevistas realizadas a equipos directivos y supervisoras del nivel.

En relación a la descripción del contexto de las prácticas de los Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario de la Región Sur, se pudo dilucidar que la situacionalidad constituye los modos de hacer, de pensar, y de percibir las problemáticas por las que son convocados, sus modalidades de respuesta, sus técnicas y estrategias construidas. Presentamos a la Región Sur geográfica, física, educativa y económicamente. Detallamos la organización del nivel primario según las zonas supervisivas en las que se trabajó, la cantidad y modalidad de las escuelas. En cada una de ellas pudimos observar características propias del contexto, de cada modalidad visualizando la primacía de las escuelas comunes de jornada completa en zonas rurales dispersas que son las más numerosas en la región (y a su vez funcionan como escuelas hogares, que permiten el alojamiento de los alumnos garantizando la permanencia y el egreso de nivel primario).

Desde el análisis de los ETAP de la Región Sur se abordó la conformación de los mismos, el funcionamiento, la dependencia, el número de profesionales que componen dichos equipos en el momento de realización de la investigación.

Se advirtió que la mayoría de los ETAP están incompletos en ambos turnos, o sea que no cuentan con todos los cargos que deberían disponer respecto al planteamiento de su conformación por normativa.

La ruralidad se describe como condicionante para llevar a cabo algunas de las prácticas, fundida en la problemática presentada por la lejanía entre las sedes de ETAP y las escuelas primarias ubicadas en zonas rurales dispersas.

Otro de los objetivos específicos, se basó en la descripción de las características de las prácticas de los Psicopedagogos de ETAP de Nivel Primario en escuelas con ampliación horaria y aquí volvió a emerger el concepto de situacionalidad (Sanjurjo, 2017), que da cuenta de la complejidad de las mismas, y de la incertidumbre que las rodea y las singulariza.

Se toman como subdimensiones de análisis las situaciones problemáticas por las que son convocados los ETAP advirtiendo ante ello cierta tipificación y clasificación, de las mismas, se describe la presencia del paradigma del déficit del

alumno; prevalece un saber técnico considerado además como un “saber experto” desde donde se contemplan las prácticas de los Psicopedagogos, cayendo en la necesidad de obtener respuestas concretas e inmediatas, ante el mínimo requerimiento de las escuelas, encontrándonos en este punto con la influencia de la medicina y de la corriente positivista respecto a formas de hacer y modos de abordaje.

Otra cuestión trabajada fueron los modos de respuesta, aquí se identificó el lugar de la demanda como pedido de las instituciones y su característica de “constante” en escuelas urbanas. Respecto al tipo de abordaje si bien se tiene conciencia desde el desempeño propio de los Psicopedagogos, del abordaje institucional, en muchos casos, se termina realizando un abordaje individual (hacia el alumno).

Como otro modo de respuesta, se mencionan las estrategias que se utilizan desde el paradigma de la racionalidad técnica, así nombradas debido a que son cerradas, de alcance unilateral y no promueven transformaciones.

Se visualiza la presencia de los lineamientos políticos del nivel, como condicionantes de las prácticas. Siguiendo con las consideraciones finales, nos dispusimos a identificar las prácticas que devienen intervenciones. Para ello, realizamos en primera instancia una aproximación acerca de los alcances de la noción de intervención aportada por los Psicopedagogos en las entrevistas realizadas, desde allí podemos advertir que la noción gira en torno a una práctica pensada, planificada con objetivos claros, desde la idea de presencia (estar en la escuela) y como una práctica transformadora de sentidos.

Luego de abordar los alcances nos propusimos identificar cuáles de esas prácticas son intervenciones. Para ello ubicamos primero, aquellas que no generan cambios y que tienen que ver con las respuestas unilaterales, el trabajo desde las individualidades, el abordaje de situaciones con alumnos en inclusión; en estas prácticas descriptas observamos que no hay creación de nuevos sentidos, ni generación de nuevos acuerdos, lo que caracteriza a una intervención.

Identificando prácticas que devienen intervenciones se presentaron: situaciones emergentes en escuelas rurales dispersas “atendidas” a través de la presencia, trabajo institucional realizado respecto a la información, orientación e implementación de normativas; creación de nuevos dispositivos institucionales:

erradicación de la planilla de asesoramiento individual y la implementación de la planilla de asesoramiento institucional. Desde estos aspectos se generan nuevos sentidos, nuevos saberes, promoviendo una verdadera transformación, dando lugar al pensamiento reflexivo; pensar a otros, con otros como dice Nicastro (2003). Este efecto alcanzado por las prácticas, hace a la intervención propiamente dicha.

El **Psicopedagogo** es un perfil profesional importante dentro del sistema educativo, aunque por normativa no exista una legislación clara y que contribuya a delinear misiones y funciones de los mismos, como integrantes de ETAP.

Se considera al Psicopedagogo, como un **experto** a la hora de abordar situaciones problemáticas, dentro del ámbito educativo. La investigación permite sostener que en el marco de la asistencia técnica se promueve una **práctica burocratizada**, propia de un “técnico burócrata”, con cierto hacer hermético, estructurado que no da lugar a lo singular, a la incertidumbre a la complejidad que caracteriza a las prácticas. Además, el Psicopedagogo aparece inserto dentro del sistema educativo quedando ubicado en el lugar de un funcionario- empleado- del sistema que cumple las misiones y funciones que le son dispuestas sin posibilidad de hacer de sus prácticas transformaciones, nuevos saberes, nuevos acuerdos.

Esta condición descrita que tiene la práctica que llevan adelante los Psicopedagogos hacen obstáculo para que las prácticas devengan intervenciones, para que se generen nuevos saberes, nuevos acuerdos.

Pocas veces se tiene en cuenta la importancia de la **situacionalidad** en la que se dan sus prácticas y que muchas veces influyen en la generación de intervenciones. En nuestro caso, la situacionalidad tiene una lectura desde la percepción de los Psicopedagogos, como *obstáculo* en la generación y construcción de las prácticas representada por el contexto rural al que abordan, dado que no lo sienten como una situación que promueve nuevos saberes, miden la situacionalidad desde la ruralidad, representada ésta por la lejanía y la distancia, como un déficit.

Porto y Sánchez (2011) trabajan el concepto de disconformidad, que se pone en juego cuando los ETAP intentan responder a las múltiples solicitudes. Este trabajo suma nuevas aristas para leer ese descontento y disconformidad.

Estas autoras concluyen que el ETAP, enmarca sus intervenciones en la “atención de emergentes”, cuestión que no aparece como rasgo totalmente coincidente en esta investigación.

Por otra parte, vienen trabajando respecto a las condiciones para que la intervención acontezca y concluyen que es necesaria la implicación de los profesionales, que indaguen y piensen sobre su propia práctica, aquí llegamos a un resultado que se asemeja al nuestro. Advertimos que los psicopedagogos no promueven la reflexión acerca de sus prácticas y esto genera ciertas dificultades, dado que como sostienen Bertoldi y Vercellino (2012) y en consonancia a su planteo, se continúan abordando situaciones desde la fragmentación, sin poder ver a esa situación desde un todo, quizás a partir de la reflexión correspondiente y desde la perspectiva profesional, esto pueda lograrse. Es un desafío.

Los resultados de esta tesis coinciden con lo señalado por Bertoldi, Enrico y Fernández (2014): existen diversos modos de intervención que están sostenidas por diversas posiciones y formas de tramitación, que es una tarea compleja, que se puede construir entre otros, con otros, desde este aspecto coincide con nuestros supuestos teóricos.

Sería necesario seguir indagando sobre la importancia de situar las prácticas y reflexionar sobre ellas permanentemente, parecería una cuestión obvia e inherente a las prácticas del Psicopedagogo. Advertimos que en las Prácticas identificadas, esta cuestión no tiene tal relevancia y por eso pensamos otras líneas de investigación, relacionadas a:

-Los efectos que produciría el reflexionar sobre prácticas psicopedagógicas de manera constante;

-La reflexión sobre los modos de hacer y su consecuente producción escrita ¿aportarían conocimiento científico que ubique a los psicopedagogos y sus prácticas desde la situacionalidad del hacer propio?, la producción escrita ¿promoverá nuevos aportes generando nuevos sentidos?, esto pensando en un marco más macro contribuyendo con argumentos teórico-prácticos que sean objeto de revisión de la política educativa que legisla los ETAP, actualizando las mismas.

-Otra línea de investigación podría ser situar como foco la región rural y evaluar allí cuestiones que desde lo urbano, parecería no tener posibilidad de realizarse e interrogantes; el contexto rural siempre nos presentará desafíos, la cuestión es tomar los mismos como tales y no como obstáculos. Considerarlo como un contexto promovedor de otro hacer, no desde el déficit y la desventaja, sino

desde eso otro que está, que existe y que como Psicopedagogos nos debe interpelar en la definición, reflexión y resolución de nuestras prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ PEBE E. (2014). “Los efectos performativos de distintas configuraciones escolares del Nivel Primario en la producción oral dialógica de los alumnos”, Universidad Nacional del Comahue, C.U.R.Z.A.
- BANCO MUNDIAL. Año 2007. Uruguay. Equidad y Calidad de la Educación Básica.
- BERTOLDI S. y PORTO M. (2008). “La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas”. CURZA. UNCo. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año X N°5, 2008.
- BERTOLDI S. y ENRICO L., (2011). “Momentos de aparición, (des)aparición y (re) aparición de la intervención interdisciplinar en los equipos técnicos profesionales del Sistema Educativo. El caso de la Asistencia Técnica en la provincia de Río Negro”. Revista Pilquen. Sección psicopedagogía-Año XIII. N° 7. CURZA. UNC.
- BERTOLDI S. y PORTO M., (2012). “¿Por qué un encuentro de palabras como herramienta de exploración para indagar una pregunta de investigación en Psicopedagogía?”. Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía. Dossier. Año XIV. N° 9.
- BERTOLDI S. y VERCELLINO S., (2013). “Reflexión epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad”. CURZA-Universidad Nacional del Comahue - Universidad Nacional de Río Negro. Revista Pilquén. Sección psicopedagogía. Año XV. N°10.9
- BERTOLDI S. y VERCELLINO S. (2010) Complejidad de lo interdisciplinar en las prácticas técnico profesionales en el campo de la educación. Una mirada epistemológica. Universidad Nacional del Comahue-Universidad Nacional de Río Negro.
- BERTOLDI S., ENRICO L. y FERNÁNDEZ M., (2014) “Algunas condiciones de posibilidad para las intervenciones institucionales. La función Técnica en el espacio escolar actual”. CURZA-UNC Argentina. Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía. Año XVI. N° 11.

- BUSANI M. (2012) “Significados acerca del cuerpo/sujeto en el discurso de alumnas de formación docente”, en Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación-www.razonypalabra.org.mx.
- CARDINALE L. (2012) “Aportes a la reflexión psicopedagógica en el marco de las Políticas Educativas”. CURZA- UNC. Revista Pilquen-Sección Psicopedagógica. Año XIV N° 9.
- CARDINALE L. y CUEVAS V., (2013) “¿Qué sujeto de aprendizaje? Recuperar el pasado para pensar la intervención psicopedagógica”. CURZA- UNC Argentina. Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía. Año XV. N° 10.
- BARALDI C., (1992) Aprender. La aventura de soportar el equívoco. Homo Sapiens, Rosario.
- DÍAZ G., COICAUD C. y PEREYRA C. (2013). “Algunas reflexiones sobre las prácticas en el campo psicopedagógico ante las interpelaciones de los actuales contextos”. Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, Argentina. Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía. Año XV. N° 10.
- DUSTCHATZSKY S. (2000) “Tutelados y Asistidos”. Editorial Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA M., (2000) “Tiempo, escuela y sociedad”. Catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca y autor de la Jornada Escolar, Barcelona.
- FONIDE, (2009). Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Chile.
- FREIRE P. (1997) “Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa” (pág. 28). Siglo XXI Editores S.A.-
- FERNÁNDEZ A. “Los idiomas del aprendiente” año...Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- FILIDORO N.(2018),” Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional”. Pilquen. Sección Psicopedagogía.Vol.15 N°1-2018.
- GÓMEZ J. y MEIRA CARTEA P. (2005) Cuadernos de Pedagogía. Universidad de Santiago de Compostela.
- TIRAMONTI G. (2005). “La escuela en la encrucijada del cambio época”.
- GAUDIN Y. (2019). Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206 (LEN, Año 2006).
- LEY ORGÁNICA PROVINCIA DE RÍO NEGRO N° 4819/12.

- RESOLUCIÓN N° 239/14 . Anexo II. “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipo de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”
- GONZÁLEZ L. (1999) “¿Discapacidad?” Ediciones de Boulevard.
- LINI M.(2014). ¿Mejor tiempo escolar? El aprendizaje escolar en los espacios de taller, en las escuelas que implementan el proyecto de Escuelas de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro. Universidad Nacional del Comahue C.U.R.Z.A.
- MARCHESI Y OTROS (2010) “Calidad, equidad y reformas en la enseñanza”. Fundación Santillana.
- FONTÁN M. (2012). “Lo imposible en la práctica psicopedagógica: experiencia y escritura”. Revista Pirquén. Sección Psicopedagogía. Dossier. Año XIV. N° 9. CURZA. UNCo.
- FERNÁNDEZ M, (2014) “Las relaciones entre escuela y familia en instituciones primarias con Jornada Extendida en la periferia de barrios y ciudades rionegrinas”. Universidad Nacional del Comahue, C.U.R.Z.A.
- FERNÁNDEZ ENGUITA M, (2000). “La hora de la Escuela”. Universidad de Salamanca.
- MC LAREN P. (1998). “Pedagogía, Identidad y poder”. Santa Fe. Homosapiens-.
- NICASTRO S. y ANDREOZZI M.(2003) “Asesoramiento pedagógico en acción. la novela del asesor”. Paidós. Bs. As.
- NICASTRO S. (2008) “Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención”. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- NICASTRO S. y GRECO M. (2012) “Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación”.Cap III: Sobre el acompañamiento de las trayectorias. Rosario. Homosapiens Ediciones, 2012.
- FILIDORO N., (2011). “Ética y psicopedagogía”. Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía. Año XIII. N° 7, 2011.
- PORTO M. Y VERCELLINO S., (2004) “Una forma de intervenir psicopedagógicamente en las dificultades de la escolarización que se presentan al inicio del nivel medio”. CURZA-UNC. Sección Psicopedagogía. Año VI. N° 1.

- PORTO M. y SÁNCHEZ D., (2011). “La intervención de los equipos técnicos: entre las normativas y de demanda de las instituciones de nivel medio”. CURZA-UNC. Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía. Año XIII. N°7.
- POLVERG I. (2009) “Orientación educativa y modelos de Intervención: tareas de los equipos de orientación escolar en escuelas de educación primaria de la ciudad de La Plata “Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación. Departamento de Cs. de la Educación.
- PROYECTO DE INVESTIGACIÓN VO46 (2008) “Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinar de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: Nivel Medio de Sistema Educativo Provincia de Río Negro (2006-2009)”. Directora: Mgter Sandra Bertoldi-Co-directora: Mgter María del Carmen Porto. CURZA- UNC.
- PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (2014-2017) “Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares de Nivel Medio” Dirigido por Martín Diana. Departamento de Psicología de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “La experiencia de implementación de nuevos procesos educativos desde el discurso docente”. CURZA- UNCo. Año 2011- 2014 directora: Mgter. Marta Busani – Co-directora: Esp. Lidia Cardinale.
- RESOLUCIÓN N° 2035/15 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.
- RESOLUCIÓN N° 2035/13 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.
- RESOLUCIÓN N° 787/2006- Anexo I del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, 25 de abril de 2.006.
- RESOLUCIÓN N° 959/2008 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro- Anexo I “Proyecto Escuelas de Jornada Extendida”. Viedma, 2 de mayo de 2.008.- REVISTA APRENDIZAJE HOY, (2010) “Hacia un sujeto psicopedagógico: el sujeto de los aprendizajes. Cuando la subjetividad se entrama en los aprendizajes”. Nota publicada en Aprendizaje Hoy Año XXX N° 78.
- SANJURJO L. (2017) “La formación en las prácticas profesionales de debate”. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

- SCHÖN, D. (1997). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- VELEDA CECILIA (2013) “Nuevos tiempos para la Educación Primaria”.
- VENTURA A. (2012). “Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la psicopedagogía en el contexto Iberoamericano”. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Dossier. Año XIV. N°9, 2012. CURZA. UNCo
- VERCELLINO S. (2012) Tesis de Maestría “La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de río negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar”.-
- VERCELLINO S. (2019), Tesis doctoral: “La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber”. Universidad nacional de Córdoba.
- VIÑAO FRAGO A. (1994), “Tiempo, historia y educación”. Revista Complutense de Educación, Madrid.
- ZAPPIA M. (2010) “Análisis del Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida en Río Negro-2006-2009”. Tesis de Grado CURZA- UNC.-
- GRECO M., ALEGRE S. y LEVAGGI G. (2014). “Los Equipos de Orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención”. 1° Ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- DE LAJONQUIERE L. (2000) Infancia e Ilusión Psico-pedagógica Nueva Visión, Buenos Aires, 2000. Rústica Editorial.
- FERNÁNDEZ A. (2002). El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Estadísticas Educativas Anuario Educativo 2017 C.P.E Río Negro
- PRINCIPALES CIFRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL (2017) Documento de estadística del Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.
- ROGET A. (2019) El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.

ANEXOS

ANEXO I

Modelo de Entrevista a los Psicopedagogos

- 1- ¿Ante qué situaciones suelen ser convocados en escuelas con ampliación horaria, con más frecuencia?
- 2- ¿Cómo se abordan las distintas problemáticas?; ¿Existe una construcción en relación a los modos de respuesta utilizados?
¿Se prioriza lo programado o lo emergente?
¿Cuáles serían las estrategias didácticas y las técnicas utilizadas (grupales, individuales) utilizadas con más frecuencia en escuelas con estas características?
- 3- ¿Cómo es la relación /vínculo con los actores institucionales de las escuelas con ampliación horaria?
- 4- ¿Los actores institucionales, participan, se implican ante el llamado de los Psicopedagogos?
- 5- Como Psicopedagoga, desde tu especificidad profesional, ¿dentro del equipo técnico piensas que las modalidades de abordaje varían entre escuelas de jornada simple y escuelas de jornada completa? Si/no ¿por qué te parece que sucedería esto?
- 6- ¿Cuándo crees que tu práctica cotidiana deviene en intervención?; ¿Qué características deben tener las mismas?
- 7- Tus prácticas ¿interrogan sentidos, naturalizados e instituidos en la escuela, en el equipo o por el propio Psicopedagogo?
- 8- ¿Pensas que hay prácticas psicopedagógicas específicas que podrían generar nuevos conocimientos o saberes por parte de los actores escolares –docentes, directivos- padres-alumnos- del equipo o sobre la propia práctica psicopedagógica.
- 9- ¿Crees que puede haber prácticas que generen nuevos acuerdos y que los mismos puedan ser construidos colectivamente?
- 10- ¿Cómo definirías en una palabra tu labor en escuelas de jornada completa/extendida?

Entrevista a Psicopedagoga Nivel Primario

TURNO TARDE

ETAP Ingeniero Jacobacci- Zona I Sur II

Fecha: 17 de diciembre de 2015

V: Psicopedagoga

E: Entrevistadora

E-¿Ante qué situaciones suelen ser convocados en escuelas con ampliación horaria con más frecuencia?

V- y ... son la mayoría derivaciones, por problemas de aprendizaje, confección del PEI, adecuaciones curriculares, situaciones sociales. A la tarde no hay técnico social por eso nos encargamos de situaciones con esas características. El problema está en los cargos, cada uno tiene su turno a veces se empieza con la flexibilización de los horarios, pero después no se puede trabajar de ese modo, así que cada una trabaja en el turno que le corresponde.

Respecto a estas situaciones sociales en donde hemos intervenido están las de violencia, abusos, se interviene con el Equipo supervisivo, el equipo directivo, con otras instituciones como Defensoría de Menores, Protección Integral, etc.

En las escuelas de Jornada extendida de acá por ejemplo, se está pensando en hacer un abordaje institucional.

E-¿cómo sería eso?

V -Un abordaje más amplio, como la DAT lo propone. Pasa que en los dos turnos no son los mismos docentes, ni son los mismos chicos. Tenemos alumnos en proyecto de inclusión, que tienen talleres a la mañana, allí la modalidad de abordaje es otra. Me parece que es importante el encuadre por ejemplo mi cargo es turno tarde y me encargo de las pedagógicas a la tarde. En estos casos, para trabajar con docentes tenemos una vez por semana 2 horas institucionales, en donde se puede trabajar. En mi caso se complica porque yo soy técnica de ETAP de nivel primario de Adultos en el turno Vespertino, así que en esos horarios estoy realizando tareas de mi otro cargo.

E- ¿Cómo se abordan las distintas problemáticas?¿Existe una construcción en relación a los modos de respuesta utilizados?

V- Para mantener un encuadre sí. Las problemáticas que se presentan son: dificultades en la comunicación, dificultades en el equipo directivo, con los técnicos.

E- ¿Se prioriza lo programado o lo emergente?

V - Se prioriza lo emergente, a veces, depende. Hay urgencias para la escuela, que pueden tener que ver con realización de adecuaciones curriculares, una derivación por un caso de maltrato. Eso está implícito, no está explícito.

La demanda es constante, si pudieran los directores te dejan en la escuela. Por eso es importante lo que apunta la DAT, el hecho de ir corriéndonos de lugar, en primaria se demanda hasta hoy en día la atención personalizada y la DAT nos ofrece otro tipo de intervención a nivel más institucional y para ello se debe trabajar con padres, docentes, realizando algunas observaciones áulicas grupales, por ejemplo. Hay otras dificultades en las actividades de los técnicos (silencio) correr la mirada del chico y trabajar en conjunto (interrupción).

Y las dificultades en las escuelas, el técnico lo vivencia de distintas formas porque las escuelas son expulsoras muchas veces.

E-¿Cuáles serían las estrategias y las técnicas utilizadas (grupales, individuales) utilizadas con más frecuencia en escuelas con estas características?

V -y... las Estrategias o técnicas más usadas en el trabajo con alumnos haciendo observaciones áulicas, con docentes donde se hacen pruebas pedagógicas, selección del contenido con docentes, realización de adecuaciones curriculares. Facilitamiento de material a los docentes, para que puedan hacerse cargo de la situación e implicarse en ella (silencio).

Y con el equipo directivo, se llevan a cabo talleres en donde se trabajan ciertas cuestiones que son requeridas por la institución, por ejemplo, problemáticas, reglamentaciones, cuestiones de normativa respecto a inclusión. Desde el ETAP se acompañó al equipo directivo en los espacios institucionales. No veo que nosotras tengamos que ir a trabajar con los directivos, sino que trabajamos todos juntos.

Por ejemplo, te cuento el caso de una alumna con dificultades pedagógicas grandes, que trabajó con la directora, por la negativa de la docente. Se trabajó esta cuestión con la directora, quien abordó la situación con la docente y se pudo encauzar un movimiento. Desde allí y con la presencia en los espacios institucionales, se apostó al fortalecimiento del rol del director.

E- ¿Cómo es la relación con los actores institucionales de las escuelas de jornada ampliada?

V- Con los directores hay muy buena relación, hay apertura, no es así cuando uno infiere un abordaje institucional muchas veces. Con los docentes, es caso por caso, a veces todo está bien hasta que se les dice que tienen que entregar las adecuaciones curriculares, ahí es el tema por que empieza esta confusión de si se hacen las adecuaciones juntos con la psicopedagoga, que las hace solo el psicopedagogo, es una confusión, porque siempre el docente debe hacer las adecuaciones él mismo, el técnico está para aportar herramientas y eso es lo que no se termina de entender. Los padres, según la temática, responden. El vínculo con los alumnos es bueno, a mí me gusta participar en talleres o jornadas, donde debemos trabajar con ellos. Con el trabajo de este año por ejemplo con los chicos en proyecto de inclusión, yo estoy mucho tiempo en el aula, y se establece un vínculo, hay más implicancia (silencio). A mí me gusta estar dentro de la escuela.

E- Los actores institucionales ¿participan, se implican ante el llamado de los técnicos?

V -Si hay implicancia.

E- Como psicopedagoga, desde tu especificidad profesional dentro del equipo técnico, ¿pensás que las modalidades de abordaje varían entre escuelas de jornada simple y escuelas con ampliación horaria?

V- Para mí, las formas de abordaje son las mismas en las distintas modalidades de escuela. No veo diferencia...lo único que sería distinto es trabajar en Jornada Completa, porque allí trabajan los mismos docentes toda la jornada y eso si debe tener algún tipo de característica especial. Acá no se presenta esta modalidad todavía, aunque dicen que para el próximo año, se iniciará este proyecto de jornada completa en una de las escuelas. Una de las diferencias ahí que seguro vamos a marcar, es que en estos momentos la jornada extendida funciona como una escuela de doble turno; la organización de la escuela es distinta, los turnos son distintos. Lo que sí se puede ver, en estas escuelas de jornada extendida, que ha pasado antes y pasa ahora es la rivalidad entre docentes y talleristas.

E-¿Por qué te parece que pasó antes y pasa ahora?

V- Y porque siempre fue así, hay demasiados idóneos en los talleres, los docentes rivalizan cuestiones con los talleristas y ahí se produce como un quiebre, que en algunas oportunidades afectan a la organización institucional. No sé, los talleristas, por ejemplo, tienen que mandar proyectos todos los años, deben luego concursar, y no son docentes, no tienen la práctica. Hemos estado yendo a los espacios institucionales, el último fue en la escuela de jornada extendida N° 134. Ahí se vio concretamente esto de la rivalidad.

E- ¿Cuándo crees que tu práctica cotidiana deviene en intervención?;¿Qué características deben tener las mismas?

V- (silencio) Yo creo que todo es en sí una intervención. El solo hecho de estar ahí, con los docentes en la escuela, es intervención. Ahí el malestar merma, baja mucho la ansiedad. El solo hecho de estar en disponibilidad, cambia todo.

Hace un tiempo, tuvimos que intervenir en un caso de abuso, fue muy fuerte la directora nos llamó, fuimos enseguida a la escuela y fue así el estar ahí en ese momento fue una intervención, porque fue un hecho en el que luego intervino la justicia, pero desde nuestro rol, estuvimos presentes.

E-¿Crees que tu práctica interroga sentidos naturalizados o instituidos en la escuela, en el equipo o con el propio psicopedagogo?

V- Lo que se intenta hacer es que el docente se piense frente al sujeto de aprendizaje, es decir al niño. A veces es cuestión de feeling, no sé, de rechazo o de amor. Que ellos se piensen un poco. Se intenta correr al niño del foco de la escena, con padres y docentes.

E- ¿Pensás que hay prácticas específicas que podrían generar nuevos conocimientos?

V- Creo que si... No sé si es una práctica propiamente pedagógica, pero está el equipo. En un equipo hay diferentes posiciones, distintos egos (sonríe, dice en voz baja, vos me entendés). No

te podés cortar solo, viste, hay distintas experiencias, distintas predisposiciones que presentan los alumnos.

E-¿Crees que puedan haber prácticas que generen nuevos acuerdos colectivos?

V-Si, siempre y cuando haya un abordaje y trabajo institucional. Para armar algo colectivo, deberíamos trabajar las individualidades de cada uno, para llegar a un consenso. Es todo un proceso (silencio). Cómo corremos de foco la individualidad del niño, también debemos correr de foco la individualidad del docente.

E- ¿Cómo definirías en una palabra tu labor en escuelas con ampliación horaria?

V-En una palabra, y...(silencio) sería *compleja*. Hay muchos actores, todos ellos con un rol distinto, hay problemáticas distintas. Mira te digo, “me veo como atajando penales...”

E - ¿Cómo sería eso?

V- Y vienen problemas de todos lados y vos tenés que dar respuestas.

Observación:

Seguida la afirmación, la técnica expone como una falencia en su formación la puesta en escena y elaboración de estrategias didácticas diversas, que están relacionadas pura y exclusivamente a la situación pedagógica de alumnos en proyecto de inclusión.

Entrevista 2- Psicopedagoga

ETAP NIVEL PRIMARIO COMALLO - Zona I Sur I

Fecha: 14 de marzo de 2016.

E: Entrevistadora

S: Psicopedagoga

E- ¿Ante que situaciones suelen ser convocados en escuelas con ampliación horaria con más frecuencia?

S- En esta supervisión, tenemos una escuela, que está aquí al lado muy cerca y nos convocan seguido. El tema es la distribución de cargos, yo ocupé un cargo de pedagoga y psicopedagoga y funcioné como psicopedagoga en ambos cargos, dado que hay otra técnica que va a la supervisión como pedagoga y trabaja dos días a la semana, (miércoles y viernes), la misma cumple diez horas cada día.

Yo “no me identifico con un rol”, “mi formación es más clínica”. La pedagoga realiza el trabajo institucional, la misma empezó a trabajar en ETAP en el mes de octubre de 2015. Yo trabajo desde julio de 2015 acá. En el equipo faltaba ese rol institucional, de poder pensar los talleres, además que en el trabajo institucional se sitúa más la prevención.

En el año 2015, en la escuela con modalidad Hora Más, hay demandas puntuales de los chicos, que son más individuales y también de tipo grupal, por ejemplo, en primer grado necesitaban poner límites. Entonces, para el presente ciclo lectivo 2016, se planteó el trabajo con directivos y como ejes: la articulación entre ciclos, la alfabetización científica y el repensar de las planificaciones, todo esto se comenzó a trabajar en el mes de febrero. Igualmente, el trabajo institucional está a cargo de la pedagoga quien planifica, organiza e implementa talleres.

En relación a las escuelas rurales casi no demandan (silencio) puede ser por dos razones: porque se las arreglan como pueden, debido a que el ETAP no puede viajar frecuentemente, o porque tienen asumido que el ETAP está lejos y no va por esos lugares muy seguido.

En relación a las escuelas rurales casi no demandan (silencio) puede ser por dos razones: porque se las arreglan como pueden, debido a que el ETAP no puede viajar frecuentemente, o porque tienen asumido que el ETAP está lejos y no va por esos lugares muy seguido.

E-¿Cómo abordan las distintas problemáticas?

S-En este 2016, estamos tratando de limitar, a veces se presentan distintos discursos entre la supervisora, la directora, los docentes y uno tiene que ubicarse en el rol de Psicopedagogo, en este contexto, donde tampoco hay más profesionales ni alguien que haga clínica. Para mí lo más importante es poder redefinir roles, hacia afuera. En este tema de los límites, por ejemplo, se trabajó sobre cómo apretar clavijas con los padres y en la escuela.

E-¿Se prioriza lo programado o lo emergente?

S-Se prioriza lo programado, la supervisión delinea los días, no hay vehículo para recorrer la zona, por lo que la escuela de hora más, que es la que está más cerca de la supervisión demanda más.

E-¿Qué estrategias utilizan con mayor frecuencia?

S- y ...ante las llamadas... las estrategias o técnicas realizadas son: jornadas con equipo docente, entrevistas con directores; entrevistas con maestros; entrevistas con padres y observaciones de clase.

E-¿Cuántas escuelas corresponden a esta jurisdicción?

S- Están las escuelas de Comallo, Pilquiniyeu del Limay, Cañadón Chileno, Anecón Grande y Blancura Centro con ampliación horaria. Las escuelas de Mencue y Laguna Blanca son de jornada simple, pero se está evaluando ingresar tres escuelas más dentro de esa jurisdicción.^[1]

E-¿Cómo es la relación con los demás actores institucionales?

S -Es buena.

E- Esos actores, ¿participan y se implican luego del llamado de los técnicos?

S- Los actores realizan demandas constantes, uno responde, pero es como si fuese unilateral (se está trabajando en ello), porque uno da alguna sugerencia pero no ve una respuesta ante eso. Por ejemplo, demandan, se solicita intervención, uno realiza un seguimiento, un informe con sugerencias y nada de eso se toma o repiensa.

E- ¿Pensás que las modalidades de abordaje varían según sean escuelas de jornada simple o de ampliación horaria?

S- Depende del contexto. En la ruralidad si varía, se les da más estímulos. Los chicos van de la escuela a su casa. En Comallo hay más cosas para hacer.

E- ¿Cuáles serían las ofertas?

S- Deporte recreación: Fútbol, escuelas de vóley, danzas folclóricas.

E- ¿Cuándo crees que tu práctica cotidiana deviene en intervención?

S -Las prácticas cotidianas hacen referencia a todo el proceso, para mí la intervención es: pensar, planificar, evaluar. Es cuando vas a trabajar, una parte importante de la práctica.

E- ¿Qué prácticas interrogan los sentidos instituidos en la escuela, en el equipo?

S -Las prácticas interrogan sentidos instituidos en la escuela.

E- ¿Pensás que hay prácticas específicas que pueden generar nuevos conocimientos?

S -...y si debería ser así, que intente transmitir. Mira lo que diferencia al Psicopedagogo con el maestro es la mirada, para mi es lo que más calidad le daría a nuestras prácticas, lo que permitirá que el maestro trabaje mejor.

E- O sea el trabajo conjunto...

S- Sí claro.

E- ¿Crees que hay prácticas que pueden generar nuevos acuerdos?

S -Si es lo ideal, lo ideal sería que todas las intervenciones acuerden con el hacer con el docente, que uno construya con el otro. El nuestro, debe ser un rol de partícipe de esa construcción o modificaciones que se hagan.

C - En una sola palabra, ¿Cómo definirías tu labor?

E.S -Objetividad (como actores externos a la institución educativa).

Entrevista 3

Psicopedagoga Turno Mañana

ETAP Nivel Primario -Zona I Sur II Ingeniero Jacobacci

Fecha: 7 de abril de 2016

E: Entrevistadora

A: Psicopedagoga

La entrevista se realiza al inicio en presencia de una técnica psicóloga, quien se retira luego de iniciada la entrevista.

E- ¿Ante que situaciones suelen ser convocadas en escuelas con ampliación horaria con más frecuencia?

A- Dentro de las escuelas de jornada extendida que tenemos dos en el pueblo: la escuela 134 y la 326, generalmente son por los alumnos en proyecto de inclusión sobre todo en el turno mañana que tenemos la mayor cantidad de población de estos alumnos, tenemos doce en el turno mañana y cuatro en el turno tarde. Los del turno mañana tienen que ver con las problemáticas relacionadas con el aprendizaje, el armado de los proyectos de cada alumno, adecuaciones curriculares, por ahí por el corrimiento del rol docente de este alumno que se desliga al estar en proyecto de inclusión, las intervenciones de la MAI que por ahí no son muy inclusivas, bueno ante todo esto nosotros vamos habitualmente por lo menos, yo de manera individual adopte una modalidad para tener un mayor seguimiento de ir una vez la semana en cada escuela. Generalmente, deje un día asignado y ya la directora y los docentes me esperan ese día.

Este año aun no estoy muy bien organizada con la modalidad ya que el equipo se planteó empezar a hacer intervenciones institucionales que en el turno mañana se hacían difícil de llevar por toda esta carga que yo te decía de la cantidad de alumnos en proyecto y el seguimiento que sobre todo el psicopedagogo tiene que hacer por ahí no otra figura como el fonoaudiólogo que puede o se puede prescindir o puede no ir habitualmente. Bueno debido a eso se hace muy difícil y en base a eso tenemos que abocarnos a intervenciones institucionales, sin dejar de lado a los alumnos en proyecto, sobre todo porque son alumnos que después pasan a nivel medio, hay que hacer como un seguimiento bastante minucioso.

E- Esta metodología de trabajo ¿se construye en equipo o vos te encargas de determinadas cosas al ocupar el cargo de psicopedagoga?

A- Y mira... debería construirse en equipo, la realidad es que los equipos técnicos no están funcionando como tal, las intervenciones son de manera bastante individuales en el nivel primario, en otros niveles si se puede abordar de manera de equipo, pero yo creo que por ahí tiene que ver con las personas, con las funciones, con no tener un director a cargo, un supervisor que sea supervisor de equipos técnicos, eso hace que por ahí el trabajo en equipo sea dificultoso.

E- ¿Cómo se abordan las distintas problemáticas, existe una construcción en los modos de respuesta utilizados?

A- Este año, desde que empezamos a cambiar la modalidad utilizamos la planilla de abordaje institucional, ya sacando el nombre del alumno que tenía la dificultad, sino que el docente pueda contar cuál es la situación problemática, como se presenta el grupo o que intervenciones hizo, dándole ya un abordaje institucional.

Pensamos en equipo a partir de eso cuales son las problemáticas con las que pensamos trabajar, a partir del diagnóstico de la institución o el proyecto, nosotros vamos a intentar este año, para construir en conjunto con los directores y los docentes, vemos que hay muchas dificultades con la apropiación de la reglamentación de la 3046 sobre las trayectorias escolares, bueno la de inclusión, la alfabetización inicial, avanzada, científica. Todas estas son cuestiones en las que se debería trabajar, pero no se está trabajando, se están abordando otras cuestiones del proceso de enseñanza aprendizaje y sus dificultades, vamos a tratar de erradicar la problemática focalizada en algún alumno para que se pueda hacer un abordaje más grupal e institucional y hacer un trabajo más preventivo.

E- Ante estas demandas que suelen aparecer de la escuela, ¿Qué prioriza el equipo lo programado o lo emergente?

A- Yo creo que tiene que ver con las situaciones en cada caso, uno no puede dejar de lado lo emergente por algo que uno tiene programado, siempre hay que tratar de atender la demanda de

las instituciones, de todas maneras ante la demanda no se recurre de manera inmediata, sino que nosotros damos un tiempo prolongado para que puedan pensar y repensar la demanda que hicieron bajar un poco las ansiedades para que no pongan la problemática en el otro no, y que puedan también ellos buscar una solución, esto de dejar un tiempo prolongado que si bien ellos se enojan, se molestan ellos piensan ya una manera de intervenir, por eso cuando uno va es más fácil poder acompañar esa intervención o pensar en conjunto una intervención.

E- ¿Cuáles serían las técnicas utilizadas con más frecuencias en escuelas de jornada extendida/completa?

A- Y en general, se hace mucho lo que es observación de talleres, observación de la jornada escolar, se participa en las horas institucionales se trabaja con los docentes viendo la planificación y se trabaja en proyectos áulicos con los docentes para abordar las problemáticas.

E- ¿Y la relación con los actores institucionales, ¿cómo es?

A- Del equipo, en general es buena, ellos tienen mayor apertura si uno también se muestra colaborativo, que los acompaña, si ellos ven como una presencia constante, ellos son más abiertos, si ellos ven que uno va una vez cada un mes o poco tiempo como que se muestran más reacios a la hora de intervenir y no aceptan una sugerencia respondiendo de que ellos son los que están todo el día en la escuela y que nosotros vamos un momento. Si bien no permanente todos los días nos permite, conocer la institución, tener un diagnóstico de cada una, un trabajo con cada docente de cada grupo de clase, y nos permite una mayor apertura por parte de los actores institucionales, y poder intervenir conjuntamente, porque además pensar de a dos un abordaje ante una problemática y hacerlos partícipes para encontrar una solución también.

E- Como psicopedagoga, dentro de tu equipo técnico, ¿Pensás que las modalidades de abordaje varían en escuelas de jornada simple y escuelas de jornada completa/extendida?

A- Para mí no hay mucha diferencia, en realidad por ahí no se está dentro de la modalidad de jornada extendida lo que se trataba era de fortalecer lo relacionado con el aprendizaje en talleres con otro tipo de modalidades, pero no se visualiza que hay otro tipo de modalidades relacionadas con lo pedagógico por ahí los talleres, entonces esta demandas por ahí en una jornada simple no hay un espacio un tiempo en donde se pueda realizar un abordaje por una determinada problemática; a la escuela de jornada extendida lo que se le solicita antes que de realizar una demanda es que ésta problemática se aborde en los talleres. Porque ese es el espacio, esa es la finalidad.

E- ¿Cuándo crees que tu práctica cotidiana deviene en intervención?, ¿Existe una diferencia?

A- (Silencio)... Es que... la intervención es más pensada tiene que ver con propósitos que uno se plantea y está pensada con otros, ante una determinada problemática, en cambio la práctica tiene que ver con esto, con el hábito de transitar por las escuelas dar alguna sugerencia de alguna consulta que te hagan en el día a día, en cambio bueno ante una determinada problemática, se arma una intervención y se piensa es pensada

E- Eso ¿es en equipo?

A- No, no siempre. No en el turno mañana, en el turno tarde si es más fácil poder abordar en equipo por esto que te decía que hay menos cantidad de alumnos en proyecto por eso es como que hay más tiempo y uno puede hacer estas intervenciones.

E- ¿Crees que tus prácticas interrogan sentidos naturalizados por la escuela, en el equipo?, ¿O por el propio psicopedagogo?

A- Yo creo que la idea es que el otro se pregunte, se interroge, no darle una solución acabada, es dejarlo pensar, acompañarlos a repensar alguna situación.

Dentro del equipo las relaciones, no hay una relación de equipo, no hay intervenciones como equipo, no hay alguien que lo coordine entonces son todas profesiones individuales. Eso deriva a hacer intervenciones individuales, intervenciones que por ahí uno no sabe que se están realizando y por ahí te consultan y se piensan las intervenciones...

E- ¿Pensás que hay prácticas psicopedagógicas específicas que podrían generar nuevos conocimientos o saberes en los distintos actores institucionales?

A- Si, si uno piensa esto dentro de lo que son las intervenciones preventivas e pueden llegar a generar saberes, interrogantes en el otro, si se pudiese intervenir de manera diferente, cada escuela tiene una realidad distinta, la escuela de jornada extendida N° 326 no tiene la misma realidad que la escuela de jornada extendida N° 134. Problemas de conducta, en otras escuelas lo relacionado

con el aprendizaje, se podría generar saberes y crear algo más articulado si se contara más con el apoyo de la familia se ha hecho pero muy poco

E- ¿Por qué?

A- Tiene que ver con el tiempo del equipo, por las demandas que se han venido realizando históricamente.

Este año se erradicó la ficha de derivación, este año se ha realizado una ficha de derivación institucional donde se compromete al equipo directivo a todos los docentes, talleristas si los hay para determinadas problemáticas mientras otras situaciones relacionadas con lo social, el aprendizaje, lo emocional venían en derivaciones individuales, eran respondidas las demandas según el perfil

necesario, se hacían observaciones áulicas, reuniones con padres, sugerencias, una devolución, pero siempre dentro de lo individual, y por ahí eso ha generado que no se tenga el tiempo o por ahí que no se tenga en cuenta, que realizando algo a nivel institucional con padres se pueden atender estas problemáticas porque en realidad se hacen de manera preventiva.

E- ¿Cómo definirías tu práctica en una palabra tu práctica, como psicopedagoga?

A- (Silencio)...déjame pensar la palabra...(silencio)... Te digo la palabra zigzagueante se me ocurre, dentro de mi práctica no hay algo esquemático, se va modificando, los actores, los alumnos van cambiando, va cambiando uno, no es rutinario. Es como desafiante...

E- ¿Esa sería la palabra?

A- Sí desafiante.

Entrevista N° 4:

Pedagogo ETAP Nivel Primario

Zona II Sur I - Maquinchao

Fecha: 4 de mayo de 2016

E: Entrevistadora

M: Pedagogo

E- En principio la jurisdicción ¿A cuántas escuelas corresponde?

M- En las escuelas de jornada completa tenes en la región, rural que son y Pilquiniyeu, la escuela 22 de Pilquiniyeu, la escuela 163 de El Cañ, y en la escuela 4 funciona escuela de jornada completa en sexto y séptimo grado.

E- ¿Es de Maquinchao?

M -Si, y en Los Menucos tenés jornada extendida que es la 292 y una de hora más la escuela N° 49. La escuela 363 de Maquinchao es de jornada extendida.

E-Y los turnos tuyos ¿cómo serían?

M -Yo tengo a la mañana un turno y a la tarde otro, de técnico pedagogo. En esta supervisión en el turno mañana con sede en Maquinchao y en el turno tarde con sede regional (en los Menucos).

E-¿Tenés que viajar?, ¿Cómo funciona?

M -y... por un acuerdo que tenemos con la supervisora, yo cumplo mi horario acá (en la supervisión) por que en los Menucos no hay un espacio físico designado para desempeñar mis funciones. Yo dependo de esta sede (Maquinchao) con los dos cargos de primaria.

E- ¿Ante que situaciones suelen ser convocados por diferentes situaciones en escuelas con ampliación horaria con más frecuencia, vos y el equipo?

M-y las situaciones en realidad son diversas, como puede ser el tema de inasistencias, como esto repercute en el aprendizaje, la continuidad del alumno, lo que propone el docente en el ciclo lectivo, por ahí la inasistencia es un factor que puede impedir eso digamos, no? También hay cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje, por ahí las solicitudes de intervención están apuntadas al perfil nuestro digamos, al de mi compañera que es psicopedagoga y al mío que es de pedagogo. Y también problemas de conducta o de comportamiento y situaciones que se dan con los alumnos dentro del aula que por ahí también impiden que pueda progresar en su aprendizaje, por ahí una cuestión afectiva que están viviendo en su seno familiar y cómo eso repercute en la escuela, digamos.

E-¿Y cómo se abordan estas problemáticas que vos estás nombrando?, el equipo ¿qué hace, cómo funciona?

M- En realidad se recibe la solicitud de intervención lo que se apunta al mismo tiempo es a hacer un análisis institucional, por ahí si bien lo que se trata es la conducta y el comportamiento en relación a un alumno, lo que se trata es de ver al grupo, al alumno dentro del grupo, no focalizarse en lo que la escuela considera que es un alumno problema, no, sino que tratar de corrernos de las diferentes áreas.

E-¿De manera más individual?

M-Sí, y bueno lo que hacemos es acordar como va a ser la intervención o quienes van a intervenir y de qué manera, cómo vamos a hacer.

E-¿O sea que existe una construcción en relación a los modos de construcción de intervención que ustedes tienen como equipo?

M- En realidad lo que se pretende es que el abordaje sea institucional, tratando de involucrar a los diferentes actores, que forman parte de esa situación.

E-¿Cómo equipo prioriza lo programado, o si hay algo emergente, que pasa en esa situación?

M-Y, en realidad lo que se hace es ir planificando de acuerdo a lo que el calendario va estableciendo, las fechas, articulación con otros equipos de otros niveles, las visitas a las escuelas, lo que es el caso de inclusión, también se va definiendo como va a ser el abordaje en las diferentes escuelas con los diferentes alumnos que se encuentran incluidos, se analiza la situación particular de cada alumno. Y a partir de ahí se va a determinar cómo va a ser la intervención

E-¿Y cuáles, serían para vos las estrategias más utilizadas por el equipo?

M-¿A qué te referís?

E-Para abordar la inclusión, problemas de conducta ¿qué hace el equipo?

M- Como te decía según cómo es la situación, en primera instancia tenemos una entrevista con los padres del niño, porque nosotros consideramos que es una demanda de la escuela, la solicitud tiene que estar autorizada por los padres para que podamos intervenir con el alumno. Es lo primero que vemos cuando llega la solicitud, después lo que hacemos el primer paso comunicarnos con la escuela. Esto que vos decías determinar con la escuela qué días vamos a ir, citando a la familia, a los padres,

E-¿El equipo luego evalúa cómo seguir?

M-Sí, o sea el primer paso es la entrevista con la familia, tomando los datos de la solicitud de intervención, desde ahí nos reunimos con el equipo directivo y pedimos que acompañe la solicitud de un informe de los docentes por ahí para tener más información, pero eso después lo vamos a ir mirando con el equipo directivo con el vicedirector que esté en ese momento, también vemos de acuerdo a las escuelas, cada una tiene diferentes demandas. Generalmente, organizamos observaciones áulicas, entrevista con el alumno, con equipo de docentes.

E-¿Cómo es en general la relación con los actores institucionales, de estas escuelas de ampliación horaria?

M-Respecto a lo otro, con docentes y talleristas, son los diferentes actores con los cuales nosotros podemos decir que vamos a intervenir si es necesario hay que intervenir con otras instituciones, si es necesario desarrollo social, pldnaf, salud, de acuerdo a las situaciones.

E-¿Cómo es la relación con esas otras instituciones?

M-Y acá en la localidad el año pasado hemos podido trabajar conjuntamente con protección integral, hemos trabajado bien con teresita ella nos ha abierto la puerta y se han abordado situaciones, las cuales ella también las estaba abordando y articular cómo iba a ser la intervención. También con salud una situación particular acordar para que esa familia cuente con el apoyo de salud, protección, educación quien va a intervenir en ese caso, si hacer un seguimiento de lo que nos corresponde en ese caso qué es lo pedagógico, ese es el aporte que nosotros brindamos cuando se requiere de nuestra participación y lo que nosotros podemos aportar a otras instituciones.

E-Respecto de la relación con los actores, ¿Hay apertura, malestar?, ¿Que predomina en general?

M- En realidad la relación que podemos tener con las escuelas es diferente, en las escuelas de esta localidad hay otro tipo de apertura por las intervenciones, ¿lo que no significa que las otras escuelas se cierren no? Por ahí el hecho de frecuentar más las escuelas de esta localidad, por ahí te permite llegar de otra manera. En general hay una buena relación. En general han habido situaciones complejas, lo que se trata es de dialogar. El diálogo y la comunicación son un aspecto importante para que nosotros podamos llegar.

E-Estos actores se implican con las problemáticas, ¿acuerdan en trabajar con los técnicos?

M-Por el tema de horarios, la llegada a las escuelas es difícil atender un emergente, a veces, no significa q no se atienda, Nos pasó este año, que una escuela estaba demandando la intervención nuestra y no contábamos con la movilidad para asistir a esa escuela. Se ve la manera de llegar, esta vez la directora no comprendía que nosotros no podíamos llegar, no tenemos el medio y terminamos yendo en un transporte privado a ese lugar, pudimos hacer la intervención, pero muchas veces el tema de la movilidad es lo que nos complica, más si se trata de un emergente.

E-¿Desde tu rol profesional de pedagogo ves alguna diferencia entre las escuelas de jornada completa o jornada extendida, respecto a la modalidad de tu práctica?

M-No hay mucha diferencia en cuanto al tipo de intervención. Por ahí la escuela de jornada extendida lo que te permite es que vos podés acercarte a la mañana o a la tarde viste; tenes amplitud porque podés ir a observar un taller, podés visualizar otras estrategias, para que el aprendizaje se pueda mejorar

E-¿Y las derivaciones que son de las escuelas jornada ampliada provienen de áreas curriculares o talleres?

M-De las áreas curriculares, que es donde más trabajamos por ahí. El tema de abordaje de los contenidos en los talleres difiere mucho y por ahí se hace a través del juego y del experimento que es más significativo para el alumno que lo puede significar de otra manera.

E-¿Cuándo crees que tu práctica pedagógica deviene en intervención?

M-La intervención no solo está implicando la práctica sino la planificación de esa práctica, o sea, es ir con un objetivo, con un sentido a territorio, me parece que implica pensar primero para después llevar adelante la práctica.

E-¿Pensás que hay prácticas pedagógicas que podrían generar nuevos saberes por parte de los actores escolares?

M-Lo importante es pensar que una práctica o una intervención que uno puede realizar generen nuevos saberes. No me sale el nombre en este momento pero hay una autora que habla justamente de esto y de las buenas prácticas, que es a lo que se apunta, a generar cambios.

E-Como pedagogo ¿cómo definirías tu práctica como pedagogo?

M-Se ríe...

E-¿Alguna apreciación?

M-...la intención que tiene uno de generar buenas prácticas .no se trata de que uno tenga la receta de todo, pero si brindar aportes, ser útil, para poder ayudar al docente y trabajar en forma conjunta buscando otra manera de llevar a cabo la práctica docente diaria. Ese sería el sentido de mi rol. Generar algo diferente, pero en forma conjunta, me parece que lo que podemos hacer como técnicos es brindar aportes, no tenemos la varita mágica.

Guía de entrevista a directores de escuelas con ampliación horaria.

1-Presentación del tema.

2-Indagar el número de matrícula de la institución educativa.

3-¿Cuáles serían los conflictos o situaciones problemáticas por las que los equipos técnicos son convocados a esta institución educativa?

4-¿Qué pasos sigue la escuela para solicitar la intervención?

5-¿Qué pasa durante y luego de la intervención?

6-Para usted, ¿se planifican las intervenciones de los ETAP o se actúa mediante la presentación de emergentes?

7-Ante diversas situaciones de intervención, ¿cómo ve las respuestas dadas?, ¿se presenta el equipo o un técnico a la hora de responder a la demanda?

8-¿Cuáles serían las estrategias privilegiadas? (individuales, grupales, institucionales)

9-¿Qué tipo de técnicas suele utilizarse: entrevistas, talleres, etc?

10-¿Quiénes serían los destinatarios?

11-Como director/a, ¿ve diferencias en cuanto a las intervenciones de los ETAP en escuelas de jornada extendida- escuelas de jornada simple?

a-Existen prácticas que interrogan sentidos naturalizados e instituidos en la escuela.

B-Prácticas que generan nuevos conocimientos o saberes por parte de los actores institucionales.

c-Prácticas que generan nuevos acuerdos construidos colectivamente.

12-Como director/a de la escuela de jornada extendida... ¿Qué sugeriría o que piensa que debería revisarse, dentro de las prácticas /intervenciones de los equipos técnicos y dentro de la práctica específica de los psicopedagogos?

O sea: ¿cuál es el tipo de demanda, objetivos, problemáticas que derivan de este formato de la población que asiste, del tiempo extendido, etc?

-¿En qué consiste la propuesta de la escuela con la modalidad de hora más de Comallo/jornada extendida de Ingeniero Jacobacci?

Entrevista directivo Escuela Primaria Hora Más – Zona I Sur I

Entrevista estructurada remitida vía mail.

Fecha: 15 de noviembre de 2017

- 1- Estoy en el cargo de VD. Aproximadamente hace 4 años.
- 2- El número de la matrícula es de 220 alumnos.
- 3- Nuestra institución, solicita asistencia del ETAP para las siguientes situaciones: cuando se detecta que el niño no puede lograr aprendizajes, y se buscan estrategias, pero estas no dan resultados esperados, es decir cuánto se considera que alguna situación de índole orgánica, emocional, familiar bloquea la mente del niño y no permite avanzar, previamente se indaga en el núcleo familiar.
- 4- Los pasos que sigue la escuela son: Agotar estrategias de intervención áulica, con reuniones con los padres, realizar planilla de derivación contando las dificultades con estrategias implementadas y autorización de padres para solicitar asistencia.
- 5- El equipo se reúne con el docente, dirección, padres, por separado, realiza observación en el grupo, y elabora un informe con posibles intervenciones, da sugerencias.
- 6- Creo que se actuó mediante la presentación de emergentes.
- 7- si se presenta, pero muchas veces no se ven resultados quizás sea la ansiedad de resolver rápidamente la situación, lo q no nos permite ver la intervención positivamente.
- 8- creo que las estrategias deberían ser grupales e institucionales.
- 9- -Suelen utilizarse entrevistas y talleres grupales e institucionales.
- 10- Toda la comunidad educativa.
- 11-No se decir si hay diferencias nuestra escuela es jornada simple. Y si creo que deben existir diferencias; que tengan que ver con la carga horaria. Si en nuestra escuela han surgido cambios y se está caminando a lograr acuerdos colectivos en las prácticas no es fácil pero vemos en ese camino, de hecho se han logrado algunos.
- 12-En la hora más se trata de reforzar técnicas de estudios, de hecho, son horas de acompañamiento al estudio, también tiene horas de inglés por el momento solo es en 7 grado.

ENTREVISTA A DIRECTORES DE ESCUELAS CON AMPLIACION HORARIA
ESCUELA DE JORNADA EXTENDIDA
INGENIERO JACOBACCI- ZONA I SUR II
Fecha de realización: 7 de noviembre de 2017

E: entrevistadora

D: directora

Entrevistadora-Se realiza la presentación del tema a estudiar, a modo de dar continuidad al trabajo de campo de la tesis debido a que la directora en una oportunidad anterior aportó datos y el PEI para que podamos recabar información.

E- ¿cuál es el número de matrícula de la institución educativa?

D -En total concurren 102 alumnos.

E-¿Cuáles serían los conflictos o situaciones problemáticas por las que los equipos técnicos son convocados a esta institución educativa?

D-Problemas de aprendizaje, problemas de conducta, y otros problemas de aprendizaje en el cual el docente ha agotado todas las estrategias, no teniendo resultados positivos entonces, en última instancia se convoca al ETAP.

E-¿Qué pasos sigue la escuela para solicitar la intervención?

D- El docente plantea muchas estrategias, el docente tiene que agotar las estrategias, explicar qué hizo y fundamentar, cuáles son los motivos.

- E- Eso ¿sería como un informe?

D- Si, después ese informe se eleva con la ficha de derivación, después interviene, del informe ese viene el psicopedagogo, el psicólogo, el asistente social.

E- ¿Viene un profesional específico o todo el ETAP?

D-No uno, va depende de la situación también.

E- ¿Qué pasa durante y luego de la intervención?

D-Y...durante, se hace una observación áulica, se observa la docente o al alumno, o se hace una entrevista individual, del profesional con el alumno, después ellos elaboran un informe y dan sus sugerencias de cómo trabajar. Eso queda por escrito, cada informe de la escuela, más cada informe del ETAP, va quedando en el legajo del alumno, el historial. Para ver si hubo avances o no, persisten las dificultades.

E-Para usted, ¿se planifican las intervenciones de los ETAP o se actúa mediante la presentación de emergentes?

D- Y...el ETAP tiene las dos funciones, planifica o el emergente en caso de los problemas de conducta, la escuela lo convoca.

E-Ante diversas situaciones de intervención, ¿cómo ve las respuestas dadas?, ¿se presenta el equipo o un técnico a la hora de responder a la demanda?

D-y algunas son positivas y otras no, porque son las mismas estrategias que implementó el docente, porque como ellos dicen, el ETAP no diagnostica, interviene nada más y veces, las sugerencias que ellos dan son las mismas que usó el director, el vicedirector, los docentes. Las estrategias no dan resultado, es más de lo mismo.

E- ¿no se cumplen las expectativas?

D-No, no se cumplen las expectativas, que la escuela tiene, pero bueno, tampoco ellos son mágicos, a veces no es lo mismo que plantea la escuela, por eso la normativa dice que la escuela tiene que agotar todas las instancias, las estrategias, los directivos, los docentes, los especiales, talleristas, por último es el ETAP.

E-¿Cuáles serían las estrategias privilegiadas?(individuales, grupales, institucionales)

D-yo veo que son las mismas que utilizamos nosotros. Privilegiadas no hay. Después nos dan sugerencias o estrategias y quedamos nosotros solos, después cuando pasa el tiempo, mucho tiempo, meses, aparecen de vuelta ellos. Generalmente los hace la escuela a los proyectos, en grupo, en el aula, en los talleres.

E-¿Qué tipo de técnicas suele utilizarse: entrevistas, talleres, etc? ¿Se articula en los talleres?

D-Sí, se articula siempre.

E-¿Quiénes serían los destinatarios?

D-Los alumnos.

E-Como director/a, ¿ve diferencias en cuanto a las intervenciones de los ETAP entre escuelas de jornada extendida- escuelas de jornada simple?

D-No sé cómo trabajan en las escuelas de jornada simple, te puedo decir cómo trabajan acá en otras instituciones no.

E-Existen prácticas que interrogan sentidos naturalizados e instituidos en la escuela.

-Prácticas que generan nuevos conocimientos o saberes por parte de los actores institucionales.

-Prácticas que generan nuevos acuerdos contruidos colectivamente.

D-Estamos para reflexionar sobre la práctica y para mejorar sobre ese alumno, todo lo que sea innovador, nuevo positivo, la escuela está abierta a recibirlo.

Todos ponemos lo mejor para ese alumno. La escuela no tiene que ser cerrada por eso, solicita intervención a otros profesionales porque uno es docente y tiene otra visión, otra mirada, otras propuestas.

Sobre los nuevos acuerdos: si hay algunos que son comprometidos, otros que no, pero es como en todos lados.

E-Como director/a de la escuela de jornada extendida; ¿Qué sugeriría o que piensa que debería revisarse, dentro de las prácticas /intervenciones de los equipos técnicos y dentro de la práctica específica de los psicopedagogos?

El ETAP es un solo equipo para toda la zona acá hay cuatro escuelas urbanas y las otras rurales.

El tiempo pasa rápido, las demandas son muchas a eso súmale cuando están enfermos, están de licencia y que tiene que hacer papelería, los informes. Lo que quiere la escuela es la intervención ya. La escuela todos los días está funcionando. Ellos iguales, pero bueno...la escuela es una cosa el ETAP otra.

La idea es que cuando estábamos debatiendo allá por el 2013 sobre las inclusiones se decía que la escuela o cada dos escuelas haya como un gabinete (interrupción, ingresa a dirección la vicedirectora a buscar documentación, se interrumpe la grabación)

E-¿qué puede decir de la función de los psicopedagogos?

D-Sobre los psicopedagogos, no tengo sugerencias, nada... si no han venido a la escuela. El Psicopedagogo de ETAP no ha venido asique... (gestos).

Modelo de entrevista a Supervisora de Nivel Primario. Zona Sur I y II

“Las prácticas del psicopedagogo de ETAP en escuelas primarias comunes con ampliación horaria de la Región Sur de la Provincia de Río Negro, ¿cuáles devienen en intervención?”

1-¿Cuáles serían las características de las prácticas del psicopedagogo de los ETAP en Escuelas con ampliación horaria?

2-Generalmente, ¿ante qué situaciones problemáticas son convocados en escuelas con ampliación de la jornada escolar?

3- Ante esas situaciones problemáticas, ¿cuáles serían los modos de respuesta más utilizados?

-Se prioriza lo programado con antelación o la atención de emergentes.

-estrategias utilizadas: individuales, grupales, institucionales.

- técnicas utilizadas: entrevistas, talleres.

4- ¿Cuál sería la percepción de los actores institucionales ante esas prácticas? (siempre referenciando al equipo como contexto).

5- Para usted, los técnicos psicopedagogos ¿abordan situaciones problemáticas en escuelas con ampliación horaria desde otra perspectiva o desde el mismo sentido que en escuelas de jornada simple?, las modalidades de abordaje ¿varían?

Entrevista con Supervisora de Nivel Primario de Comallo

Zona I Sur I

Fecha: 22 de agosto de 2017

E: Entrevistadora

G: Supervisora

La investigadora comienza el encuentro presentándose y presentando el tema que desea investigar, la supervisora comenta por qué no estuvo presente días anteriores y se presenta.

Comienza la entrevista, la entrevistadora indaga sobre la dinámica en general que tiene el ETAP de esa supervisión.

G-Como te decía anteriormente, estuve en la supervisión de Zona V de San Carlos de Bariloche, yo tenía un equipo que trabajaba ocho horas, entonces experiencia de simple prácticamente no tengo. Entonces cuando yo llegué acá evidentemente tenemos una hora más pero eso no implica una carga de cada una de las figuras del equipo técnico sino que son figuras en las que no se contemplan una hora más sino que es como si fuera escuela de jornada simple.

Fue bastante difícil al principio, al momento de establecer roles

Porque resulta que cuando llegué a esta zona, me encuentro de que el ETAP estaba trabajando como en un gabinete, es decir, no estaba en el campo de acción. Yo tengo 12 escuelas desde Nahupahuen, Aguada Guzmán a 200 km de General Roca y Chacay Huarruca a 100 km de El Bolsón, es decir la zona más extensa que hay en territorio entonces que hay que pasa había que cambiar esta modalidad de trabajo de gabinete porque ETAP estaba circunscripto a esta escuela de Comallo y la escuela de al lado no es cierto, esa es la que más absorbía y pretendía todas las derivaciones. Entonces el ETAP trabajaba circunscripto a la escuela de al lado, ocasionalmente tenían un viaje a Anecón o a Pilquiniyeu del Limay, con situaciones ocasionalmente increíblemente el abordaje institucional era lo que se trabajaba en esas escuelas rurales y acá con derivaciones permanentes, donde el maestro no evaluaba específicamente. Si él podía llegar a resolver esa situación, sino que tenía un problema con el chico y pap! al ETAP.

Como el ETAP está físicamente pegado a la escuela tenía es irregularidad. yo cuando vi eso se me pusieron los pelos de punta y dije, pero, ¿cómo puede estar trabajando el ETAP en estas condiciones y con este tipo de roles donde todo está circunscripto a las derivaciones de los niños de acá y cuando hay que abordar situaciones, derivaciones de las distintas escuelas se hace un abordaje institucional que lo tiene que hacer el supervisor porque si vos tenés una institución con una situación compleja.

Primero lo aborda quien ha hecho el diagnóstico, quien ha recorrido las escuelas quien tiene todo el diagnóstico del grupo humano, para después charlar y tener un diagnóstico, pero no que vaya una o dos personas del ETAP a hacer un abordaje institucional. Entonces dije, hay que darle una vuelta de manija acá tengo que ver qué puedo hacer, y cómo lo hago. Acá hay recursos humanos, cuando voy lo charlamos para saber por qué se estaba trabajando de esa manera, lo que pasa es que hay un tema fundamental que es la movilidad y la distancia.

Es decir, ninguna de las integrantes del ETAP tenía movilidad, es decir, algún vehículo para poder movilizarse; es decir yo tomo y ya sabía que tenía que contar con una camioneta, tener una camioneta para afrontar como hice el año pasado los viajes, media docena de veces porque yo tenía que hacer un diagnóstico de mi zona.

No tenemos movilidad, ¿cómo hacemos para obtener movilidad?; entonces, es así que comienzo porque la supervisión estaba muy cerrada, yo quiero que esto se tome como otra modalidad de trabajo no como una crítica a la supervisora anterior, lo más alejado de poder ser una crítica. Cada uno tiene su forma de trabajo, entonces lo que quiero decirte es que evidentemente estaba muy cerrada no tenía relación con el Municipio, con Salud, con otras instituciones locales, con la Policía. Es decir, toda una situación interinstitucional que el ETAP no puede estar al margen ni la supervisora que es la coordinadora de ese Equipo, estar al margen y aislada de toda la situación, es decir había que construir.

E-¿Cómo se trabajó?

G-Se fueron haciendo circunscripciones de redes a parte la gestión tan necesaria en la supervisión es gestionar con otras instituciones entonces, que, de esta manera, le planteo al intendente que necesitaba tener un vehículo para por lo menos, poder trasladar al equipo ETAP. Yo tenía una camioneta que me la compré para eso, pero era cabina simple, no podía viajar. Es lo que alcance a comprar para manejarme acá. Entonces qué pasa, hablé con el intendente, con el hospital, con seguridad, no puede ser que prácticamente no tenían relación, cuando un ETAP por ejemplo con desarrollo Social tiene que trabajar en territorio, tiene que saber qué es lo que hace desarrollo social y ETAP, por una cuestión profesional.

Entonces así empezamos a hacer una red de instituciones que empezamos a llegar los distintos integrantes del ETAP a los distintos lugares. Por medio del INTA, de las comisiones de fomento, de la intendencia, es decir, empezaron a ir las escuelas entonces ahí se amplió el espectro y ya deja de trabajar en función de la escuela 73 para comenzar a estar en el campo de trabajo que son las distintas escuelas porque esta zona tiene 12 escuelas.

Ahora vamos a ir específicamente a la labor del psicopedagogo, en la forma de trabajo porque cada zona, o sea de nosotros no es que cada supervisora nos reunamos y decimos trabajamos de esta manera. Y R cuando viene, viene en una situación bastante cerrada con un temario que se yo cuánto y nunca se pudo establecer entre los supervisores que me pasó a mi también en Bariloche cuando vino, un espacio donde se diga cómo trabajamos, o sea, ver la modalidad de trabajo entonces el tema es este. El psicopedagogo trabaja con las intervenciones, derivaciones de los niños por problemáticas de situación de aprendizaje, lo que pasa es que hace dos años se suma la figura de MAI. Entonces, el psicopedagogo debe trabajar con la MAI en forma coordinada, es decir si bien no hace los trabajos de la MAI, porque ahí lo que hemos hecho es una reunión con la escuela especial para poder determinar los roles y circunscribir la función de cada uno, es decir, articular, pero primero delimitar hasta dónde llega la psicopedagoga y la MAI, qué información debe conocer la psicopedagoga respecto a la MAI y la MAI por la psicopedagoga. Pueden armar intervenciones conjuntas, pero respetando cada rol, cada función. Eso es importante cada vez que se debe abordar una problemática o una intervención en un grupo, en donde funcione una MAI. Cuando hay un problema de aprendizaje, lo aborda la psicopedagoga luego se articula con la psicóloga, asistente social si así se requiere, entonces ellas arman un trabajo interdisciplinar en donde con los datos extraídos con la psicopedagoga en el aula, se trabaja interdisciplinariamente, sobre el espacio psicológico del niño, social así se requiere en el medio, porque el niño no está aislado.

E-¿En este caso cómo sería, el rol del psicopedagogo?

G-Se toma la derivación recibe la derivación para lo cual ellos tienen una ficha, cuando requieren le dan la ficha con determinada derivación. El psicopedagogo pide esa ficha. Le requiere una serie de cosas a la maestra antes de ir al aula, después de acuerdo a la ficha ella va a intervenir al aula, va a hacer observaciones al aula, observaciones en distintas áreas en el aula, fuera del aula en el recreo, en la hora especial, para tener una idea clara de cómo funciona.

En caso de que haya una MAI dentro del aula realiza derivación más una entrevista con la MAI antes de entrar al aula.

E-¿Igual... se hacen observaciones?

G-Sí, si pero la MAI brinda más información que tal vez se pueda necesitar. Eso sería respecto a las derivaciones. Después trabajan en los proyectos porque yo tengo proyectos a nivel anual.

En este caso, nosotros estamos haciendo un armado del PPC de Lengua que es el proyecto curricular de lengua a nivel zonal porque dentro de mi diagnóstico encontré que se estaba trabajando una cosa en una escuela y otra cosa en otra escuela, a veces muy alejado de la identidad rural que tiene que no es lo mismo que vos puedas trabajar en el Centro de Bariloche o centro de Jacobacci, como lo es en Comallo o Laguna Blanca, entonces la idea mía es la construcción de ir desde lo pedagógico pudiendo armar un proyecto curricular acorde al perfil de la ruralidad es así que comenzamos el proyecto pedagógico curricular de lengua de la zona donde se tuvo en cuenta la identidad mapuche, los contenidos que pueden ser interesantes para el niño y más cercanos para todo esto.

Ahí interviene el psicopedagogo.

E-¿Cómo?

G-Nosotros tenemos planificadas para este proyecto pedagógico curricular tres reuniones con directivos, que ellos traen la información de las escuelas y las trabajamos acá, por ejemplo en septiembre tenemos el último encuentro con selección de contenidos, pero es un trabajo que por ejemplo, primero yo les pedí la evaluación diagnóstica a cada una de las escuelas, la primera evaluación diagnóstica de lengua es decir los primeros contenidos que ellos van a repasar los primeros días de clase, se los pedí de primero a séptimo grado, por ciclo. Los directivos trajeron todo el material de primero, segundo y tercer ciclo qué contenidos se daban, cuáles eran los que no se daban, cuáles eran los que se repetían.

Empezamos a preguntarnos porque desde el área de lengua, salió lo narrativo, los textos descriptivos, expositivos es como que no existieran. Es decir, se fue haciendo un paneo, había muy poca oralidad. Cuando el chico lo que necesita es la oralidad. Se le prestaba mucha atención a la escritura y no a la oralidad. Es decir, los chicos van a tener que ir a contextos donde tienen que hablar, es decir comunicarse con otra gente.

Es así que observando planificaciones, porque esto es todo un trabajo qué metodología están utilizando y se llegó a que vamos a poner al mismo nivel la oralidad y la escritura, entonces se toma como metodología conciencia lingüística que tiene al mismo nivel la oralidad que la escritura se le presta mucha atención a lo que se dice, se escucha, se expresa y a la escritura. Es así que traigo a una ... Miriam Cuyi de Bariloche que dicta cursos de conciencia lingüística y bueno, vino a hacer unos cursos con puntaje para docentes para todos encarar la misma línea metodológica de oralidad y escritura.

Desde la lectoescritura una línea general, son muchos pasos...

E-Y las escuelas ante esto ¿responden? ¿cómo?

G-Siiii... es perfeccionamiento. Yo,(...)el primer año hicimos con Orlando (secretario pedagógico) 17.000 km entre idas y vueltas a distintas escuelas porque yo quería tener un diagnóstico preciso de lo que se hacía, porque yo acá no sirvo. Yo tengo que estar en el campo de acción, yo soy supervisora de una zona; entonces el ETAP también tiene que expandirse. Entonces ¿qué hace el psicopedagogo en esto? La que propone y esto te parecerá autoritario, pero la que propone soy yo. Yo soy la que ha viajado, he diagnosticado, he visto. Ellas han ido, han expuesto su mirada pero la línea de cómo voy soy yo, ellas han enriquecido desde sus miradas.

El psicopedagogo lo que hace es tener su visión, ayuda a coordinar a los directivos y el va observando que es lo que se está haciendo en las escuelas, de acuerdo a ese plan que nosotros hemos diagramado.

Soy la que impulsa y coordina y las demás enriquecen las intervenciones. Ellas han entendido mi forma de trabajo ellas estos días que no estuve tuvieron una reunión con R y hasta la coordinaron porque son maneras distintas de trabajo. La apertura es lo fundamental, una línea los únicos destinatarios son los niños, entonces debemos trabajar y siempre pensando que estamos trabajando para el niño, desde la ministra de educación al portero y muchas veces se diluye desde la ruralidad los derechos del trabajador sobre los derechos del niño y eso para mí también fue una situación buena, porque resulta que la supervisora anterior tampoco tenía relación con el gremio y yo hace 35 años estoy agremiada. Entonces, yo articulo, yo tengo recontra amigos en el gremio, es decir en muchas ocasiones, me dijeron porque nosotros vamos .¡Vaya al gremio señor!,¿No es cierto? Que me interesa que vaya al gremio, yo hago un llamadito y tengo a la máxima autoridad ahí. Entonces es un trabajo que el supervisor tiene que hacer con todos de coordinación y de construcción.

Dentro de eso es otra actividad del psicopedagogo la coordinación, ellos tienen su espacio dentro de las jornadas de directores donde ellos también quieren tratar temas específicos y al tenerlos a todos los directores ahí, es más fácil expresar, ver. Es así que han empezado con la ficha de derivación que tiene que tener esto para derivar tiene que tener aquello, con la MAI se trabaja de esta manera, formamos pareja pedagógica, e inculcamos pareja pedagógica con los maestros. Porque el maestro se rehusaba también, en esta escuela y en las escuelas rurales a trabajar con otra persona, en el aula, con la MAI. Se fueron coordinando y es un trípode: maestro, MAI y Psicopedagogo, donde tienen que trabajar juntos con los niños, los únicos destinatarios son los niños entonces así se debe trabajar.

E-Dentro de las técnicas, que suelen utilizar los psicopedagogos ¿Cuáles serían las más comunes?

G-La psicopedagoga tiene ocho horas: cuatro turno mañana y cuatro horas en el turno tarde, trabaja mucho con la entrevista a niños, a padres, observaciones y con docentes, articulación con desarrollo social.

E-¿eso lo hace ella sola, O todo el equipo? ¿Si por ejemplo hay que dirigirse al hospital?

G-No eso lo hace el equipo, la articulación interinstitucional la hace el equipo. La psicopedagoga en este caso hace entrevista con padres, niños, docentes MAI, observación , articulación con Desarrollo Social, todo lo otro lo hace en equipo.

E-Dentro de lo que es jornada simple y jornada completa, desde su experiencia ¿ve alguna diferencia significativa?, ¿se trabaja de la misma manera?

G-Diametralmente, diferente. Teniendo la experiencia de Bariloche, o se que con ocho horas en la zona rural es lo ideal para poder trabajar, cuatro horas a mi no me sirve ningún psicopedagogo para un trabajo internivel e interministerial. En Bariloche, nosotros el lunes nos reunimos con el equipo técnico, supervisora y equipo técnico y evaluamos todo lo que había visto la semana anterior, y planificamos para la semana en curso.

Entonces teníamos suponete, que el martes íbamos Pilcaniyeu, Pichi Leufu arriba, Pichileufu Abajo; el miércoles íbamos a Corralito, Cerro Alto y Villa Llanquín; el jueves iban a la otra zona y el viernes se reunían ellos como equipo en la supervisión.

El lunes estaba mi mirada que yo también viajaba, iba. La mirada de ellos todo lo recopilado por su parte y la parte de ellos de las distintas escuelas y planificamos para la semana nuevamente que pasa, esa sistematización tan buena y tan articulada se podía hacer por la carga horaria, con cuatro horas es muy difícil llevar a conciencia la práctica, de los que es el trabajo de jornada completa. Yo te digo de la jornada simple a la jornada completa el peso más grande está dado en la carga horaria el profesional.

E-Respecto a lo que son prácticas e intervenciones, en el equipo hay algún tipo de delimitación entre lo que es práctica e intervención, ¿se trabaja desde un mismo lineamiento?,¿cómo el equipo las define?,¿son distintas?

G-Yo te diría que es lo que esperan mira, en este contexto me hablas vos.

Al ETAP lo conozco como directora en el centro de Bariloche, yo era directora del centro. Y o sea que lo que demandan en las escuelas los directores, los docentes es la intervención debido a que no hay una preparación del docente, yo los entiendo porque es muy difícil acceder a los cursos de perfeccionamiento, trabajar 8 horas los fines de semana quieren estar con su familia, toda una situación donde no hay preparación.

El maestro de centro está más preparado y deriva menos.

El maestro de acá pretende derivar y el ETAP de acá se lo tiene que solucionar, entonces pretende que intervenga permanentemente y cierran el grado, cuanto menos se sepa del grado mejor, entonces la práctica no se puede ejercer o sea que ellos apuntan a la intervención y es lo que se está trabajando en este momento para poder llegar al otro punto. Es una situación que no es fácil cambiar. Ha sido bastante difícil ponernos a trabajar para este proyecto pedagógico curricular porque tampoco interpretaban la línea de que todos tenemos que trabajar y ahora cuando interpretaron que todo pueden trabajar y vieron los resultados se quedaron sorprendidos y les encantan, viste porque ven plasmadas muchas de las opiniones y cosas que ellos aportaron.

Esa construcción colectiva es como que los anima y lo aceptan porque es propia construcción, pero eso es de a poco y hay que remarla en dulce de leche, te aviso, porque no es una supervisión fácil, en sentido de decir por toda la situación, yo te nombre al gremio, a los roles, a las instituciones que todo fue construyéndose ¿porque no es de un día para otro que vos articulas con el municipio, salud, desarrollo social.

Decían allá va la de desarrollo social, yo decía cómo allá va Gisela, si yo en Bariloche trabajaba con ella, dentro de un territorio. Yo entonces le decía a Gisela, porque no venían y ella decía, no Graciela porque la supervisión esto y lo otro, pero vos sabes que lindos trabajos se han realizado con desarrollo social, con un trabajo articulado, pero bueno es construcción por eso te digo, todavía falta mucho camino y recién estamos empezando en esto, es mucho lo que falta.

E-Ante las derivaciones que reciben de las escuelas, el equipo cómo responde ante lo programado y lo emergente.

G-Bueno yo siempre les estoy diciendo que el emergente es un toco y me voy, entonces el emergente es abordado por mi como supervisora, la figura que sale a la palestra, que sale a ver qué grado de intervención se necesita.

Acá hay una planificación, es una zona muy amplia.

Hay trabajo pendiente, planificado, vos veras vas a encontrar acá está anotado (señala la pizarra de la oficina del ETAP) que es lo que hay que hacer, taller, cosas que son prioritarias y una planificación, que van a hacer.

Entonces el emergente salgo a la palestra, voy al lugar me hago presente y veo. Por lo general, son problemas de los adultos, es decir que situaciones de que el auxiliar no quiere hacer esto, que el otro se pelea con este, que la directora que el chico.

Yo soy una pedagoga, porque hace 35 años que soy docente imagínate si no voy a saber cómo resolver el problema en una institución o en una charla, detectar qué es lo que está pasando si yo a las escuelas las conozco. Entonces el equipo técnico se dedica a su planificación, en el caso que se necesite del equipo técnico, es un toco y me voy. Qué significa, yo las necesito para esto que se yo cuanto, un tallercito o algo por el estilo en donde ellos la lanzan y le damos la posta al director.

Pero el emergente no tiene que ser distracto, no permito que el equipo técnico esté abordando emergentes, es decir, ellos tocan se van.

Planifican y se tienen que dedicar a su planificación porque es muy extensa la zona.

E-¿Cuáles serían las situaciones problemáticas por las que son convocados frecuentemente?

G-Te vas a matar de risa, pero bueno falta de conducta de los niños, es por falta de manejo de grupo de un docente, problema de aprendizaje y situaciones familiares que hagan eclosión en el niño, es decir que el maestro detecte situaciones con el padre, que este viviendo con el tío o con sus padres separados, eso sería lo más común. Un 60 % de conducta, pero vos decís laaa miércoles se puede trabajar en el aula, pero bueno. Yo estoy hablando específicamente de la psicopedagoga. Después tenés a la asistente social que tiene un trabajo muy arduo, que va a las casas, que articula con el municipio y se consiguió a un padre, hasta una casa. Se hace un trabajo social muy amplio. Lo mismo, que la psicopedagoga trabaja mucho con la psicóloga.

E-y, respecto a la inclusión ¿cómo se trabaja?

G-yo conozco a I (supervisora de Educación Especial) por estar trabajando en la zona V y tenemos muy buena relación. Más que nada se ocupan de la MAI. acá hay características, hay una MAI que depende de Jacobacci María Laura y otra, Noelia que es de la escuela (73), fue nombrada en otro momento pero depende de la escuela, es una situación muy compleja, hubo problemas con la MAI de Jacobacci porque veníamos y hacíamos acuerdos acá y claro, ella va allá con determinadas situaciones y se fragmentaba la situación, pero con la otra chica, Noelia si trabaja la psicopedagoga muy articuladamente, planifica Noelia que es de la tarde , lo que le cuesta a la otra MAI, una es recibida la otra tiene materias pero no ha llegado a realizar la carrera, y sigue trabajando, lógicamente debe tener práctica y si, los chisporroteos es porque allá decían algo y venían acá y el ETAP recomendaba otra cosa y bueno tenemos pendiente volver a sentarnos a trabajar. Es un trabajo bastante arduo cuando tenes varias personas, pero bueno desde acá se propicia , como yo les digo a las chicas, los únicos destinatarios son los niños, tratemos de limar asperezas tratemos de trabajar todos juntos por lo mismo, que son los niños, entonces es ahí donde se nos cae todo, se despoja.

E-Y, ¿en las escuelas rurales?

G-No es más flexible, aceptan a la MAI, se trabaja en pareja pedagógica, la MAI es como que tiene que dedicarse solo a esto y no es así.

Acá logré con Noelia, hasta que planifiquen juntos con los docentes, es decir, que la maestra planifique con la MAI , que no es de ese chico sino que están formando una pareja pedagógica, en ese grado ¿No es cierto? Que pueda hacer una trayectoria, pasar lo más desapercibido, yo fui directa en la escuela 71, cuando llegué había tres chicos integrados, cuando me fui había veintidós, entonces eso lo tengo re clarito, lo que es la pareja pedagógica.

Entonces porque me costó convencer a los padres que el nene integrado no atrasaba, sino que al contrario había dos maestras en el grado, eso se logró con talleres de sensibilización. Porque son escuelas muy piri-piri del centro de Bariloche, viste pero se acostumbraron, pero después veías a chicos integrados y eran como chicos normales.

Finalizando la entrevista, se indaga sobre la cantidad de escuelas que corresponden a esa zona supervisiva, a los que la Supervisora, responde:

- Comallo,
- Cañadon Chileno,
- Laguna Blanca,
- Blancura Centro,
- Mencué (Escuela y Residencia)
- Aguada Guzmán,
- Naupa Huen,
- Clemente Onelli,
- Anecón Grande,
- Pilquiniyeu del Limay,
- Chacay Huarruca.

Señala, “Yo tomé con ocho escuelas y después había doce escuelas”.

Entrevista Supervisora de Educación Primaria

Zona I Sur II

Ingeniero Jacobacci

Fecha: 13 de junio de 2017

E: entrevistadora

L: supervisora

La supervisora comienza a comentar que buscó información para realizar el rastreo histórico de la escuela de jornada extendida N° 134 de la localidad, pero que no encontró mucha información acerca de los proyectos dado que están todos en la escuela.

Sostiene que desde un principio directores, supervisores y ETAP evalúan los proyectos institucionales que se presentan.

Comenta que en la evaluación de proyectos se procede a realizar una selección por orden de méritos y luego cada escuela arma una planilla donde se organizan los talleres, con la duración, la cantidad de estímulos semanales, etcétera.

Estos talleres luego de ser evaluados son enviados a la dirección de nivel primario y son aprobados desde Viedma según qué talleres sean qué objetivos tienen y respecto el número de matrícula.

La supervisora aduce que se trabajó desde un principio en base a las resoluciones del Consejo Provincial de Educación 959 y 960, aclara que ésta última prórroga el proyecto experimental de la jornada extendida; y que ambas actualmente con el advenimiento de la resolución 2035 quedan fuera de circulación.

La supervisora dice que todavía se utilizan algunos aspectos de la resolución 960 como la cuestión de los cargos, las categorías, etcétera.

La supervisora aduce que esta resolución contiene la estructura del modelo de realización de proyectos utilizados actualmente así por ejemplo en la resolución 960 constan 4 planillas en las cuales se detalla: planilla 1 matrícula y secciones, la planilla 2 organización escolar; planilla 3 carga horaria de talleristas; planilla 4 distribución horaria de taller.

La supervisora enuncia que aún hoy no existe un listado exclusivo para talleristas.

Como una particularidad de la escuela 134 de la localidad de Ingeniero Jacobacci dice que desde 2014 aproximadamente se comienza a dar desde primer grado inglés cuestión novedosa y enmarcada en la 2035 luego, pero que la diferencia de las demás instituciones educativas de la jurisdicción.

Sostiene además que en Jacobacci está la escuela de jornada extendida 326, la escuela de jornada simple con hora más a partir de cuarto grado escuela número 17 y la escuela 356 de jornada simple.

E-¿Cuántas escuelas primarias comunes hay en su jurisdicción?

L- Existen en la jurisdicción un total de 10 escuelas. Eran 11, pero hace unos días se cerró la escuela primaria de Río Chico abajo cuestión de público conocimiento en los últimos días, por no contar con un número de matrícula de alumnos considerable.

Luego están las escuelas: Colan Conhue, Escuela Hogar de Jornada Completa número 216 anexo nivel inicial tiene dos secciones presenta talleres de plástica, música, de Educación Física, teatro y danzas; los talleres son también parte del anexo nivel inicial.

- Escuela Mamuel Choique, Escuela Hogar de Jornada Completa de dos secciones; no crearon talleres sólo se da educación física y plástica.

-Río Chico, Escuela de Jornada Completa con cuatro secciones.

-Ojos de agua, Escuela de 2 secciones (director con sección a cargo, un docente y un taller).

-Escuela Hogar Lipetren Grande N° 307 de jornada completa, de una sección, no tiene taller (hay cuatro auxiliares por escuela).

-Escuela Hogar Atraico de Jornada Completa.

A partir de 2017, la supervisora comenta que no permitieron la designación de cargos de taller, crearon inglés y educación física en la localidad de Jacobacci. Existen cuatro escuelas 2 de jornada extendida, una de jornada simple y una escuela de hora más a partir de cuarto grado en el turno mañana.

E-¿Cómo es la función, el rol del Psicopedagogo dentro de los ETAP?

L-El Psicopedagogo debe hacer el mismo enfoque en todas las escuelas a las que va el trabajo es el mismo en una u otra escuela tienen que atender lo mismo en una u otra institución nos basamos en intervenciones institucionales no en atender casos particulares se trabaja en conjunto con la escuela especial 23 de la localidad con la cual se conforman equipos de trabajo con sus técnicos y los de esta supervisión también los docentes de cada escuela con la que se trabaja en los casos de inclusión se le llama equipos de apoyo en estos equipos se deben compartir criterios de trabajo que bueno a veces se complica es difícil ponerse de acuerdo pero se trata de llegar siempre, se crea un criterio en común se interviene a partir del conflicto.

E-¿Cómo se interviene?

L-Llega la derivación a la escuela luego pasa por la supervisión, se da a conocer al equipo técnico y luego se ve el perfil que interviene: lo hace el psicólogo, el social. Igual todo el equipo técnico conoce todo lo que pasa en cada escuela; por eso es que existe una planificación del equipo supervisivo ante la demanda donde se delegan situaciones dadas determinados hechos.

E-¿Cuáles serían los conflictos o situaciones problemáticas por las que los equipos son convocados en las escuelas?

L-Los conflictos más frecuentes suelen ser entre alumnos, casos de chicos violentos, por problemas de aprendizaje; en la mayoría de los casos problemas en la casa, situaciones de adecuaciones curriculares individuales, bullying; presunciones de la escuela.

E-¿cómo sería?

L-Hemos ido a la escuela por alguna situación específica y resultó ser otra cosa lo que pasaba, no lo que la escuela presumía o decía que pasaba a nivel institucional, por eso se asesora sobre líneas de acción que también se trabajan en los espacios para que haya un hilo conductor.

E-¿Y se planifican las intervenciones o se actúa mediante emergentes?

La supervisora procede a mostrar líneas de trabajo del año 2017 delineadas a principio del ciclo lectivo por todo el equipo supervisivo en la cual constan los ejes vertebradores lineamientos de la dirección de nivel y líneas prioritarias dispuesta por el equipo supervisivo de la zona. Expresa que “siguen estos lineamientos en lo que refiere a realizar su trabajo supervisivo correspondiente” (ver imagen)

E-¿Ve diferencias de intervenciones en escuelas de jornada simple y escuelas de jornada completa o extendida?

L-La jornada extendida ha cambiado mucho, la escuela tenía mucha más autonomía en los comienzos de la implementación del proyecto no quiero decir que ahora no la tenga más, la sigue teniendo, por ejemplo, el equipo directivo elige talleres, pero hoy en día los talleristas deben ser docentes cuestión distinta, antes no era necesario y los talleres eran hasta más interesantes. Pero hoy se prioriza el título docente y que el tallerista sea parte de la institución antes no era así y esto tampoco fue un cambio superador, va yo no lo veo así los docentes que tienen título muchas veces no demuestran estas ganas de llevar a cabo las actividades como quiénes son idóneos.

E- y con respecto a la modalidad de trabajo de los equipos técnicos ¿ve diferencias en las distintas escuelas?

L-No, yo no veo diferencias.

Luego la supervisora dice que los proyectos en las distintas escuelas tienen una estructura y se basan en revisar el diagnóstico, la fundamentación, los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, las actividades y los recursos ; además agrega que los aportes que reciben las escuelas son cada vez menor el presupuesto por ejemplo en el 2015 (dice) llegó el aporte en agosto y en el año 2016 en septiembre cada vez va llegando más a destiempo y se nota más este año 2017 se vuelve a presentar proyectos esto suele hacerse cada dos años.

Antes si el taller no funcionaba el director tenía la libertad decir que no siga hoy no es tan así, es distinto por los contenidos que se trabajan en el aula taller y el aula. A veces, no se entiende la diferencia se sigue viendo cosas pertenecientes al aula en el aula taller, esta es una cuestión a modificar dentro de lo que es todavía la escuela jornada extendida no se entiende bien o no se termina de aceptar la finalidad del aula y del taller de poder articular los contenidos y crear otro tipo de conocimientos, de ver como diferentes los espacios.

Sobre la finalidad de las horas institucionales y su objetivo. La supervisora dice que: - se planifica articulando los contenidos de las áreas y del aula con el aula taller acá en Jacobacci el lunes se

dan horas institucionales en la escuela 134 y los martes en la escuela 326 de jornada extendida ambas.

E-¿Y ante las solicitudes de intervención como se responde?

L-En respuesta a la demanda se trata de responder lo más rápido posible llega la demanda a la supervisión, luego se da a conocer y se planifica evaluando el seguimiento correspondiente a cargo del equipo supervisivo.

E-¿Y a la escuela quien se presenta un técnico, todos?

L-El equipo supervisivo define quien va, como es el acercamiento al equipo directivo, a los docentes, a los padres, si se hacen observaciones o se hacen talleres, etcétera. Hay situaciones que necesitan planificaciones.

E-¿Denota diferencias entre la práctica y la intervención?

L-La práctica distinta de la intervención no sé si queda clara la diferencia entre práctica e intervención. La escuela debe mirar al técnico como “parte de” no como alguien que va a supervisar e inspeccionar la escuela sino que el técnico debe presentarse de tal manera que la escuela lo vea como parte de ella que se acerque para orientar y asesorar a los docentes de la mejor manera posible más que nada por las creencias y experiencias que tienen tanto los docentes como los equipos directivos de los ETAP, que dicen que no hacen nada, que no los ven, que no van nunca porque muchas veces también se piensa que los técnicos van a la escuela y tienen que resolver la situación y no es así los técnicos deben conocer tanto las situaciones como a las escuelas y a los docentes y eso es parte de la práctica misma y hace a la intervención. Según cómo vaya el técnico como asesore muchas veces depende la respuesta de la escuela para mí. Una intervención es como más planificada pero no veo que haya una línea clara entre práctica e intervención. La intervención me parece que hace a la práctica.

E-¿Cómo es la construcción de acuerdos?

L-Se trata de llevar a cabo el hecho de construir acuerdos, siempre Debería ser así depende de cómo mires vos tu trabajo tus funciones tu rol es un trabajo complejo y de todos dado que es necesario que cada uno se apropie de sus funciones, de sus deberes y sus derechos, etc. Uno de los ejemplos del trabajo que estamos haciendo es en relación a los ejes de formación permanente donde se trata de construir acuerdos institucionales respecto a por ejemplo cómo se trabaja, con qué grupo, qué necesidades, etcétera”. Seguidamente la supervisora me brindó un escrito con las líneas de trabajo del ciclo lectivo 2017 propuesto por el equipo supervisivo de Educación primaria zona 2 donde se presentan la planificación y explicación de ejes vertebradores propuestos por la dirección de nivel primario que tienen que ver con mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso fortalecer las trayectorias escolares con mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; articular políticas educativas a nivel institucional, acompañar actualización y desarrollo curricular. En base a sus ejes se proponen líneas prioritarias propias de la zona supervisiva, como por ejemplo el trabajo de unidades pedagógicas trayectorias escolares convivencia escolar uso de laboratorio entre otros.

RELATO PSICOPEDAGOGA ZONA I SUR II – INGENIERO JACOBACCI

Transcripción envío de la consigna por Whatsaap

Intervención en relación a inclusión en jornada extendida, hubo malos entendidos en el TEIP entre cuales eran los objetivos entre los docentes y los talleristas, no había buena comunicación entre los dos turnos, porque los equipos directivos de la escuela, viste que cada escuela se organiza de determinada forma, en esta escuela la directora se hacía cargo del turno mañana y la vicedirectora del turno tarde, pero bueno los chicos iban a los dos turnos. Pero bueno por ahí en ese sentido los desdoblaba a los chicos y en realidad eran los mismos pasa que entonces eso genera malestares y por la falta de comunicación que había entre los dos turnos con respecto al mismo chico que estaba en proyecto de inclusión con síndrome de down ese era el diagnostico que tenía.

En base a eso empezamos a pensar algunas estrategias de... para poder resolver el tema de la comunicación en realidad, lo que se hizo fue armar una planilla que circule y se le sugirió a docentes y talleristas que lean los legajos, los teip estaban en los legajos, después si ellos no lo leían bueno eso ya escapaba de nuestra voluntad, se habló de dejar circulando una planilla que sea de cada chico de los dos turnos, que diga que hacía un chico en un turno y en el otro porque además eso también pasaba en un turno un chico hacía de todo, clasificaba, seriaba y en el otro turno era prácticamente una planta. Entonces eso que empiecen a dejar registro de todos, además de sugerir en las horas institucionales que no sea todo administrativo sino que hablen de estos chicos de sus trayectorias escolares, de los chicos en inclusión explícitamente.

Otro obstáculo que se presentaba en la escuela de jornada extendida con respecto a la inclusión que también fue un tema que escapa a nosotros porque tiene que ver con cuestiones políticas es el tema de los MAI que los MAI están solo en las horas pedagógicas, entonces los talleristas se quejaban de eso, como que subestimaban sus áreas. Con respecto a la inclusión nosotros consideramos que haya una MAI en los talleres, pero eso es más burocrático y tiene que ver con una decisión política, los talleristas se veían como vulnerados y bueno, eso...

RELATO solicitados a psicopedagogo/as a fin de dar cuenta de posibles intervenciones.

En esta oportunidad, la psicopedagoga de ETAP de la zona supervisiva Ingeniero Jacobacci (Zona I Sur II), turno mañana, realiza un relato escrito que dice lo siguiente:

“Se solicitó por parte del Equipo Directivo asesoramiento a docentes respecto a que deben tener en cuenta los docentes para la reorganización de trayectorias escolares. Se planifica con el equipo directivo mantener un encuentro con todos los docentes para realizar una breve explicación de la resolución 3046/11 de trayectorias escolares.

Dicho encuentro se mantuvo en un tiempo cedido por la directora en un espacio institucional. luego de brindar un breve pantallazo, se pudo evidenciar el malestar en algunos docentes quienes no habían generado la demanda no obstante este espacio sirvió para generar la demanda de algunos docentes quienes no habían generado la demanda, no obstante este espacio sirvió para generarla demanda de algunos docentes, quienes querían profundizar en dicha temática debido a que tenían una que ya había cursado con una reorganización de trayectoria escolar, durante el ciclo lectivo 2016. Ante la demanda de las docentes quienes tendrán durante el presente ciclo lectivo se comenzó a trabajar sobre todo el posicionamiento de ellos ante la diversidad, la seguridad al momento de realizar las adecuaciones curriculares que fuesen necesarias que permitieran un desenvolvimiento sincrónico donde la estudiante pudiese sentirse alojada y contenida. Dicha intervención fue fructífera con uno de los docentes quien pudo repensar y mirarse desde su rol de enseñante modificando la manera de abordar los contenidos escolares de manera diversificada”.

Luego, la psicopedagoga del turno mañana- tarde, de la Zona I Sur I de Comallo, expone por su parte en su relato:

“Respecto de ese niño en inclusión que te contaba más arriba puedo decirte que la intervención de centro fundamentalmente al trabajo con la Mai y con la maestra de grado

Para reorganizar con ellas la grilla horaria (optimizando los espacios de acompañamiento para el alumno), el establecimiento de espacios de reunión entre ellas para planificar y con otros docentes de la institución

La revisión y escritura de la trayectoria escolar integral personalizada en conjunto.

Digamos que fue un trabajo más bien de orientación para la organización del trabajo articulado entre ellas

¿No sé si ese tipo de intervención te sirve?

Bueno te cuento otra en ese mismo grado y pensada para ese niño también

Como la maestra contó que hay varios niños con dificultades en la lectoescritura incluido este niño con dificultades visuales

Se la orientó para que implemente la metodología de conciencia lingüística

Llevando material y explicándole cual es la idea de la metodología

Y dejándole material teórico al respecto

Lo que hacemos una vez dada una sugerencia es esperar el feedback espontáneo o en la próxima visita a la institución preguntar cómo fue, si lo aplicaron o no”.

[1] Luego ingresaron a esta supervisión de Nivel Primario Zona Sur I las escuelas primarias de Onelli, Chacay Huarruca y Naupa Huen.

ANEXO II

Ficha Derivación E.T.A.P

Establecimiento.....
Director/a.....
Preceptor.....

Alumno:.....
DNI N°:.....
Edad:.....
F. de Nacimiento:.....
Año y división:.....
Turno:.....

COMPLETE LOS SIGUIENTES PUNTOS

1) ¿Qué dificultad presenta el alumno?

2) Describa su desenvolvimiento dentro de la Institución educativa (¿cómo resuelve sus dificultades?)

3) Antecedentes familiares (composición, relación con la escuela, etc.)

4) Estrategias y recursos empleados por la Institución para solucionar el problema

- Equipo Directivo
- Docentes
- Preceptor
- Consejo de Convivencia
- Centro de Estudiantes

5) Otros datos que consideren significativos

Se recepcionará la mencionada derivación previa notificación y autorización de los padres (de alumnos menores) a la intervención del E.T.A.P

Lugar y Fecha

Firma del director



Universidad Nacional del Comahue
Centro Universitario Regional Zona Atlántica



ACTA

En la ciudad de Viedma, en dependencias del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la Universidad Nacional del Comahue, a los 10 días del mes de agosto del año 2020, se reúne el Jurado aprobado por el Sr. Decano de esta casa de estudios, Mgter Claudio MENNECOZZI, a fin de dictaminar sobre la Tesis de Grado titulada:

“Las prácticas del Psicopedagogo de ETAP, que devienen intervención, en Escuelas Primarias Comunes con ampliación horaria de la Región Sur de la Provincia de Río Negro (2015-2017)” de la alumna **Candela Romina MALO** (DNI N° 32.467.403 y Legajo N° 105.919 CURZA), dirigida por la Dra. Soledad Vercellino y codirigida por la Mgter Nora Tarruella y su presentación oral, para acceder al grado de Licenciada en Psicopedagogía.

El Jurado está integrado por la **Mgter Sandra BERTOLDI** y la **Mgter. María Claudia SÚS** y la **Esp. María Luján FERNÁNDEZ** -Directora del Departamento de Psicopedagogía- contando con la presencia del Director y co- Director de Tesis, cumpliendo con lo estipulado en la Ordenanza N° 273/18 y Resolución del CD del CURZA N° 226/15 que reglamentan este acto.

Es opinión del Jurado manifestar que:

PARTE I: Evaluación de la presentación escrita del Trabajo de Tesis.

Originalidad del tema presentado:

Se reconoce la especificidad del trabajo en relación a la disciplina de estudio. Se considera la ubicación geográfica particular de la población que compone la muestra objeto del estudio y el tipo de formato de las escuelas a las que se atiende: las prácticas de los Psicopedagogos en los ETAP, en contextos de ruralidad y en instituciones con ampliación de jornada. Parte de estudios realizados sobre el tema de investigadores de nuestra universidad.

Aporte al conocimiento científico: El trabajo aporta nueva evidencia que corrobora conclusiones y afirmaciones ya esgrimidas por otros equipos de investigación (Bertoldi, Porto, Vercellino etc.) sobre el tema, y esboza algunos resultados en relación a la significación que tiene para los psicopedagogos la ruralidad como texto y contexto de la práctica profesional. Se solicitó ampliar para el momento de la defensa oral.

Metodología Utilizada:

El enfoque metodológico resulta pertinente y está explicitado en el apartado correspondiente. Presenta un marco teórico acorde al problema que se trabaja, cuenta con trabajo de campo en función de los objetivos que se plantean. Se alude a subdimensión sin aclarar cuál es la dimensión que las agrupa y se cambia la referencia de ejes y subejos que se venía utilizando. (Pág 84)

Claridad y precisión de la redacción y composición.

La propuesta respeta los elementos básicos de una escritura académica respecto a la redacción y citas correspondientes.

Coherencia Lógica interna: El trabajo en general se desarrolla en forma coherente, considerando los distintos apartados de una tesis lo que favorece su lectura. Se observaron algunos aspectos respecto a la estructura de explicitación de los ejes en el cap IV y V, sobre los que se solicita mayor definición al momento de la defensa. El análisis es sencillo pero pertinente.

PARTE II: Defensa Oral y Pública

Respeto de los tiempos de presentación. Cumplió con los tiempos requeridos para su exposición pudiendo desarrollar los temas previstos.

Claridad Conceptual y coherencia en la presentación. Demostró manejo del tema objeto de su tesis apoyándose en un power point que guió su presentación.

Uso de lenguaje específico. Utilizó un lenguaje claro, preciso y conceptual.

Desempeño ante las intervenciones del jurado. Brindó nuevos elementos en respuesta a las sugerencias de los dictámenes y se mostró receptiva a los intercambios con el jurado reflexionando y argumentando desde su tránsito por esta investigación.

PARTE III: Dictamen final

Por lo expuesto precedentemente, este Jurado acuerda por unanimidad APROBAR la Tesis para acceder al grado de Licenciada en Psicopedagogía, presentada por **Candela Romina MALO**, DNI N° 32.467.403 y Legajo N° 105.919 CURZA), confiriéndole la calificación de: 8 (ocho)

Finalizado el acto, se resuelve comunicarlo a través de este Acta a la Secretaría Académica del CURZA.



Mgter Sandra Bertoldi



Mgter María Claudia Sus



Esp. María Luján Fernández