

Autor: Thelma Mabel Sánchez

Dirección: Juan José Paso 365. Trevelin

Teléfono: 02945-15528604

Correo electrónico: thelsan3@yahoo.com.ar

Provincia: Chubut

Colegio Profesional y/ o Asociación en la/ que se encuentre matriculado/a / asociada/o: Colegio de psicopedagogos del Chubut

Título El Trabajo: Asesorar, orientar, construir. Sobre el rol del psicopedagogo en las escuelas, en el marco del trabajo en equipos técnicos.

Palabras Claves: Equipo técnico- intervención institucional-rol del psicopedagogo- demanda-interdisciplina-automonitoreo

Asesorar, orientar, construir. Sobre el rol del psicopedagogo en las escuelas, en el marco del trabajo en equipos técnicos.

El trabajo del psicopedagogo en las escuelas comunes y de educación especial, reviste variados matices, según se trate de un profesional que pertenece a la planta institucional o funcione como agente externo a ella en equipos técnicos interdisciplinarios. De una u otra manera, en su campo de trabajo- campo por cierto de intersecciones variadas- debe a diario enfrentarse a variados pedidos que van desde la evaluación, el asesoramiento, la escucha a la confirmación de juicios ya realizados, la validación pedagógica del docente, la nominalización y categorización de la diferencia, entre otros. Pedidos-demandas sobre las que es necesario hacerse alguna pregunta; recortar y poner en un espacio “entre”, a fin de comprender su contexto y significados, lo que permitiría abrir un espacio para pensar antes de actuar.

Recordaba una situación que viví algunos años en una escuela primaria pública, en un 2° grado. Una docente solicitaba “se evalúen 7 de los niños” de su aula por sus dificultades visibles para el acceso a la cultura escrita. En el marco del trabajo que realizaba yo en un equipo técnico¹, me dispuse a trabajar con el grado y la docente. Visté el mismo y me integré al trabajo de aula por un lapso de dos semanas asistiendo dos veces por semana y alternando el trabajo de observación participante en el aula y el trabajo individual fuera de ella con cada niño. En relación a este grupo de niños, pude indentificar que al menos 3 de ellos se encontraban en tránsito franco hacia la hipótesis de escritura alfabética, que sólo requerían algunas oportunidades puntuales de conflictuar sus construcciones en condiciones específicas de aula para que pudieran desplegar nuevas respuestas. Le dije a la docente, en un intercambio de devolución a su demanda y mediado el proceso diagnóstico, que estos tres niños estaban “a punto caramelo, justo para dar ese saltito” y la docente se sorprendió de mi opinión manifestando distancia respecto de la propia. Tras haber completado la evaluación le propuse a la profesional el diseño de una secuencia específica para estos niños. La docente, tras escucharme me dijo no saber cómo hacerlo. Entonces, armé una propuesta muy desagregada (tema- tareas- actividades- estrategias didácticas- recursos materiales y humanos posibles) para 4 semanas de trabajo con la intención de iniciar una co-construcción con ella y realizar ajustes y una nueva propuesta al finalizar la primera experiencia. Se la presenté impresa, la conversamos,

¹ 1 Como psicopedagoga parte de un equipo técnico dependiente del Ministerio de Educación de Chubut denominado SEPEP (Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía) acompañaba algunas escuelas primarias visitándolas semanalmente para apoyar el trabajo de educación y ayudar a pensar las problemáticas y conflictos emergentes en la institución, en la gestión institucional, de la enseñanza y del aprendizaje. Actualmente este equipo técnico ha cambiado su función y denominación.

le expliqué los fundamentos, vimos juntas algunos de los ejercicios sugeridos. La propuesta discriminaba tareas específicas del docente y otras propias de la psicopedagoga quien trabajaría con los niños una vez por semana, en su visita a la institución según la agenda de trabajo en tanto equipo itinerante. De la entrevista de trabajo donde se dio este diálogo, me fui con la impresión de que estábamos trabajando juntas en este proyecto. Sin embargo, cuando nos reunimos en la semana N° 2, la profesora comentó que no había podido comenzar la secuencia por diversos motivos (inasistencias de los niños y de ella misma, feriados, acto escolar, salida educativa). Revisamos el planteo de los tiempos y realizamos nuevos acuerdos y proponiéndonos iniciar desplazando toda la propuesta una semana hacia adelante. Una semana después regresé y la docente me dijo en esa oportunidad: *“la verdad, está muy linda la propuesta, pero no se puede hacer en la escuela, hay cosas que hacer, el acto, las salidas, las horas especiales, hay que dar clases...no es viable”*. Ciertamente el desaliento me embargó y no pude identificar dónde estaba la dificultad de la propuesta para que fuera inviable y tampoco los argumentos de la docente me parecieron de peso en ese momento.

Es conocida la problemática de la “distancia” que suele mencionarse entre las orientaciones que se pueden dar desde una mirada externa en clave de sujetos particulares y las posibilidades reales de efectivizar las mismas en el trabajo diario del aula y en un grupo. También, la desilusión que sufren los docentes cuando las orientaciones parecen promover más trabajo en vez de aliviar la carga. El “mago sin magia”, cuando se le atribuye al psicopedagogo el rol de “evaluador omnipotente” poseedor de los conocimientos y de la práctica requeridos para resolver el caso.²

Por un lado, la propuesta diseñada desde el rol de psicopedagogo, pensada desde el trabajo individual o en pequeño grupo al que está habituado el mismo en su trabajo de clínica y fundamentalmente desde una posición clínica, lo que dista del trabajo del maestro cuya especificidad es la enseñanza a un grupo en general que resulta otro destinatario. Hay aquí sujetos con posiciones distintas; con marcos epistémicos también distintos y fundamentalmente, sujetos particulares para uno y un sujeto grupal para otro.

² 2 Hoy revisando el episodio me animo a realizar nuevamente un análisis que me permite seguir entendiendo por dónde mi rol en las escuelas. 2 Selvini Palazolli, M y otros (1993): El mago sin magi. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Paidós, Bs. As. PP: 25. Este fragmento, en el libro citado, hace referencia al rol del psicólogo en la institución educativa. La extensión de la caracterización al rol del psicopedagogo, es una interpretación propia.

Por otro lado, esta propuesta que podía leerse como un “repertorio de actividades” secuenciadas estrictamente cuyo seguimiento podía ser una buena manera de promover un salto conceptual para los niños no tenía en cuenta que había sido pensada por otro desde un rol técnico cuando era el docente quien debía estar preparado para diseñar y desarrollar estas actividades a la vez que decidir su administración. En este caso particular, esta docente necesitaba acompañamiento en este aspecto del rol profesional. Di por hecho que el docente estaba preparado y no la tuve en cuenta en su propia necesidad de aprendizaje profesional. Conversar y acordar en el plano discursivo, no fue condición suficiente para que la misma pudiera ser una administradora eficaz de las tareas diseñadas. Desde este posicionamiento asumido por la psicopedagoga, la docente no estaba siendo considerada profesional dado que quedó ubicado en el lugar de mero ejecutor o administrador de actividades. La secuencia misma incluía también una lista de estrategias didácticas pero no consideraba las “intervenciones docentes”, es decir, la posibilidad de autonomía profesional en el desarrollo de la misma. Actué desde el supuesto que el docente “sabría qué intervención realizar” para provocar conflicto, para guiar comparaciones, para analizar palabras, para concientizar sonidos. Como nos dice Terigi, “la cuidadosa planificación de las intervenciones no es lo mismo que el diseño de las actividades”³ y es clave para el logro del avance de cada niño. Por otro lado, y aunque lo hubiere considerado, no era tarea de la psicopedagoga realizar tal acompañamiento pedagógico. El sistema educativo dispone de roles y funciones específicas para ello. Esto, deja en evidencia también, las grietas de la institución particular; la responsabilidad del asesoramiento pedagógico del equipo directivo y, en todo caso, el rol de psicopedagogo de instalar una pregunta en torno a éste. Como fenómeno, se podía observar cierta inercia, cierta tendencia a sostener prácticas y rutinas, que aunque ineficaces para promover el aprendizaje de estos niños, sin embargo, eran percibidas como lo que hay que hacer, “dar clase”. Y desde el rol de psicopedagoga, una intervención que antes que contribuir a la autoría del pensar del profesional dejó en evidencia una falta que la colocó en un lugar de impotencia antes que de potencia. Si bien esta profesional impresionaba como una docente cuyos rasgos de desinterés por el enseñar no podían intermediar el aprendizaje de aquellos niños que tenían otras modalidades de acercamiento al conocimiento, tampoco desde el rol de psicopedagoga pude llevarla a concertarse con el propio deseo de enseñar. Dice Fernández que en relación al enseñar es importante movilizar el deseo; tanto docentes

³ 3 EPS, Clase 5, Flavia Terigi. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

como padres necesitan nutrir su propio deseo de aprender, ya que el deseo de enseñar tiene una suerte de continuidad con el deseo de aprender.

Escuchando hoy una conferencia de Flavia Terigi encuentro algunas explicaciones más a las que me di en ese momento. Algunas de ellas vinculadas al saber didáctico, otras a nuestro hacer específico profesional. Un aspecto que requiere de atención, es que la selección del eje temático que atravesaba la propuesta, no estaba necesariamente en simultaneidad con el eje temático del resto de la clase. Hoy entiendo que si la misma secuencia se hubiera articulado con el recorte que se estaba trabajando en el aula posiblemente la docente hubiera podido significar la misma como parte del trabajo que se venía haciendo; como una respuesta a distintas cronologías de aprendizaje y con nivel de complejidad acorde a las posibilidades y necesidades específicas de esos niños y no como ajeno o como sobrecarga de trabajo. Es decir, puedo entender hoy que era una propuesta que no promovía la autoría de pensamiento del profesional, parafraseando a Alicia Fernández⁴. Tampoco ponía al mismo en situación de re definir el problema que allí estaba presente. En el rol de psicopedagoga, leí el problema en el mismo sentido que lo estaba haciendo la docente “eran los niños los que no avanzaban” y de lo que se trataba era de diseñar otras estrategias para que sí lo hagan, cuando, en perspectiva entiendo que era menester instalar allí una pregunta que interrumpiera esta lógica, una pregunta por el aprendizaje como resultado de una interacción, de una relación entre sujetos: enseñante y aprendiente. Había preguntas en torno a la didáctica, que no entraron en discusión. Es decir, responder de forma reactiva a la demanda, en vez de aportar a pensar sobre ella. La propuesta poco consideraba la enseñanza en autonomía de los niños-aprendientes. Era una propuesta enteramente centrada en ofertar más, variado, secuenciado pero dirigido por el docente sin considerar la capacidad de los niños para monitorear sus avances, pedir ayudas, elegir, posicionarse como sujetos de sus propios procesos. La propuesta no pedía la palabra de esos niños, no los volvía “autores de la experiencia” continuando con el constructo de Fernández. Y finalmente, el agrupamiento se mantenía fijo a lo largo de la duración de la propuesta, lo que no favorecía la interacción con niños con otros ritmos, con otros saberes. Era un proceso bien guiado para un grupo que coexistía en forma simultánea con otro, pero una propuesta que sugería bajo nivel de interacción entre dichos grupos, lo que pone de relieve un tipo de práctica muy habitual en las escuelas y en las propuestas de atención a la inclusión: “Juntos pero separados”, para referirnos a las inclusiones en

⁴ Fernández, A (2009) Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión. Bs.As.

que se comparte el espacio físico, pero con propuestas pedagógicas distintas, paralelas.

A la distancia reflexiono sobre el episodio y confirmo que a veces, el psicopedagogo se encuentra interpelado en su lugar de “especialista” y ubicado en un lugar de saber-poder, jugándose una asimetría entre profesionales cuando en realidad hay una diferencia de campos, que son entre sí, complementarios. Así, el campo de lo “psicopedagógico” y el de la “enseñanza” deberían construir juntos, leer en diálogo las problemáticas que se recortan. Por otra parte, se lo convoca, desde ese lugar asimétrico a dar respuestas, cuando la tarea que moviliza esquemas sería la contraria, la de hacer preguntas; es decir, favorecer la apertura de interrogantes en la escuela que habiliten las herramientas de lectura e intervención con que cuentan los profesionales de la educación. Finalmente, la intervención se da en un campo de disputa entre potencias y omnipotencias de los profesionales; aspecto que requiere del psicopedagogo un ejercicio constante de automonitoreo para no entrar en una lógica de satisfacer al otro, completarlo, evitarle el registro de lo que falta y/o satisfacer el propio ego, responder a expectativas e imaginario y calmar la angustia que genera no tener respuestas prefiguradas. Campo donde está ubicado el sujeto que no puede aprender y que requiere de los profesionales que allí nos vamos al encuentro, una posición ética de reconocimiento de la interdisciplinar como respuesta necesaria para un abordaje complejo. Dice Filidoro *que es el punto de la ignorancia el que nos convoca a la investigación*⁵

Fue una experiencia que me ha permitido replantearme mi propio posicionamiento en el servicio de asesor dentro de un equipo técnico, mi relación con el rol de los docentes y sus propios procesos de aprendizaje, y mi propio proceso de construcción y diferenciación del rol.

Para ir cerrando, los equipos técnicos tienen la ventaja de ser justamente “equipos” y como partes de estos, es posible pensar juntos y buscar recursos para poder dialogar sobre esto que nos pasa en el rol. Este fue otro aspecto faltante en esta intervención; trabajar desde el rol específico sin apoyarme en el equipo y en sus roles complementarios para abordar desde una mirada compleja. Como señala Castorina, *un psicopedagogo que usa una técnica o una teoría debería adoptar criterios que den cuenta de la legitimidad epistémica de su producción o de sus técnicas recurriendo a la prueba y a la discusión con pares sobre métodos y sus hipótesis; a la crítica*

⁵ Filidoro, N (2009): Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica. Editorial Biblos, Bs. As

fundada de los resultados alcanzados por él o por otros colegas. En este sentido, la falta de interlocutores resulta una manera de desviar la responsabilidad de hacernos una pregunta por la fuerza de nuestras hipótesis. Algo de eso se jugó también en esta experiencia.

Es tarea del psicopedagogo habilitar allí un espacio y un tiempo para que surja la pregunta sobre las propias actuaciones antes de ver en el otro el problema, y a la vez, disponer una escucha psicopedagógica para poder permitir la emergencia de un síntoma, que a veces es construcción escolar, otras familiar, o ambas. ¿Cómo conmover al docente para que pueda pensar sobre cómo está aprendiendo en tanto enseñante? ¿Cómo mostrar esta vinculación del propio deseo de aprender para poder enseñar? Cuando el docente no se reconoce como aprendiente. ¿Qué posibilidades tiene el sistema y sus resortes para provocar una toma de conciencia sobre esta posición? Respecto al tiempo de la demanda. ¿Cuál es la posición del profesional ante dicha demanda? Vivimos en un tiempo histórico cuya lógica es la de la oferta y la demanda. Es el contexto social actual que determina este tipo de relación. Es un síntoma de época del que el profesional debe estar advertido. Resulta importante no renunciar a la demanda, pero sí salir de la lógica oferta-demanda. Como equipos externos a las instituciones pero formando parte del mismo sistema es posible preguntarnos por ¿Cómo ubicarse ante la demanda? Y ¿qué lugar nos cabe en el aprendizaje del profesional docente y en un marco institucional?

A veces, tendremos que sostener la demanda; sostener desde otra entrevista, otro encuentro, algunas tareas juntos. Sostener hasta que algo se deleve. Pero siempre es necesario que, en el trabajo con el equipo técnico, el consultante encuentre “algo” distinto de lo que había demandado, algo que establezca un espacio para pensar, que promueva una diferencia. Pues es una tarea nuestra, la de poder conmover al otro para que allí se produzca un movimiento.



Lic. Thelma Sánchez
MP 093

Bibliografía

Castorina, J (2016) Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica En Revista PILQUEN Sección Psicopedagogía • Vol. 13 N° 2 • 2016 ISSN 1851-3115 • <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico>

Fernández, A (2009) Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión. Bs.As.

Selvini Palazolli, M y otros (1993): El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Paidós, Bs. As. PP: 25.

EPS, Clase 5, Flavia Terigi. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Filidoro, N (2009): Psicopoedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica. Editorial Biblos, Bs. As.