



Autoras: [Beaufils, Melisa Belén](#); [Bertotti, Candela](#); [Colman, María Laura](#); [Sierra, Lola](#) y [Sobrino Pesce, Milena Soledad](#)

Trabajo final de grado

Una aproximación al rol psicopedagógico en la escuela: intervenciones que acompañan al trabajo vinculado al compromiso docente, en el proyecto extensionista “Trayectorias escolares en pandemia” FES – UPC en un Centro Educativo Primario de la zona sur de la ciudad de Córdoba.

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

Año: 2023

Directora: [Achával, Carolina](#)

Co-Directora: [Díaz, Ana Carolina](#)

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo final

Una aproximación al rol psicopedagógico en la escuela: Intervenciones que acompañan al trabajo vinculado al compromiso docente, en el proyecto extensionista “Trayectorias escolares en pandemia” FES – UPC en un Centro Educativo Primario de la zona sur de la ciudad de Córdoba.

Autoras:

Beaufils, Melisa Belén

Bertotti, Candela

Colman, María Laura

Sierra, Lola

Sobrino Pesce, Milena Soledad

Directora:

Achával, Carolina

Codirectora:

Díaz, Ana Carolina

2023

Agradecimientos

Este trabajo final está dedicado a todas las personas que nos han acompañado en este proceso. Principalmente, a quienes desde nuestros respectivos hogares, hicieron de nuestro esfuerzo una carga más liviana, con su compañía incansable, con un abrazo, con mates matutinos y nocturnos, y sus confortables palabras de aliento. A nuestros padres y madres, hermanos y hermanas, abuelos y abuelas, y a nuestros compañeros de vida: la ayuda que nos brindaron dejó su firma en este trabajo y en nuestros corazones.

También queremos agradecer al equipo de profesores de la Facultad de Educación y Salud, por ser parte de nuestra formación profesional estos años y dejar una huella inmensa en nosotras. Volveríamos a elegir siempre a nuestra querida Universidad Provincial de Córdoba, universidad pública que nos brindó la oportunidad no sólo de estudiar, sino también de crecer intelectual y personalmente.

Aquí creemos oportuno también dedicarnos unas palabras a nosotras mismas. Como equipo de trabajo y, sobre todo, como compañeras nos felicitamos y agradecemos por haberlo logrado, por animarnos y sostenernos entre nosotras para no decaer. Al final de todo, no sólo nos llevamos un largo y enriquecedor recorrido formativo, sino también vínculos que supimos construir y que nos sostuvieron emocional y afectivamente; significando además una multiplicidad de vivencias y aprendizajes.

Finalmente, queremos destacar que este recorrido formativo y el proceso vivido particular y singularmente, nos permitió abrazar a la psicopedagogía con una gran pasión y convicción; invitándonos a seguir nutriendo nuestros propios caminos.

Índice	
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1: Antecedentes y estado del arte	10
Capítulo 2: Contextualización de la educación y del proyecto de extensión en tiempos de COVID-19	20
2.1 El contexto socio-histórico de la pandemia en Argentina	21
2.2 El lugar de la educación en tiempos de pandemia	24
2.3 Proyecto de extensión universitaria “Trayectorias escolares en pandemia”	29
Capítulo 3: Contexto conceptual	33
3.1 Historia de la psicopedagogía	34
3.2 Intervenciones psicopedagógicas y rol psicopedagógico en la escuela	36
3.3 Compromiso docente	40
3.4 Vínculo educativo	44
Capítulo 4: Aspectos metodológicos	47
4.1 Paradigma interpretativo	48
4.2 Metodología cualitativa	49
4.3 Sistematización de experiencias	51
4.4 Categorías de análisis	55
Capítulo 5: Análisis e interpretación de datos	62
5.1 Proceso de sistematización de las experiencias del proyecto de extensión “Trayectorias escolares en pandemia”	63
5.2 Recuperación y análisis de las categorías	66
5.2.1 Análisis de la categoría “rol psicopedagógico”	67
5.2.2 Análisis de la categoría “compromiso docente”	73
5.2.3 Análisis de la categoría “vínculo educativo”	81
Conclusiones	85
Bibliografía	90

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de entrada

Anexo 2: Registro de campo del proyecto extensionista 2021-2022

Anexo 3: Registro de desgrabación del conversatorio 2021

Anexo 4: Registro de campo 2022. Reunión con el equipo del proyecto extensionista

Resumen

El presente trabajo final de licenciatura se realiza en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y concierne a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía; se enmarca en un proyecto de extensión que involucra a dos centros educativos primarios ubicados en la zona sur de Córdoba.

El interés de esta práctica investigativa se centra en el campo psicopedagógico implicado en el trabajo colaborativo con un grupo de docentes, precisamente en las transformaciones vivenciadas a partir de la pandemia por COVID-19, y haciendo foco en el compromiso docente, considerado un factor significativo que sostiene la implicancia profesional en el acto de educar.

El desarrollo de este trabajo se asienta sobre la pregunta de investigación; ¿Qué intervenciones psicopedagógicas se han realizado entre julio de 2021 y julio de 2022, en el marco del proyecto extensionista denominado “El acompañamiento de las trayectorias escolares, en tiempos de COVID-19 en sectores cordobeses vulnerados en derechos”, vinculadas al trabajo con el compromiso docente en un centro educativo ubicado en la zona sur de Córdoba? Sobre ésta se define el objetivo general: indagar y analizar las intervenciones psicopedagógicas que se realizaron en dicha escuela primaria, a partir de la sistematización de experiencias que se llevó a cabo.

Finalmente, se concluye que estas intervenciones funcionaron de andamiaje para el sostenimiento y alojamiento de las experiencias, discursos y sentires del equipo docente en relación al compromiso con su tarea, destacando el valor del trabajo colaborativo entre el equipo psicopedagógico y el equipo docente en el desafío que implica la tarea de educar en tiempos de crisis. En síntesis, esta práctica investigativa ha implicado un trabajo reflexivo que contempla la práctica psicopedagógica en la multiplicidad de horizontes y formas en las que encuentra cauce dentro del ámbito educativo.

Palabras claves: Compromiso docente - Intervenciones psicopedagógicas en la escuela - Pandemia - Proyecto extensionista - Rol psicopedagógico - Sistematización de experiencias.

Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco académico del Taller de Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía, dictado por la Facultad de Educación y Salud (en adelante, FES), de la Universidad Provincial de Córdoba (en adelante, UPC). El mismo se desprende del proyecto de extensión titulado “El acompañamiento de las trayectorias escolares, en tiempos de COVID-19 en sectores cordobeses vulnerados en derechos (2021-2022)”, cuyo objetivo general expone: “promover la participación de los actores involucrados en el territorio para garantizar y acompañar las infancias en sus trayectorias escolares reales, que acontecen en tramas intersubjetivas comunitarias” (Achával y otros, 2021, p.5). Este proyecto se lleva a cabo desde una perspectiva de extensión crítica, asumida por un equipo interdisciplinario en el que participan profesionales de Psicomotricidad y de Psicopedagogía del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (en adelante, DIFPES) de la FES-UPC, y el equipo docente de los centros educativos involucrados. Dicho trabajo se despliega en un campo de acción que se compone, específicamente, de dos centros de educación primaria de gestión pública situados en la zona sur de la ciudad de Córdoba.

El interés sobre el que se basa este escrito surge en un contexto teñido por las transformaciones vivenciadas desde el año 2020, donde la propagación de la enfermedad COVID-19 significó un hito histórico a nivel mundial. En pos de sintetizar brevemente el argumento de este trabajo, se puede recordar que la masividad de los contagios generó un clima social de incertidumbre y miedo, y activó la puesta en marcha de estrategias preventivas que modificaron y restringieron calendarios, rutinas y costumbres compartidas. Todo este escenario de acontecimientos extraordinarios terminó consolidándose en una nueva forma de ser y de estar, enmarcada por el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 168/2021 que oficializó el ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) y el DISPO (distanciamiento social, preventivo y obligatorio), lo que dio inicio a una etapa de confinamiento que se extendió durante un periodo de casi dos años; y entre los grandes y variados escenarios que se vieron atravesados por este hecho, la educación fue especialmente coartada. Las escuelas, en tanto establecimientos de gran convocatoria, debieron cerrar sus puertas, en procura de cuidar a las infancias y juventudes, viéndose así su tarea relegada al límite de la pantalla.

Por otra parte, el papel docente cobra relevancia en estos escenarios, parafraseando a Cambursano (2020), por el consabido hecho de que es uno de los protagonistas encargados de acompañar el aprendizaje del sujeto. Además, en correspondencia con estas circunstancias contextuales, “ser docente se afecta, retroalimenta y re-significa a partir de los cambios en el contexto y las influencias sociales” (Fuentealba Jara e Imbarack Dagach, 2014, p.258). Por ello

es que este acompañamiento que plantea Cambursano (2020) se ha visto atravesado por diversos interrogantes, incertidumbres y sobreexigencias, habilitando también un potencial espacio para el aprendizaje, no sólo por parte de los estudiantes sino también de las personas encargadas de sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los antecedentes principales que sustentan las bases del presente trabajo son los artículos de investigación: "Reinventar el territorio: una experiencia de intervenciones psicopedagógicas en ámbitos comunitarios" coordinado por Filidoro (2020), y "Compromiso docente en contextos virtuales. Un estudio en el nivel medio de educación" realizado por las autoras Rigo y Ghiotti (2020). Por un lado, Filidoro (2020) en su escrito muestra las irrupciones y, a la vez, las adaptaciones que tuvieron las intervenciones psicopedagógicas en tiempos de virtualidad. A partir de este aporte se refuerza el interés del presente trabajo por atender a las particularidades de aquellas intervenciones psicopedagógicas que sí fueron posibles de manera presencial, en el marco del proyecto de extensión anteriormente mencionado. Por su parte, Rigo y Ghiotti (2020) fueron las autoras que invitaron a pensar en profundidad la noción de compromiso docente y lo que sucedió con él en tiempos de virtualidad, como una dimensión significativa, necesaria y susceptible de analizar hoy.

Teniendo en cuenta que el proyecto de extensión anteriormente mencionado se realiza en el marco de una intervención de corte interdisciplinario, es menester puntualizar que este trabajo se aboca únicamente al campo psicopedagógico involucrado en esta práctica colaborativa. De esta manera, el proceso que encara este trabajo final se asienta sobre la construcción de la pregunta de investigación ¿Qué intervenciones psicopedagógicas se han realizado entre julio de 2021 y julio de 2022, en el marco del proyecto extensionista titulado "el acompañamiento de las trayectorias escolares, en tiempos de COVID-19 en sectores cordobeses vulnerados en derechos", vinculadas al trabajo con el compromiso docente en el centro educativo ubicado en la zona sur de Córdoba? A su vez, este interrogante motiva las siguientes subpreguntas: ¿Cómo se trabaja la cuestión del compromiso docente en la interacción entre el equipo psicopedagógico y el equipo docente? y ¿Qué reflexiones sobre el compromiso docente se manifestaron en el equipo docente de la escuela durante el proyecto extensionista?

En ese sentido, tanto la pregunta de investigación como también las subpreguntas, son las líneas que orientan a la presente práctica investigativa. Además, de éstas se desprende el objetivo general que apunta a indagar, analizar y sistematizar las intervenciones psicopedagógicas vinculadas al trabajo con el compromiso docente. Por su parte, el primer objetivo específico centra su interés en recuperar y revalorizar el trabajo desplegado entre el equipo psicopedagógico y el equipo docente en el marco de dichas intervenciones. Respecto al

segundo objetivo específico, éste parte de examinar posibles reflexiones suscitadas en el equipo docente.

La realización de este escrito se enmarca dentro del paradigma interpretativo, cuyo fundamento, según Vasilachis de Gialdino (1992, como está citada en Vasilachis de Gialdino, 2006) representa la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida, haciendo foco en la perspectiva de los participantes y en el que predomina el interés por las formas en que el mundo social es experimentado por los sujetos involucrados; en este caso, el equipo de profesionales y el equipo docente que forman parte del proyecto extensionista. Por su parte, la problemática de investigación es abordada desde un diseño flexible, mediante una metodología de investigación de tipo cualitativa, en donde se utiliza como técnica la sistematización de experiencias, entendiendo a esta última -parafraseando a Jara Holliday (2021)- como un proceso de ordenamiento, reconstrucción y apropiación de experiencias, que posibilita un espacio de reflexión analítica sobre las mismas.

La presentación de este trabajo final está organizada en cinco capítulos. En el primer capítulo se exponen los antecedentes y el estado del arte, en donde se desarrollan las obras que sirven de base, conocimiento y fundamento de la temática que impulsa a este escrito. El segundo capítulo se corresponde con una contextualización del momento socio-histórico actual que atraviesa a la educación, como así también se presentan las particularidades del proyecto de extensión, el cual construye los márgenes de este trabajo final. Por su parte, en el tercer capítulo se trata el contexto conceptual, en donde se expone un despliegue teórico que responde al interés de esta práctica investigativa y las especificidades de su problemática de investigación. En cuanto al cuarto capítulo, se desarrollan los aspectos metodológicos para llevar a cabo este trabajo de investigación, allí se presenta el tipo de metodología, las técnicas de recolección de datos y las categorías de análisis específicas. Por su lado, en el capítulo cinco se aborda el análisis y la interpretación de datos, a partir del desarrollo de etapas y pasos metodológicos específicos, en consonancia con las categorías de análisis. Posteriormente, se presenta un apartado referido a las conclusiones, el cual contiene reflexiones finales que transversalizan todo el proceso llevado a cabo en dicha práctica. Y por último, se visualiza la bibliografía empleada y los anexos que contienen los registros que fueron sistematizados y una matriz de entrada, que tiene por finalidad ordenar, organizar y clasificar la información extraída de los registros de campo, facilitando el posterior análisis e interpretación.

CAPÍTULO 1
ANTECEDENTES Y ESTADOS DEL ARTE

Capítulo 1

Antecedentes y estado del arte

La escritura de este primer capítulo está orientada a la presentación de los antecedentes que acompañaron el desarrollo de este trabajo, definiendo los alcances y los límites de lo ya explorado por otros investigadores sobre el área de la problemática en cuestión. El análisis meticuloso de los trabajos que preceden a éste, es el que define el camino a transitar en la construcción de este escrito, que se apoya en la información proporcionada por otros autores e intenta aportar material de interés al objeto de esta práctica investigativa.

En un principio, uno de los antecedentes que resultó interesante como aporte para pensar la problemática de esta práctica investigativa, es el trabajo titulado “El desafío de construir prácticas psicopedagógicas en la escuela. Entre herencias y las nuevas interpelaciones en los actuales contextos”, correspondiente a las autoras Gladis Díaz y Viviana Pardo, cuyo desarrollo se enmarca dentro de una cátedra universitaria en el año 2019. La investigación de las autoras hace hincapié en el contexto neoliberal, el capitalismo y las políticas de inclusión educativa que interpelan a las prácticas psicopedagógicas, a través de las transformaciones políticas, sociales, educativas y económicas que producen. En este marco, hacen alusión a los grandes desafíos que suponen estos condicionantes para la labor psicopedagógica, que gira en torno a las concepciones y expectativas que circundan la escuela: la enseñanza, el aprendizaje, el docente y su labor, el estudiante, entre otros.

El análisis de los datos de esta investigación, parafraseando a Díaz y Pardo (2019), sustenta la idea de que aún no es posible atender y reconocer las diferencias en el aprender más allá de la concepción del déficit y modelo médico, y que la enseñanza no contempla la heterogeneidad de los procesos, sino más bien, se posiciona desde una lógica que dirige sus esfuerzos hacia la homogeneidad. El centro de interés de este trabajo en particular entonces, gira en torno a la posibilidad de superar la visión reduccionista de los procesos de enseñanza y aprendizaje al modo de causa-efecto, a partir de la construcción de prácticas psicopedagógicas que propicien la desnaturalización y problematización de dichos procesos, en pos de una inclusión educativa en los contextos escolares. En ese sentido, las autoras destacan la importancia de “correr la mirada y la intervención de los sujetos para centrarlas en las situaciones interpela la subjetividad del profesional y su posición en la institución ante demandas particulares en contextos de profundización de las desigualdades sociales y educativas” (Díaz y Pardo, 2019, p.1).

Es decir que este antecedente invita a profundizar hacia una mirada compleja sobre lo contextual y situacional que interpela los procesos del aprendizaje, contemplando que “este

desafío implica correrse de las demandas centradas en los sujetos para ubicar la mirada e intervención en la trama compleja en la que se interdefinen lo biológico, lo psíquico cognoscitivo y el contexto cuando de aprender se trata” (Díaz y Pardo, 2019, p.4). Es así que se propone ampliar el foco y reconocer que muchas veces estas dificultades responden a las condiciones, prácticas y metodologías de la enseñanza.

Así, la necesidad de mirar al aprendizaje y enseñanza desde la interacción y dialéctica con los contextos sociales, resulta un aporte significativo para este trabajo final, porque enriquece el pensamiento y posicionamiento más allá del “alumno-problema”, de la exclusión de aquel estudiante “portador y productor del déficit”. Esto se traduce particularmente, en el propósito que sustenta las bases de este trabajo final, que corre el foco del alumno y se dirige a indagar aquellas intervenciones psicopedagógicas desplegadas para con los docentes, quienes están a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, se puede evidenciar que también el trabajo psicopedagógico en este punto cobra mayor relevancia, en tanto su intervención puede ayudar y acompañar al docente a construir, pensar y plantear prácticas enriquecedoras que habiliten el pensamiento del alumno. Esto permite ampliar la mirada y visibilizar los alcances de la intervención psicopedagógica, la cual también suele ser pensada y ligada sólo a los problemas de aprendizajes del alumno, y no al trabajo en conjunto con otros actores pertenecientes a la institución educativa.

Lo anteriormente expuesto se relaciona con el antecedente de los autores Messi, Rossi y Ventura, en su escrito titulado “La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?”. Este trabajo fue publicado en el año 2016 en la revista *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. El mismo indaga y propone reflexionar respecto de las representaciones sociales que posee el equipo docente sobre las intervenciones psicopedagógicas en la escuela, cuyos resultados fueron vinculados a la resolución y adaptación del aprendizaje y sus dificultades, hecho que, de alguna manera, expone una desarticulación entre el trabajo docente y el psicopedagógico. Además, se trabajan cuestiones ligadas a las expectativas que el equipo docente sostiene respecto al trabajo psicopedagógico, lo que en general pone en evidencia la necesidad de un espacio para trabajar en conjunto, entre profesionales de la psicopedagogía y docentes, la problemática del aprender.

Esto último también reviste un aspecto importante de las conclusiones finales del trabajo, las cuales invitan a seguir pensando las intervenciones psicopedagógicas en las escuelas, pero desligando al profesional de la imagen de un mero consultor a quien acudir –y posteriormente actuar según sus sugerencias-, sino más bien pensar estas intervenciones

articuladas, integradas y complementarias con la comunidad educativa. En ese sentido, Messi y otros (2016) expresan:

Finalmente, esperando contribuir al enriquecimiento de otras investigaciones, se considera y coincide con Ramírez Nieto y Henao López (2011) que es de suma importancia comenzar a intervenciones enfocadas desde lo educativo con base en los principios de corresponsabilidad y contextualización entre docentes, psicopedagogos y directivos. (p.123-124)

Así, se encontró otro aspecto interesante que inspira al presente trabajo final, y que está referido a rescatar, valorar y sostener el rol psicopedagógico en el ámbito educativo, pero en un trabajo en conjunto con todos los agentes que hacen a la escuela, mediante la corresponsabilización y la comunicación en pos de crear condiciones y un ambiente favorable para un mejor aprendizaje individual y/o grupal. Por otra parte, este trabajo final toma los aportes de un antecedente enmarcado dentro del libro “Educación y pandemia. Una visión académica”, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México. En éste, el apartado seleccionado corresponde al autor Sebastián Plá, con su obra “La pandemia y la escuela. Entre la opresión y la esperanza”. En este escrito, el autor desarrolla la problemática de la irrupción de la pandemia de COVID-19 en el mundo, y las diversas formas en que ésta sacudió los espacios sociales y culturales. Entre ellos, menciona algunos que colapsaron, otros que se mantuvieron indiferentes o apenas se inmutaron por el sufrimiento de la población, algunos que se detuvieron y otros que se aceleraron. Entre los espacios que se mantuvieron, Plá (2020) hace especial hincapié en el de la escuela, con la particularidad de reflexionar sobre los tres motivos que, a su criterio, explican su preservación durante la crisis. Entre éstos, menciona su función como reguladora social, su historia, y su potencial como depositaria de la esperanza social, especialmente necesaria frente a un porvenir incierto.

Es oportuno aclarar en este punto, que este trabajo fue escrito en el año 2020; donde el fenómeno de la pandemia se encontraba en pleno despliegue. Ahora bien, en el contexto histórico actual en el que se desarrolla este trabajo final, las reflexiones de Plá (2020) han resultado significativas en tanto permitieron caracterizar de otra manera la problemática puesta en análisis, añadiendo nuevos aspectos hacia dónde dirigir la mirada. Específicamente, se tomó en consideración lo que este autor señala como la inercia a la escolarización y a la producción, a la que se vio sometida la escuela durante esta emergencia sanitaria y la interrupción del cursado presencial de clases. Sobre ésta, el autor expone que la función reguladora básica de la escuela es parte importante del motor que motivó a que la escuela siguiese funcionando; la

urgencia por certificar y no perder el tiempo en cumplir con los calendarios impuestos, que en muchos casos sofocó su capacidad creativa, y lo que el autor plantea como su potencialidad liberadora. En este panorama, Plá (2020) planteaba:

La producción acelerada de sujetos es la que hace que estemos forzando a los estudiantes a seguir el ritmo de la escuela, cuando en realidad no hay escuela. Y junto a esta prisa llegó la ficción didáctica del docente como guía del aprendizaje y de los alumnos como constructores del mismo. (p.33)

Ahora bien, este aporte abrió nuevos interrogantes desde donde pensar al compromiso docente, y al papel del profesional en psicopedagogía involucrado en el trabajo con éste, posicionados ambos en este nuevo escenario, en el que la escuela ha podido reabrir sus espacios y retomar sus actividades presenciales, pero considerando que esos espacios vuelven impregnados de las lógicas que caracterizaron su continuidad a pesar de las circunstancias.

Sobre esto, además, el autor expresa que la pandemia apeló a que los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, desplegaran habilidades de autorregulación, en contraposición al sistema de estudio, que las instituciones educativas propiciaban desde hace décadas. En este trabajo final, se tiene en cuenta que las exigencias no sólo rigieron para el alumnado, sino también para los y las docentes, en quienes estuvieron puestas las expectativas ligadas a respetar al currículum y las nuevas metodologías de trabajo. En este punto, el análisis se abre a la posibilidad de preguntarse sobre la implicación docente en estos tiempos post virtualidad, donde, según este autor, hubo que debatirse entre los ritmos acelerados de la agenda escolar, y las herramientas reales con las que contaban los y las estudiantes.

Se tomó también, la perspectiva de este autor sobre las posibilidades que abre este nuevo contexto para el trabajo psicopedagógico: “la otra visión sería ver la epidemia como el momento oportuno para cambiar la escuela y, de paso, eludir el oscuro panorama anterior” (Plá, 2020, p.37). Esta perspectiva motivó a pensar, en este trabajo, los efectos de la pandemia y el aislamiento en tanto oportunidades, también, para intervenir, y nuevos lugares desde los cuales favorecer y acompañar transformaciones.

Por otra parte, otro de los antecedentes que sustentan las bases de nuestro trabajo de investigación es el artículo publicado en el año 2020, coordinado por Norma Filidoro, y titulado “Reinventar el territorio: una experiencia de intervenciones psicopedagógicas en ámbitos comunitarios”. Éste da cuenta del trabajo territorial sistemático que se viene desarrollando, desde el año 2015, por parte del Equipo de Educación y Psicopedagogía del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. Dicho trabajo se da en el marco de los Proyectos UBANEX 7, 8, 9, 10 y 11 “Aprender juntos/as en el barrio y en la escuela”. Es

importante destacar que la labor realizada por Filidoro y su equipo, se emprende unos años antes que la pandemia de COVID-19 se desatase en el mundo, por lo que en el año 2020, a partir de este acontecimiento, se vieron en la obligación de buscar otros modos para seguir sosteniendo el vínculo con la comunidad, mediante actividades e intervenciones nuevas y distintas. Sobre esto, Filidoro, Enrigh, Mantegazza y Lanza (2020) relatan:

La emergencia sanitaria puso en jaque no sólo aquello que teníamos pensado en términos de hipótesis de trabajo sino que nos demostró, una vez más, que si era posible sostener los encuentros se debía a una razón anterior: habían sido producidos desde una estructura dialógica en la que los/as interlocutores/as alternan entre lugares (yo-tú) constituyéndose. (p.92)

Ahora bien, considerando el valor de este trabajo como antecedente, un primer acercamiento con su problemática condujo a pensar acerca de la importancia del rol psicopedagógico en tiempos de crisis. El atravesamiento de una emergencia sanitaria de esta magnitud, atribuye una connotación de excepcionalidad al trabajo de la psicopedagogía, situado en ese contexto sociohistórico particular. Si bien esta disciplina es relativamente joven, cuenta ya con un marco teórico sólido y múltiples investigaciones realizadas en este dominio, que le otorgan prestigio y reconocimiento disciplinar en el campo de la salud y la educación. Las transformaciones acarreadas por esta crisis, no sólo en lo referente a la salud sino también en el plano social, económico y educativo, plantearon nuevos desafíos al interior de la psicopedagogía. Así, el carácter extraordinario de este evento histórico, dotó a las siguientes intervenciones profesionales de un rasgo distintivo, marcando un punto de inflexión entre el momento anterior y el posterior al surgimiento del COVID-19 en el mundo.

En suma, a partir del proyecto de Filidoro y otros (2020), y sus aportes sobre el rol psicopedagógico asumido en lo insólito de este escenario, se valoró la posibilidad de contribuir a este ámbito de interés, a partir de un trabajo que pueda preguntarse por las intervenciones psicopedagógicas cuando ya es posible la presencialidad en las escuelas. Trasladado a las incumbencias del proyecto de extensión en el cual se enmarca este trabajo final, este antecedente sirvió como impulsor para pensar en el rol psicopedagógico en uno de los centros educativos del territorio cordobés involucrado, enfocando el interés en la necesidad de conocer y reconocer el impacto de este hecho socio-histórico sobre el compromiso docente, mediante la observación y problematización de las intervenciones psicopedagógicas construidas en y con la institución. Así, se consideró que la riqueza y particularidad de este trabajo podría estar en la posibilidad de alumbrar un escenario diferente: la oportunidad que tuvo el equipo de

profesionales de este proyecto de extensión, de acceder al campo, de hacerse presentes y de sostener el vínculo en el contacto directo con la comunidad educativa.

El enfoque de este trabajo reconoce el potencial transformador de este nuevo escenario, coincidiendo con Filidoro y otros (2020) en que “la pandemia constituye una puesta a prueba, una reinención de lo que sabíamos, teníamos, creíamos, pensábamos” (p.92). Cabe aquí aclarar, que se tuvo en consideración el hecho de que toda intervención es situada en un contexto social, histórico, simbólico y cultural específico, y que lo experimentado en el trabajo con un determinado sujeto o grupo no puede pretender ser generalizado a ninguna escala para ilustrar otra realidad. Sin embargo, este trabajo guarda la intención de acercarse lo más posible a la posibilidad de alumbrar nuevas situaciones, un contexto y abordajes diferentes dentro de lo que fue, para todos, el retorno a los espacios educativos. Así, en esta búsqueda de antecedentes se encontró una ocasión para contribuir al enriquecimiento de este terreno teórico, que aún se encuentra poco caminado, por ser la pandemia un fenómeno muy reciente.

Por otro lado, continuando con el orden de los antecedentes, otra investigación que colaboró con la construcción de este trabajo final fue la de las autoras Rigo y Ghiotti; “Compromiso docente en contextos virtuales. Un estudio en el nivel medio de educación”, del corriente año. Este abordaje se llevó a cabo en la provincia de Córdoba, siendo su objetivo principal conocer qué sucedió con el compromiso docente, y cómo los mismos docentes caracterizan su compromiso ante las vicisitudes de este contexto de aislamiento y virtualidad, en tiempos de pandemia. Al respecto, las autoras expresan:

Los resultados encontrados muestran que, más allá de lo atravesado por los docentes, el compromiso continuó e incluso en muchos casos se acrecentó y se transformó, en todas sus dimensiones referidas a la enseñanza, el estudiante, la institución y la docencia en sí. (Rigo y Ghiotti, 2022, p.10)

Ahora bien, la realización de este trabajo final se pensó alrededor de este constructo teórico del compromiso docente, especialmente gracias al aporte de esta investigación. Si bien, desde un principio, el foco de interés giró en torno al trabajo psicopedagógico al interior del ámbito educativo en tiempos de pandemia, este objeto de estudio resultaba demasiado abarcativo para ser abordado desde los límites de este trabajo final. Aún quedaba un interrogante: qué dimensión específica del ámbito educativo mirar. Fue a partir de este antecedente, entonces, que se logró la delimitación de esta categoría de análisis.

Esta decisión se apoyó en la consideración compartida del concepto de compromiso docente como uno potencialmente interesante, provechoso y rico para el campo de la psicopedagogía. A su vez, a partir de la lectura del estudio de Rigo y Ghiotti, pudo pensarse a

ésta como una dimensión de análisis especialmente susceptible a los cambios que sufrió la educación, ya que, como las autoras exponen, la docencia misma se encuentra permanentemente atravesada por los procesos sociales y culturales del contexto. “Es decir, los contextos de cambios no solo traen nuevas exigencias, sino que además nuevos compromisos de los docentes y las escuelas, en términos de gestionar acciones y espacios dentro de una realidad social dinámica” (Rigo y Ghiotti, 2022, p.4). Es por este motivo entonces, que este trabajo motivó la idea de indagar y reflexionar acerca de los modos en que el compromiso docente sufrió las turbulencias de este escenario, pero especialmente los que tuvieron lugar a partir del retorno a la presencialidad.

Por su parte, también sirvió de insumo el antecedente titulado “De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia” de autoría de la investigadora Inés Dussel en el año 2021. El mismo reconoce que la labor docente en tiempos de virtualidad se vio atravesada por constantes ensayos de prueba y error que obligaba a las y los docentes a reinventar sus prácticas constantemente para poder brindar, sostener y garantizar el vínculo pedagógico de la manera más óptima posible. Este documento, además, permite evidenciar la manera en que este contexto mundial amenaza a la organización y las condiciones de la educación y la escuela, específicamente aquellas dos dimensiones planteadas por la autora: las condiciones de los materiales y la tarea pedagógica. Para la autora “la educación es algo que ocurre en un tiempo y un lugar, que requiere de ciertos soportes específicos, y que esos soportes condicionan lo que puede hacerse desde las pedagogías” (p.130).

Mantener la continuidad de las clases durante la modalidad online significó una tarea desafiante que implicó hacerse presente en la ausencia, sostener al otro desde la virtualidad, esforzarse por llegar, estar y transmitir, lo que llevó a reparar de la importancia no sólo de la presencialidad sino de los vínculos e interacciones que la misma posibilita. Dussel (2021) expresa que

El trabajo pedagógico a distancia dejó ver que los procesos educativos se producen no solamente en el intercambio intelectual sino también en y por la presencia de los cuerpos, y que hay mucho de lenguaje no verbal, por ejemplo, en los cruces de miradas, en los gestos y en las acciones, que no es fácilmente trasladable a entornos virtuales. (p.131-134)

Por todo esto, este antecedente invita a mirar la pandemia como una posibilitadora de cambios en relación al compromiso docente, y habilita el acompañamiento y enriquecimiento de aquello que emergió a partir de lo planteado por las autoras y que se constituye en una de las partes fundamentales del presente trabajo final: ¿qué sucedió con el compromiso docente

después de la virtualidad?; ¿la emergencia sanitaria permitió otra manera de posicionarse frente al quehacer en la escuela? Dussel (2021) en su artículo, invita a pensar en cómo las condiciones materiales y el trabajo pedagógico -atravesados por exigencias, faltas, incertidumbres, sobrecargas, falta de un encuadre- pudo influir en el compromiso docente hasta la actualidad, no sólo en términos de efectos negativos sino también como un modo de darle visibilidad a aquellos espacios sobre los que generó un impacto posterior positivo, como una manera de potenciar, enriquecer y renovar el compromiso docente en tiempos donde la presencialidad tiene lugar.

Por último, finalizando con la exposición de los antecedentes que sustentan la presente práctica investigativa, se recupera el trabajo expuesto por Fazio, realizado en el marco de una Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. El mismo, publicado en el año 2013 y titulado “El lugar de la transferencia en el vínculo educativo”, expone el necesario entrecruce del psicoanálisis y la educación para pensar el vínculo educativo y recuperar el lugar de la transferencia en el mismo. En ese sentido, Fazio (2013) a partir de la presentación de una viñeta de una situación educativa, recupera discursos hegemónicos y normativas escolares como una dualidad y rivalidad imaginaria entre docente y estudiante; que, a su vez, representan un obstáculo para sostener el vínculo educativo. Este vínculo está constituido por un agente de la educación (enseñante), un sujeto de la educación (estudiante) y los bienes culturales (conocimientos y contenidos). Asimismo, no basta con la mera presencia de todas las partes para que el acto educativo tenga lugar y este vínculo se mantenga; es indispensable una interacción dialógica entre ellos. En tal sentido, el autor expresa que

El vínculo educativo, como todo vínculo social se asienta sobre un vacío, supone al Otro, no viene dado, ha de construirse, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. (Fazio, 2013, p.28)

Es decir, en los contextos de enseñanza y aprendizaje, no es posible aprender en el vacío del Otro. La presencia de ese otro, desde la mirada y la voz, aloja al sujeto y posibilita también la transferencia, habilitando así un lugar para la palabra y un hacer con la queja y el malestar. Este autor toma a Moyano (2011, como está citado en Fazio, 2013) para recuperar el lugar del deseo como motor de la enseñanza y aprendizaje, y la estrecha relación entre estos, posibilitando un encuentro entre agente y sujeto de la educación. En ese sentido, Fazio (2013) expresa que “si no existe ese motor, el deseo, no hay encuentro posible, con su desaparición o su borrado lo que emerge es un par sin nada que lo separe, por lo tanto, sin nada que lo una” (p.27). Así, se destaca la importancia de los y las docentes como agentes a cargo de la

transmisión, a la vez que deben habilitar, tal como se mencionó, el lugar para la palabra sus estudiantes.

Ahora bien, es pertinente destacar el gran compromiso que asumieron los y las docentes en este tiempo de virtualidad para poder posibilitar en sus estudiantes el deseo de aprender, generando de este modo nuevas propuestas y estrategias de enseñanza. Esto contribuyó a la flexibilización de muchas propuestas, en favor de atender a la singularidad y al alcance de sus estudiantes, con el principal objetivo de llevar adelante un proceso educativo que acompañara al sujeto en tiempos de desasosiego, como los que trajo la pandemia. En este punto se puede decir, coincidiendo con Fazio (2013), que “reconocer o identificar aquello imposible, permite al docente, un hacer con eso” (p.24).

De esta manera, el trabajo descrito convoca a recuperar el lugar de la transferencia en el vínculo educativo y el lugar de ese otro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiendo a la transferencia como aquella que puede posibilitar, pero también obstaculizar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto educativo. Por ello, este aporte enriqueció la problemática de este trabajo final, en tanto que considerar esta particularidad ambivalente de la transferencia, llevó a pensar en la complejidad que pudo significar el advenimiento del COVID-19 y el confinamiento, en la instauración de este fenómeno transferencial en el vínculo educativo.

En complementación de lo detallado hasta aquí, este antecedente también implicó pensar el rol docente y su propio accionar como un agente fundamental en este vínculo educativo; sobre todo en momentos como el de la virtualidad, que redujo el espacio para el encuentro y la palabra a los límites de la pantalla, implicando a su vez diversas limitaciones por las faltas y fallas tecnológicas. Es en este sentido que el interés versa sobre las condiciones que posibilitan llevar adelante el acto de enseñar, y sus posibles efectos en el compromiso de los docentes.

De esta manera, a partir de los antecedentes expuestos anteriormente, se puede apreciar cómo la pandemia se ha convertido en un fenómeno trascendental para la vida de la población mundial, y particularmente en los espacios que le incumben a la psicopedagogía, más precisamente en las instituciones educativas. Por ello, el propósito principal de este trabajo final de licenciatura, es el de poder contribuir desde el análisis de los registros de lo que sucedió en esta escuela en particular, entre este equipo psicopedagógico y esta comunidad educativa, y el consecuente proceso de sus intervenciones, cuando los encuentros cara a cara fueron nuevamente posibles. Precisamente, las intervenciones situadas que se desarrollaron en torno al compromiso docente.

CAPÍTULO 2
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DEL PROYECTO DE
EXTENSIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19

Capítulo 2

Contextualización de la educación y del proyecto de extensión en tiempos de COVID-19

En el presente capítulo se desarrolla un recorrido por aquellos aspectos que caracterizaron el contexto atípico que impuso la pandemia en Argentina, causada por el virus SARS-CoV-2 -mayormente conocido como COVID-19, profundizando especialmente en su impacto sobre la comunidad escolar. Este primer apartado guarda la intención de recuperar el momento socio-histórico específico en el cual se despliega el proyecto de extensión “Trayectorias escolares en pandemia”, alrededor del cual se realiza el presente trabajo de investigación.

2.1 El contexto socio-histórico de la pandemia en Argentina

En marzo del año 2020, Argentina se vió sacudida por la propagación mundial del virus COVID-19. Las redes sociales y los medios de comunicación estallaron con la noticia transmitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que declaraba el inicio de una pandemia. Ante el desconcierto y la incertidumbre general que recibió el comienzo de esta crisis, las medidas desplegadas por el Gobierno de la Nación se rigieron por el mismo carácter de urgencia y precipitación. El aislamiento y la suspensión de toda actividad que implicara la aglomeración de personas pasaron abruptamente a ser medidas indiscutibles para prevenir una enfermedad de la que casi nada se conocía, y sobre la que mucho se especulaba. Sobre esto es importante señalar la masividad de información que circulaba, de dudosa procedencia y sin constatación alguna, sobre la naturaleza del virus. Así, circularon opiniones, consejos y conjeturas, desde las posturas más extremistas hasta las más peligrosamente escépticas, que favorecieron más aún a la perplejidad general.

En consonancia con este escenario, el Presidente de la Nación Alberto Fernández declaraba el 19 de marzo del año 2020, en todos los medios de comunicación y en el Boletín Oficial de la República Argentina, a través del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020:

Que, con el objetivo de proteger la salud pública como una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él, la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, por un plazo determinado, durante el cual todas las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en el lugar en que se encuentren y abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo. (párr. 9)

Estas disposiciones fueron emitidas con el objetivo de resguardar a los ciudadanos en sus hogares por 15 días. Dicho plazo se fue renovando y prolongando a través de comunicados presidenciales, durante gran parte del año 2020. En el transcurso de este periodo, los únicos ciudadanos que tenían permitido salir eran aquellos cuyas ocupaciones fueran declaradas esenciales. Esta licencia, contenida en el Decreto 297/2020 y expuesta en el artículo 6, era portada por un sector reducido de la población. Los ejercicios laborales como el del personal de salud, fuerzas de seguridad, bomberos, transportistas de diferentes cargas, transporte público con recortes, supermercados o comercios cercanos, fueron algunas de las actividades inicialmente permitidas, todas con su debido y estricto protocolo de seguridad. Durante este mismo año, progresivamente se fueron flexibilizando los permisos y protocolos, ampliando el abanico de actividades habilitadas.

Las disposiciones que impuso el Gobierno Nacional no sólo giraron en torno al aislamiento y al distanciamiento social, sino que también se promovieron medidas preventivas, como la sanitización sistemática de espacios y objetos de uso comunitario, además del uso obligatorio del barbijo para circular por la calle. La actividad en las calles se vio reducida a salidas transitorias que permitían una circulación restringida, reservada para posibilitar que cada ciudadano pudiera llevar a cabo las compras esenciales para el hogar, y limitada siempre a un determinado rango horario. A estos nuevos tiempos también debieron acoplarse los grandes y pequeños negocios, puesto que ya no les era posible abrir sus puertas en los horarios que habitualmente manejaban.

A raíz de este panorama, las calles se mantenían deshabitadas y gran parte de los negocios y ámbitos públicos correspondientes al grupo de los trabajos no esenciales permanecieron cerrados. Esto último viene a representar otra de las eventualidades que impuso la pandemia; la pérdida de muchos puestos de trabajo en todo el país. Específicamente en Argentina, como exponen Caballero, Cuba, O'Connor y Roberts (2021), la suspensión de actividades económicas, la imposibilidad de acercarse al lugar de trabajo y la consecuente caída de las ventas y de ingresos o el aumento de salarios percibidos con quitas, generaron un impacto significativo en la vida de los trabajadores y las trabajadoras.

Así, en el marco de esta emergencia sanitaria, el desasosiego tocaba la puerta de cada hogar, cada espacio laboral, recreativo y educativo. Las medidas decretadas fueron pensadas para combatir la propagación de los contagios, pero también reducían el contacto entre personas por fuera del círculo de convivientes. Por este motivo, los vínculos que se forjaban y sostenían en el resto de los espacios, fuera del hogar, se vieron igualmente afectados. Además, el abanico de condiciones particulares que caracterizan la infinitud de hogares en los que la población

Argentina se disgrega, marcó diferentes realidades para cada persona. No se desconoce el hecho de que, para muchos, el hogar no es garantía de protección ni seguridad. Tal como expresa un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020) sobre el impacto de la pandemia en la población infanto-juvenil, en crisis sanitarias como ésta, la forma más común de vulnerabilidad es la que se sufre dentro del hogar. Esta probabilidad aumenta en situaciones críticas como la que se plantea, como resultado de las tensiones del contexto trasladadas a la dinámica de la convivencia, y a la imposibilidad de buscar ayuda en otros espacios. Sobre este punto, la periodista Cuesta (2022) plantea:

Por otro lado, la evolución de la crisis sanitaria, las dudas sobre las vacunas o la aparición de nuevas variantes también han tenido un gran impacto sobre el estado de ánimo general: aumentaron los sentimientos de irritabilidad, enfado, cambios de humor o pensamientos depresivos en muchas personas. (párr. 4)

Mediante el transcurso de los meses y con la variación de las temperaturas ocasionadas por las estaciones del año y la aplicación de las recientes vacunas, la cantidad de casos de contagio y muertes por COVID-19 fue aumentando, siendo el pico máximo de número de muertes durante los meses de abril, mayo, junio y julio del año 2021, con 4.111 defunciones constatadas, según lo indica la Sala de Situación Coronavirus online - Ministerio de Salud de la Nación en la sección Información Epidemiológica. En este escenario, conforme al incremento de la propagación del virus, las actividades sociales, laborales y recreativas se restringían, mientras que en periodos donde el número de contagios disminuía y la situación se tornaba menos crítica, las autoridades nacionales habilitaban gradualmente a la sociedad a volver a sus trabajos no esenciales, reabrir las puertas de sus negocios y moverse libremente por las calles sin la necesidad de un permiso para circular.

En consonancia a los datos estadísticos que expresa este sitio web, desde el primer caso reportado hasta el 31 de diciembre del año 2022¹, este virus marcó un total de 9.892.139 de casos positivos confirmados y exactamente 130.124 personas fallecidas por COVID-19 en la República Argentina expuesto por el Ministerio de Salud de la Nación. Lo mencionado hasta aquí, esboza la complejidad que reviste al escenario y expone de manera sintética el amplio abanico de consecuencias aparejadas por el evento sanitario mundial en cuestión, lo que para el autor Lo Vuolo (2020) resultó en una triple crisis. El mismo explica que, a su punto de vista, en nuestro país “la pandemia del COVID-19 y las políticas adoptadas para evitar su propagación

¹ Fecha seleccionada como referencia temporal, en consonancia al momento en que se escribe el presente trabajo.

han derivado en una triple crisis combinada y asimétrica: sanitaria, económica y social” (2020, p.1).

Parafraseando a este autor, entonces, la crisis sanitaria se manifiesta a través del aumento de personas infectadas y de muertes ocasionadas por la pandemia; la cual impactó de manera asimétrica dependiendo de los grupos etarios y grupos poblacionales cuyo acceso a los cuidados preventivos y terapéuticos era disímil. El desigual acceso a las prestaciones del sistema de protección social, a su vez, viene a representar la crisis social de la que habla Lo Vuolo (2020), crisis que impactó de manera despereja sobre los empleos e ingresos económicos de las personas. Por último, la crisis económica refiere a la aplicación de políticas de cierre de unidades productivas y de establecimientos educativos, trabas al comercio y a la movilidad de los ciudadanos, que golpeó una economía “que ya venía de un largo proceso de estancamiento, alta inflación y desbalances macroeconómicos” (Lo Vuolo, 2020, p.1).

2.2 El lugar de la educación en tiempos de pandemia

A los efectos de ahondar en el tema que compete a este escrito, el siguiente apartado detalla las vicisitudes que atravesó especialmente la educación en este contexto socio-histórico, enmarcado desde los inicios de la pandemia hasta el año 2022, inclusive.

Respecto a esto, la escuela fue una institución social convulsionada por las consecuencias de este fenómeno epidemiológico. Las disposiciones de aislamiento decretadas por el Gobierno Nacional, implicaron a su vez la interrupción forzada del dictado de clases presenciales. Así, el 16 de marzo del año 2020, el Ministerio de Educación resolvía la primera interrupción de clases, mediante la Resolución 108/2020, contenida en el marco de la emergencia sanitaria dispuesta por la Ley N° 27.541 del mismo año. Esto fue conduciendo progresivamente a que todos los establecimientos educativos, tanto de nivel inicial, como primario y secundario, e institutos de educación superior y universitarios, se mantuvieran cerrados por un lapso de tiempo que finalmente duraría mucho más del que se estipulaba en la primera suspensión de clases. Esto se debe a que el índice de contagios, seguido de cerca por el número de defunciones, siguió aumentando vertiginosamente y no mostró indicios de aplacarse con los esfuerzos del confinamiento.

Así, las autoridades nacionales, provinciales e institucionales se vieron obligadas a desplegar una serie de acciones y estrategias para el mantenimiento del flujo de contenidos de enseñanza a los casi 13.000.000 de estudiantes de todos los niveles educativos de la República Argentina, cifra indicada por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría

de Evaluación e Información Educativa (SEIE), en el Relevamiento Anual (RA) del año 2020, escenario en el que la tecnología fue ganando terreno en todo el país y el resto del mundo.

Respecto a esto, Ruz-Fuenzalida (2021, como está citado en Belmar Rojas, Fuentes González y Jiménez Cruces, 2021, p.5) sostiene que la educación reducida completamente a la tecnología, lo que él denomina como educación remota, “no es una solución de largo plazo, sino una aproximación temporal a una circunstancia inmediata y transitoria, que en este caso corresponde a la pandemia de COVID-19” (p.4). Así, este contexto, en el que la virtualidad se instaló como realidad educativa, puso en tensión un sinfín de desigualdades arraigadas desde los orígenes de la inequidad social, pero profundizadas fuertemente a partir de que la posesión de un dispositivo electrónico y acceso a internet se volvieran condiciones fundamentales para seguir siendo partícipe de esta realidad. Considerando esta cuestión, son numerosas las dificultades que pueden imaginarse a partir de que el vínculo docente-alumno se encontrara forzosamente mediatizado por un dispositivo tecnológico.

Esta nueva forma de enseñar y de aprender, si bien en un primer momento fue la única manera que se halló para superar los impedimentos circunstanciales y sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje, enseguida comenzó a ser blanco de cuestionamientos y complicaciones. En primer orden y como ya se expuso, se tensionó la denominada brecha tecnológica, que hace referencia a las desigualdades en las posibilidades de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) debido a factores como la clase social, la ubicación geográfica, los valores asociados a su uso, el género, los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, las capacidades digitales de las personas, entre otros. En este punto, parafraseando a Dussel (2020), se sostiene que esta desigualdad de condiciones produjo una fractura en los procesos de aprendizaje y en el sostenimiento de las trayectorias escolares en sí. Este conflicto ocasionó que en todo el territorio argentino y en el resto del mundo, la accesibilidad no fuera igual para todas las personas, y como consecuencia se vieron afectados los contenidos educativos.

De acuerdo con esto, es posible interpretar este hito como una situación que otorgó a la educación un carácter de emergencia que, según la definición que aporta Davies (2011, mencionado por Belmar Rojas et al., 2021, p.4), se destaca porque se desarrolla bajo condiciones que no se consideran normales ni de estabilidad, como pueden ser los contextos de guerras, dictaduras y desastres naturales. Asimismo, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (2010) acogió una resolución sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia, en la que, entre otras cosas, declara como prioridad para la

comunidad internacional y los estados miembros la protección de las escuelas y la educación en situaciones de emergencia.

Como consecuencia, todas estas circunstancias fueron posicionando a los y las docentes frente a una vorágine de estrategias, adaptaciones, tentativas y recursos educativos para aplacar y compensar el vacío del aula, procurando la llegada y el acompañamiento de sus estudiantes. En consonancia, se puede decir que aún en escenarios tan convulsionados, y retomando a la autora González (2020), los docentes tienen la difícil tarea de llegar a sus alumnos a través del intercambio de experiencias y emociones antes de la realización de las tareas, ya que esto brindará calma a la hora del aprender. Al decir de Larrosa (2020), el docente debe ejercer el oficio pese a todas las dificultades del presente, por ello es necesario reconocer que el aprendizaje también los atraviesa.

Siguiendo a Cortés Rojas (2021), en estas circunstancias, la labor docente se enfrentó a un cambio estructural de trabajo para poder continuar sus actividades habituales de enseñanza y acortar la distancia física. Los y las docentes comenzaron a trabajar desde sus hogares, en muchos casos compartiendo tiempo, espacio y dispositivos con otros miembros de su familia. Además, se vieron sometidos a jornadas adicionales de planificación para poder adecuar los contenidos a los nuevos modos virtuales de enseñanza, y debieron lidiar con metodologías novedosas que exigían a su vez el aprendizaje y la rápida adaptación a los conocimientos de las herramientas digitales que muchos no dominaban antes de la pandemia.

Otros obstáculos que se presentaron tuvieron que ver con las interferencias en la transmisión del contenido curricular, especialmente las relacionadas con la calidad de la conectividad de docentes y estudiantes, con la posibilidad o no de un acompañamiento por parte de las familias y con el nivel de ausentismo -cuyas razones podrían ser variadas-, entre otros. Todo esto, sumado a cuestiones de índole general que predominaban en esa época, como las preocupaciones por la salud y el contagio, por la situación socio-económica tanto del país como la individual, por la limitación de las salidas y las actividades de recreación, por la imposibilidad de contacto físico con personas allegadas, las pérdidas y los duelos a raíz del virus que seguía avanzando, fueron razones suficientes para que prevaleciera el malestar y la desesperanza. Frente a esto, en muchos casos, este proceso de adaptación educativa resultó una tarea agotadora para los docentes, desembocando en situaciones de estrés y el consecuente deterioro de la salud física y mental. Respecto a esto, Lazarus y Folkman (1986, citados por Oros, Vargas Rubilar y Chemisquy, 2020, p.3) explican:

De acuerdo a la teoría transaccional (...) el estrés surge como resultado de una relación particular entre la persona y el entorno; específicamente, cuando la persona percibe que

las demandas del medio amenazan su bienestar y desbordan su capacidad de respuesta.
(p.3)

De este modo, la proliferación de prácticas educativas virtuales y sus consecuencias para la población estudiantil estuvo lejos de ser la única repercusión que acarreó el fenómeno de la pandemia, pues este suceso afectó, en mayor o menor medida, la dimensión psicológica, cognitiva, social, económica y emocional de la vida de todas las personas que formaron parte de este hecho histórico.

Cabe señalar que recién a partir de principios de marzo del 2022, se puede decir que la educación comenzó a moverse progresivamente rumbo a su habitualidad, y hoy es posible hablar de un retorno total a la presencialidad, estipulada a partir de la sanción del Decreto N°58/2022. Pero tras tantas alteraciones, la de hoy no es la misma que fue otrora, tiempo antes de la pandemia y es precisamente en este escenario tan convulsionado en el que se inserta el presente trabajo, y en donde surge la pregunta por ese rol docente, atendiendo a aquellas transformaciones y desafíos que implica enseñar hoy. Al respecto, el Ministerio de Educación (2022) expresa:

Considerar la pandemia desde una pedagogía de cuidado implica tener presente que existen múltiples formas de abordaje sobre lo que sucedió en estos tiempos y que, de acuerdo al momento, al espacio y al nivel educativo, a veces será necesario ubicar la pandemia en el centro, otras veces acercarse desde los bordes y, en otros casos, implica generar espacios para descentrarse de ella. (p.18)

Este planteamiento abre paso a la reflexión sobre la necesidad de repensar las nuevas prácticas educativas, ya que éstas serán el puntapié inicial para la construcción y reconstrucción de los vínculos que se vieron coartados en este contexto de pandemia, y cuyo fortalecimiento posibilita el camino hacia la apropiación del conocimiento. Sin embargo, tener en cuenta los efectos y las transformaciones a causa de la pandemia, no debe conducir al extremo de no ver otros factores, entre la multiplicidad de los que problematizan y complejizan la educación hoy. En este trabajo se hace mención al fenómeno de la pandemia como un gran agente de cambio, pero sin olvidar que está lejos de ser el único y al que debemos toda explicación de los avatares educativos actuales. Este hecho invita a pensar, además, en el término “escuelas en plural” que proponen Achával y Olivieri (2021), haciendo visible que, si bien existen cuestiones que las atraviesan a todas, como lo sería este avatar pandémico, también existen particularidades en el seno de cada una de las instituciones educativas, que invitan a posicionarse desde un pensamiento que no conciba al sistema educativo como un sistema homogéneo.

En relación a lo anterior, como se mencionó a lo largo del presente apartado, y coincidiendo con Olivieri (2021), este tiempo pandémico puede permitir el acceso a comprensiones más profundas acerca de las configuraciones del contexto en donde hoy se encuentra la relación entre la escuela y la comunidad. Siguiendo esta lógica, resulta evidente el hecho de que este tiempo delineó un panorama desalentador, pero no puede aseverarse que haya sido el productor de todas las desigualdades y exclusiones que se pusieron de manifiesto; más bien, las agravó. En ese sentido, en este trabajo final se considera menester poner el foco en este reconocimiento, para no caer en una mirada reduccionista de la educación, la cual sostiene y reproduce mecanismos, discursos y prácticas que se han ido construyendo a lo largo de la historia y que se cuelan en la cotidianeidad escolar, teniendo efectos sobre las formas y modos en que los sujetos transitan, experimentan y vivencian la escolaridad. En consonancia a lo mencionado, Achával y Olivieri (2021) expresan:

Para ello, es necesario que los/as enseñantes y los/as que trabajamos con ellos/as tomemos conciencia de los mecanismos internos de las escuelas porque, aunque algunos discursos se ocupen de cómo la dominación y hegemonía se cuele en los proyectos escolares, por lo general sigue existiendo un silencio con relación a cómo los actores viven su vida cotidiana dentro de ella. (p.66)

En lo que respecta al quehacer psicopedagógico en este contexto, estos autores realzan el carácter político de la intervención mediante el argumento de que las escuelas, a pesar de la crisis del sistema, aún son consideradas como un espacio privilegiado de transmisión cultural y, no menos importante, de construcción de igualdad de oportunidades. Por tal motivo, “la psicopedagogía debería indagar sobre las posibilidades subjetivadoras de la experiencia escolar, poniendo sus saberes a disposición del colectivo de los enseñantes que estén dispuestos —desde su tarea— a enfrentar el desasosiego que implica el empobrecimiento generalizado de nuestras sociedades” (Achával y Olivieri, 2021, p.25).

Para finalizar, no es menos importante recordar que el escenario descrito hasta aquí es el mismo en el cual se desplegó el proyecto de extensión en el que se enmarca este trabajo final. Por lo cual, todas estas vicisitudes ya mencionadas, ayudaron a pensar y construir nuevas estrategias que garantizan y acompañan a las trayectorias escolares de las infancias a través del trabajo articulado con los y las docentes, y las demás partes involucradas. Tal y como se expresa en el proyecto de extensión (2021) “las dificultades derivadas en tiempos del COVID-19, hacen necesario renovar el compromiso social y acercarnos a los territorios para trabajar conjuntamente con docentes, familias y demás actores involucrados, en el acompañamiento de las infancias en la educación” (p.3).

2.3 Proyecto de extensión universitaria “Trayectorias escolares en pandemia”

Tal como se mencionó anteriormente, esta práctica investigativa se realiza a partir del proyecto titulado “Trayectorias escolares en pandemia. El acompañamiento de las trayectorias escolares, en tiempos de COVID-19 en sectores cordobeses vulnerados en derechos”, el cual tuvo lugar a partir de la tercera convocatoria a proyectos de extensión universitaria con compromiso social en el año 2021. Ahora bien, para la debida presentación de esta práctica extensionista, los datos que sustentan el desarrollo de este apartado fueron extraídos principalmente del proyecto de extensión, material que fue facilitado por las mismas integrantes del equipo.

Este proyecto estuvo enmarcado dentro del Programa de Vinculación Territorial, del DIFPES Resol. Decanal 002/20 de la FES Dr. Domingo Cabred, UPC, y tuvo como directora a la Licenciada María Carolina Heredia y como co-directora a Liliana del Valle Sosa. El territorio en el cual fue pensado el proyecto estuvo compuesto por dos centros educativos públicos de nivel primario ubicados en la zona sur de la ciudad de Córdoba. Además, el mismo consta de una primera edición, centro e interés de este trabajo final, la cual inició en el mes de julio del año 2021 y finalizó en el año 2022 del mismo mes. Cabe aquí la aclaración de que en ese momento la co-directora Sosa desempeñaba también el cargo de directora en uno de los centros educativos incluidos en el proyecto. Actualmente, está vigente la segunda edición cuyos comienzos se remontan al presente año.

Resulta oportuno destacar que el trabajo con estas instituciones educativas no surgió con el proyecto, sino que se trata de un acompañamiento que la FES viene realizando desde el año 2018 hasta el día de hoy, a través de las prácticas pre profesionalizantes de la FES que se realizan desde la Licenciatura en Psicopedagogía y la Licenciatura en Psicomotricidad, y de distintas participaciones del DIFPES. Por tal motivo es que estos centros educativos, como puntos referenciales de sus respectivos barrios, fueron considerados parte del territorio en el cual el proyecto aún al día de hoy tiene curso. En este marco institucional, las partes constituyentes fueron el equipo docente y directivo de los mismos, profesionales del DIFPES, estudiantes y graduados de las carreras de la FES, los cuales ocuparon distintos roles y están a cargo de diferentes actividades.

Según lo expuesto por Achával y otros (2021) el propósito del proyecto contempló que, entre la multiplicidad de variables que condicionan las trayectorias escolares de las infancias en la actualidad, se encontraban también las desigualdades sociales acentuadas a partir de la pandemia, lo que generó la necesidad de repensar las estrategias de trabajo, en pos de acompañar estas nuevas demandas De acuerdo con esto, y teniendo en cuenta la reorganización

que fue necesaria en los centros educativos, el trabajo de este equipo puso especial interés en el principio de inclusión desde el que se trazaron nuevas propuestas educativas, para dar respuesta al impacto que sufrió el acceso a la educación. El acercamiento a estas comunidades educativas, entonces, estuvo movilizado por la urgencia de renovar el compromiso social por la educación de las infancias, fuertemente afectada por los factores sociales, ambientales y culturales de la época.

A estos condicionantes se sumó también la complejidad que suponen los contextos vulnerados en derechos. En efecto, el territorio en el que se desplegó este proyecto se ubica en zonas donde el número de la población se encuentra en constante crecimiento, exponencialmente ligado al aumento de las carencias y al número de familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, acentuada ahora a partir de los efectos de la pandemia. De ambos centros educativos, de similares condiciones contextuales, la universidad acogió las necesidades y dificultades individuales y colectivas como una realidad que perduraba en el recorrido escolar del alumnado. Así lo especificaban las mismas integrantes del equipo: “ambas instituciones comparten realidades contextuales similares y durante los últimos años, hemos advertido múltiples problemáticas y necesidades en les niñas que se sostienen a lo largo de las trayectorias escolares” (Achával y otros, 2021, p.8). A su vez, se valoró el potencial de estos centros educativos como puntos de enlace con otras instituciones afines, debido al trabajo en red que sostienen hace años y las mantienen en un vínculo dialéctico con éstas. Para los autores y las autoras, “es justamente este entramado lo que las convierte en un puente ideal para hacer lazos con la comunidad de la cual son parte” (Achával y otros, 2021, p.7).

El carácter interdisciplinar de este proyecto, a su vez, apuntó especialmente a la posibilidad de ampliar la mirada sobre lo que ocurre en los centros educativos. Así, se abrió un espacio donde la producción de conocimiento por parte del equipo profesional no estuvo limitada al propio campo disciplinar, sino abocada a pensarse en el trabajo con toda la comunidad educativa y en diálogo con otros saberes. Esta modalidad convocó a una multiplicidad de lecturas sobre la complejidad de los mismos pero que, de alguna manera, debió encauzarse y organizarse en favor de una construcción coherente y responsable de conocimiento sobre esa realidad escolar. En esta práctica extensionista, el foco estuvo puesto en el acompañamiento, de aquellas problemáticas que se vinculaban con las trayectorias escolares de las infancias, en un trabajo cooperativo donde la perspectiva fue de transformación con y para la comunidad.

Según lo expresado por los y las profesionales del proyecto, la elección del campo donde se materializó este proyecto fue motivado por la inquietud que generaba la gran cantidad de

derivaciones que se recibían desde el DIFPES, en la FES Cabred-UPC, por parte de estos dos centros educativos. Es a partir de dichas derivaciones que se fue construyendo el propósito de este proyecto. La gran demanda de intervenciones profesionales, sumado a los motivos que acompañaban a tales derivaciones, dejaba entrever una mirada sesgada del trabajo psicopedagógico y psicomotricista, como inseparablemente ligado al tratamiento clínico de los problemas de aprendizaje y referidos a las corporeidades de niños y niñas tomados como casos particulares dentro de las aulas.

En contraposición a esto, en las prácticas que se enmarcaron dentro de este proyecto, se intentó tomar cierta distancia de la forma habitual de mirar a los y las profesionales de salud y educación, como quienes disponen de las respuestas para corregir casos puntuales de alumnos problemáticos. Siguiendo este argumento, dentro del proyecto se pensó lo socio-comunitario desde la perspectiva de derecho y de promoción de herramientas y procesos simbólicos, tendientes a una modalidad cada vez más autónoma de aprender, es decir, no solamente vinculado al tratamiento de las dificultades.

Uno de los objetivos en los que desembocó esta perspectiva crítica y reflexiva, fue el de poder construir la demanda junto con la comunidad educativa, en vez de limitarse a recibirla y atenderla. En el marco de este proyecto, fue el rol de las personas adultas el acompañamiento a las trayectorias escolares el que representó ese compromiso social por la educación de las infancias. En palabras de las y los profesionales del proyecto:

Con esta propuesta buscamos poner en diálogo los saberes de la comunidad y la FES, generando espacios para repensar las infancias, el rol de los adultos en relación con las mismas (familia, equipo docente, equipo de profesionales del departamento y estudiantes implicados) en tanto garantes de los derechos a la educación. (Achával y otros, 2021, p.7)

Siguiendo estos fines, las intervenciones también fueron co-construidas interdisciplinariamente, y considerando siempre que las mismas “alojan discusiones teóricas, éticas, políticas y metodológicas sobre el vínculo universidad-sociedad a través de debates entre concepciones sobre las transformaciones sociales y el rol que en él le cabe al conocimiento” (Tomassino y Cano, 2016, citados en Achával y otros, 2021, p.9).

Estas intervenciones se llevaron a cabo en el encuentro con la comunidad educativa, que se concretó en espacios de trabajo, en la modalidad de talleres, de los que pudieron participar docentes, directivos, familias y profesionales. Estos espacios recibieron el nombre de “conversatorios”, término que remarcó el valor de la conversación y de la escucha en estas reuniones, en razón de que el propósito de encontrarse con el otro fuera para darle la palabra,

revisar juntos, pensar y pensarse en un trabajo dialéctico con todas las partes. De este modo, los encuentros estuvieron destinados a habilitar un momento para reflexionar en torno a lo que sucede dentro de la escuela, dentro de cada aula, y a los sentires que circulaban con respecto a eso que sucede. Así, se apuntó a que la oportunidad de pensar y pensarse dentro de la institución pudiera iluminar nuevos caminos posibles de trabajo. De esta manera, el eje de la propuesta se basó en la posibilidad de desarrollar una metodología de intervención en la que todas las partes fueran convocadas a volver la mirada sobre sí mismos, para reflexionar sobre la problemática y su participación en ella.

Ahora bien, en lo que respecta al desarrollo de este trabajo final, resultan oportunas algunas aclaraciones. Como ya se dijo, la realización de este trabajo se sirvió de los datos contruidos a partir del mes de julio del 2021 hasta julio del 2022. Es menester destacar que este recorte temporal se realiza intencionalmente, en correspondencia con el período de la convocatoria inicial del proyecto y con el comienzo de los encuentros con la comunidad educativa del establecimiento en cuestión. Tal cronología fue recogida de los registros de campo y del cronograma de acción estipulado por el equipo de profesionales a cargo del proyecto.

A propósito de esto, en primer lugar, la elección de una única escuela se sustenta en lo planteado por Olivieri (2021) sobre la importancia de hablar de escuelas, en plural. Si bien en nuestro país, todas se rigen bajo el mismo sistema educativo, razón por la cual hay cuestiones que pueden ser comunes y atravesar a todas las instituciones, esto no implica pensarlas de un modo homogéneo. Al contrario, hablar en plural permite reconocer que no hay un modelo único ni universal que pueda alojar a las escuelas y sus realidades, ya que a cada institución la revisten particularidades propias del contexto y sus diferentes esferas sociales, educativas, económicas, políticas, entre otras. En segundo lugar, este recorte fue determinado también a partir de la consideración de ciertos criterios con fines prácticos, específicamente estos fueron el análisis de los registros y la organización de actividades, sumados al acercamiento y trabajo previos en el campo por parte de dos integrantes del equipo autor de esta práctica investigativa, en el marco de la Práctica IV de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía.

CAPÍTULO 3
CONTEXTO CONCEPTUAL

Capítulo 3

Contexto conceptual

En el presente capítulo se despliegan aquellos conceptos teóricos que sustentan, enriquecen y profundizan el desarrollo de esta práctica investigativa. En este apartado se descomponen las nociones fundamentales que articulan este trabajo, el cual está orientado por la pregunta de investigación ya mencionada.

3.1 Historia de la psicopedagogía

En el desarrollo de este apartado se expone un breve recorrido histórico por los hitos que colocan a la psicopedagogía en el lugar que ocupa hoy, frente a su objeto de estudio, sus fundamentos epistemológicos y la metodología desde donde aborda las intervenciones. El objetivo del mismo es poder dar cuenta del trayecto que ha ido erigiendo a esta disciplina tal como se la conoce en la actualidad.

La psicopedagogía es una disciplina relativamente joven, cuyos orígenes en Argentina se remontan en la década del 50 y 60. En sus inicios, se la encontraba fuertemente vinculada al ámbito educativo y al tratamiento de las dificultades de aprendizaje, entendidas en términos de fracaso escolar. En este contexto, por la confluencia de posicionamientos y discursos provenientes de la medicina, psicometría y psicología evolutiva, las lecturas y abordajes que se realizaban eran de corte reeducativo, lo cual implicaba una mirada simplista y reductora del sujeto de intervención.

Lo mencionado hasta aquí, entonces, conforma una de las primeras etapas de la psicopedagogía que sentó las bases -como plantea Gómez (2017)- de la clásica tríada diagnóstico, pronóstico y tratamiento, registrándose como una huella propia de esta disciplina que dejó sus rastros en las formas de pensar y hacer. Así, la psicopedagogía surge fuertemente ligada a la expansión del Sistema Educativo Nacional, cuya lógica asentaba sus bases en discursos homogeneizadores y en mecanismos de inclusión-exclusión, según los patrones educativos establecidos e ideales.

Asimismo, la psicopedagogía se fue nutriendo y renovando a partir de la articulación con otras disciplinas y desarrollos teóricos, los cuales contribuyeron a la posibilidad de desplegar una mirada y un pensamiento que abarcara, reconociera y contemplara la singularidad y subjetividad del sujeto. En ese sentido, uno de los principales puntos de quiebre fue la impronta del psicoanálisis. Al respecto, Gómez (2017) expresa que “el psicoanálisis ha aportado la posibilidad de entendimiento, de hallazgo de sentido en lo no dicho, de respeto

hacia el otro en su singularidad y de brindar alternativas de libertad para la expresión del deseo de los sujetos” (p.14).

Esto conformó otra de las etapas de la psicopedagogía, la cual se constituye asumiendo el carácter de lo clínico. En ese sentido, Achával (2021) plantea que “la consideración de esta dimensión [clínica] significó un giro en la praxis psicopedagógica al cuestionar la perspectiva tradicional dominante de la reeducación psicopedagógica, pensada para corregir síntomas en el aprendizaje llamados ‘chicos problema’” (p.39).

Este giro en la praxis psicopedagógica, posibilita poner mayor atención en la particularidad de la psicopedagogía y de sus prácticas e intervenciones, ya que su abordaje desde el cuerpo teórico-práctico ya instaurado y reconocido se torna insuficiente y reducido para atender a las problemáticas del aprendizaje. En esta delimitación del campo y el objeto de estudio, diferentes autoras referentes han contribuido, como lo menciona Gómez (2017), a la identidad propia del quehacer psicopedagógico y han ido marcando una particular forma de mirar y pensar el objeto de estudio. Estas visiones han sido superadoras de determinismos y condicionamientos positivistas que derivan en prácticas como la medicalización de las infancias, diagnósticos precoces, apresurados, proliferados, universalizados y desubjetivados. Asimismo, es menester destacar que aquel tipo de prácticas no han sido erradicadas completamente ya que aún se siguen sosteniendo en la actualidad.

Tal es el caso de Paín (2003, como está citada en Azar, 2012), quien plantea una diferenciación entre el fracaso escolar y el problema de aprendizaje, poniendo énfasis en los diversos factores sociales, políticos e institucionales que inciden en los aprendizajes de los sujetos. En concordancia a ello, Fernández (1997) expone una visión un tanto más allá de la culpabilización y exclusión del sujeto aprendiente, y más acá de una interpelación por parte del sistema educativo y de las instituciones con respecto a su posible participación, relación y sostenimiento del fracaso escolar en estos sujetos. A su vez y en relación a esta idea, Müller (2006) suma un nuevo aspecto a contemplar y es aquel interjuego de proyecciones, identificaciones y depositaciones de un grupo familiar sobre el sujeto, que inciden en su proceso de aprendizaje. Sobre esta misma cuestión, Filidoro (2011) agrega que “entonces, la verdad no está toda en el conocimiento, en lo que conozco de ese niño, de ese alumno... algo de la verdad está en el otro... en el niño, en el alumno, en sus padres, en sus docentes...” (p.3).

En relación a lo hasta aquí expuesto, los aportes de estas autoras son el puntapié para introducir otro momento de la psicopedagogía: el clínico-crítico. A partir del paradigma de la complejidad, y en vinculación al mencionado posicionamiento, esta disciplina concibe al sujeto como sujeto de deseo, único, singular, particular, irrepetible, situado y atravesado por la cultura.

Este posicionamiento clínico-crítico se caracterizó por reconocer las subjetivaciones y socializaciones que constituyen al sujeto aprendiente, otorgándole una mirada singular, particular y situada. Es decir, no sólo se reconoce la subjetividad sino también los contextos socio-históricos, las comunidades y las instituciones que hacen y funcionan como el entorno del sujeto.

En este punto, resulta conveniente poner el foco en una de las partes constituyentes de dicho posicionamiento: lo clínico. Es necesario esclarecer que, parafraseando a Achával (2021), el mismo no remite a un único hacer en un sólo ámbito de trabajo, sino más bien se refiere a una modalidad de pensar e intervenir, que implica una mirada y escucha particular ante el sujeto aprendiente, atendiendo a la complejidad y singularidad que lo reviste, cualquiera sea la condición y el ámbito en el que éste se encuentra.

De tal manera, el quehacer psicopedagógico entendido desde este posicionamiento clínico-crítico, puede desplegarse en diversos ámbitos. Estos, a su vez, cada vez más amplios y complejos, van a ir moldeando nuevos perfiles de trabajo para los y las profesionales de la psicopedagogía. Así, es posible evidenciar que a lo largo del tiempo la psicopedagogía y sus prácticas se fueron desarrollando y diversificando acorde a las características y demandas del contexto social, cultural, político, económico y educativo. Actualmente, parafraseando a Gómez (2017), se concibe a la psicopedagogía como una disciplina que aborda la problemática del aprendizaje en cualquier momento de la vida y en los diferentes contextos en que las situaciones de aprendizaje pueden desenvolverse. A continuación, reconociendo esta multiplicidad de contextos y ámbitos en los cuales la psicopedagogía tiene lugar, se pondrá el foco específicamente en el ámbito educativo y el quehacer psicopedagógico en ese contexto.

3.2 Intervenciones psicopedagógicas y rol psicopedagógico en la escuela

El recorrido histórico que precede, evidencia la manera en que la psicopedagogía se fue desarrollando y consolidando como disciplina mediante el transcurso del tiempo, además permite demostrar la complejidad que reviste su campo disciplinar y la necesidad de ampliar las características que fundaron los orígenes de la misma: estar estrechamente ligada al ámbito educativo y a las dificultades de aprendizaje de niños y niñas. Sin embargo, es menester destacar que la intención aquí no es desligar esta disciplina del ámbito educativo. Por el contrario, conociendo que el presente trabajo final se enmarca en el mencionado ámbito, urge reafirmar y sostener la importancia de la intervención de los psicopedagogos y psicopedagogas en las escuelas, más aún en estos tiempos vertiginosos, agitados y marcados por constantes

transformaciones y cambios que atraviesan e interpelan al profesional, motivándolo a recrear el rol psicopedagógico.

En ese sentido, Etchegorry (2021) en su prólogo del texto de Achával y Olivieri que se denomina “Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión”, expresa que “hoy la pandemia (...) interpela el deseo, y la crisis posibilita otras maneras de hacer psicopedagogía, de hacer escuela” (p.9). Es decir, posibilita miradas y posicionamientos nuevos frente a los emergentes que se constituyen en las problemáticas de la realidad actual, y que requieren de abordajes e intervenciones caracterizadas por la palabra y la escucha como habilitadores de espacios de reflexión y construcción, y también posibilitadores de prácticas pedagógicas que promuevan y sostengan lazos vinculares en los contextos de enseñanza y aprendizaje. En concordancia con ello, Achával (2021) refuerza esta idea y expresa:

Aceptar que ya no es lo mismo y no se puede enseñar igual es, para nosotros/as psicopedagogos/as, el punto de partida en un tiempo de gran desafío, que nos obliga a pensar e intervenir con propuestas creativas para los aprendientes y también los enseñantes, sobre todo en este nuevo contexto pandémico. (p.55)

Siguiendo la línea de lo anteriormente planteado sobre la psicopedagogía y el ámbito educativo, conviene ahora poner el foco en la especificidad de las intervenciones psicopedagógicas en dicho ámbito. En primer lugar, resulta necesario indagar en la noción intervenir; palabra cuyos orígenes provienen del latín, y significa venir a ponerse entre dos o más partes. Al descomponer dicha palabra, se encuentra el componente inter (entre) y venire (venir). Al respecto, Achával (2021) se refiere acerca la noción de “venir entre” y plantea que, en el caso de la intervención psicopedagógica, el intervenir emerge de la relación entre quien interviene (profesional de psicopedagogía) y el otro (docente, familia, estudiantes). En concordancia con esto, Filidoro (2016) expone “voy a definir la intervención en la escuela como del orden del oficio: se trata de lo artesanal, se trata de uno. De esa escuela, en ese momento, de ese docente, de ese alumno o alumna, de esa familia” (p.15).

Esta idea de lo artesanal planteada por la autora, la encontramos íntimamente ligada con lo que Etchegorry (2014) enuncia sobre el trabajo psicopedagógico, el cual apunta a generar estrategias en pos de movilizar el pensamiento, instalar la pregunta y hacer que algo del entendimiento pueda acontecer, a partir de una intervención situada que atienda a las distintas tramas sociales, vinculares, subjetivas y cognitivas.

Siguiendo la línea de lo que implica la intervención psicopedagógica, Achával (2021) plantea que cuando los niños, niñas y jóvenes vivencian rupturas en las continuidades habituales

tanto de su entorno y de sus vínculos como de sí mismos, este tipo de intervención colabora, a partir de la promoción de acciones, en el sostenimiento de un trabajo de elaboración subjetiva. A su vez, plantea que la manera de trabajar con el enseñante -quien no necesariamente cuenta con herramientas para poder contener las problemáticas de los aprendientes- es acompañándolo a pensarse y a comprenderse como protagonista activo en los contextos de enseñanza y aprendizaje, dándole lugar a la pregunta, al conocimiento y reconocimiento de lo que allí emerge, en pos de un propio análisis sus prácticas y en consonancia a ello, una mejora en las mismas y una búsqueda de estrategias de aprendizaje alternativas. Garay (2015, como está citada en Achával, 2022, p. 36) plantea:

Se crea así, también para ellos/as, un espacio para aprender y comunicar sus experiencias con aciertos y errores, que los impulse a construir un hábitat escolar — material, social y afectivo— que garantice seguridad, permanencia y posibilidad de realizar una escolarización que incluya. (p.36)

Cabe destacar, que esta autora expone que el quehacer psicopedagógico en el espacio escolar implica -en primer lugar- que la intervención ponga en evidencia que los sujetos con los cuales se trabaja (enseñantes y estudiantes) son sujetos singulares, mediados por el deseo y constituidos por historias, vivencias y saberes particulares.

En consonancia al planteo de Garay (2015), al hablar de escuela inclusiva se hace referencia al término educación inclusiva, en la cual se debe garantizar el apoyo a las cualidades y necesidades de cada uno de los estudiantes pertenecientes a la comunidad escolar, para que se sientan apoyados por sus pares y seguros de sí mismos. Además, en la educación inclusiva se fomenta el sentido de pertenencia en las aulas y en la institución misma, con el objetivo de que el alumno se perciba parte de la comunidad. Retomando a Arnaiz Sánchez (1996) “la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos” (p.5).

Por lo tanto, frente a la variabilidad de factores que se presentan día a día como lo son el fracaso escolar, la conflictividad con las familias, la falta de interés y motivación de los y las estudiantes, entre otros, se vuelve significativo y pertinente el aporte de la psicopedagogía para atender y dar respuesta a estos avatares de la vida escolar, ayudando así al docente a pensar, desarrollar y llevar a cabo nuevas metodologías de enseñanza que contemplen y sean respetuosos de los principios de la inclusión. En este sentido, Perlado (2018) plantea que “estas acciones dirigidas a plantear una educación que pueda atender a todos, es el verdadero anclaje para resolver, entre psicopedagogos y profesores, los retos educativos actuales en los centros” (párr.6). Por ende, siguiendo los lineamientos planteados por el mismo autor, se expone que el

o la profesional de la psicopedagogía “debe de adquirir esta mirada inclusiva, a través de la formación con el fin de poder realizar una verdadera atención a la diversidad del alumnado, proponiendo acciones y planes de atención ajustados a la diversidad real de los centros” (párr.7).

Es menester destacar que, para lograr una escuela para todos y todas, en primer lugar, se debe generar un cambio colectivo en el cual se produzca una nueva resignificación de la mirada, en donde no sólo se reconozca y valore aspectos ligados a lo físico y académico, sino que se puedan validar también las emociones, la diversidad, el respeto, el cuidado, entre otros. Arnaiz Sánchez (1996) en su artículo plantea lo siguiente:

Estos cambios deberían llevar a los alumnos, profesores y padres a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela. Es decir, estaríamos ante un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse honestamente, desarrollando un compromiso significativo entre ellos. (p.3)

En este sentido, Olivieri (2021) al hablar de la intervención psicopedagógica en la escuela aporta el concepto de gramáticas escolares, entendiendo por gramática a un proceso histórico que se caracteriza por las tramas singulares de relaciones que se dan en un contexto de interacción entre enseñantes y aprendientes, y en relación al contexto socio-histórico en donde las condiciones políticas, culturales, sociales y económicas son determinantes en las experiencias de los sujetos. Al respecto plantea que “intervenir las gramáticas escolares supone, entonces, poner en evidencia los mecanismos contradictorios de los dispositivos discursivos y prácticos para reconocer las trayectorias singulares y necesidades particulares” (p.23).

Por su parte, Filidoro (2020) habla de “cuidar a los/as que cuidan” (p.93) resaltando el valor de la educación como apuesta al cuidado del otro. Ante éste contexto de desestructuración de las formas educativas que nos eran familiares, es cuando más valioso se hace el trabajo cooperativo dentro y con las escuelas, en colaboración con los y las docentes; pilares y protagonistas fundamentales a cargo del complejo ejercicio de la educación. Así, como se mencionó al inicio de este apartado, el rol psicopedagógico cobra gran relevancia en el ámbito educativo y, sobre todo, ante situaciones de crisis que generan fenómenos globales como, por ejemplo, una pandemia mundial, ya que pone en tensión un sinnúmero de cuestiones políticas, económicas, familiares y sociales que son interdependientes entre sí, y que tienen repercusión en dicho ámbito.

En consonancia con lo anterior, Baeza (2012) expone la importancia de que las perspectivas teóricas y profesionales sean ampliadas y actualizadas, acorde a los avatares de la realidad. En particular, los y las profesionales de la psicopedagogía necesitan “una nueva forma de mirar, entender, contextualizar, analizar, sintetizar y evaluar” (párr.5), para poder considerar y comprender los procesos de aprendizaje en estrecha vinculación con el ambiente, el contexto y sus características particulares del momento. En relación a los aportes de esta autora, el rol psicopedagógico va a implicar una necesaria y constante mirada intersubjetiva que pone en interacción tanto a lo micro (familia y escuela) como a lo macro (cultura) que envuelve al sujeto aprendiente. Es decir que

En términos prácticos, para los Psicopedagog@s, se trata de abordar integralmente el conjunto de sentimientos, emociones, conocimientos, actitudes, expectativas, que se conjugan en los aprendizajes. Claramente es un modelo que se corresponde con la complejidad y sus consecuencias de incertidumbre, de interrelaciones de variables personales y contextuales recíprocas sujeto-contexto, sin poner el acento en alguno de los dos polos de la relación, sino en el “entre”. (Baeza, 2012, párr.20)

3.3 Compromiso docente

En este trabajo, tal como se expresa en el planteamiento de la problemática de investigación, se hace especial hincapié en el compromiso docente como constructo teórico. Por ello, resulta importante detenerse en una descripción detallada sobre lo que se entiende por dicho constructo a lo largo de este escrito.

Según la Real Academia Española (RAE), se pueden encontrar definiciones ligadas a “compromiso”, como una “obligación contraída” o “palabra dada”. Es posible evidenciar que esta palabra reviste un carácter de deber hacer, que, en el caso del rol docente, está ligado a la dedicación y al buen desempeño en su labor diaria. Recuperando la idea de Fuentealba Jara e Imbarack Dagach (2014), “el compromiso docente es generalmente considerado como un atributo deseable, asociado a un sentido de profesionalismo” (p.261). Desde la lógica de estos autores, se entiende al compromiso como un factor significativo que sostiene el desarrollo e implicancia profesional:

Sin embargo, a partir de un enfoque que hace visible el compromiso docente y sus dimensiones es posible pensar desde una perspectiva en la que este actor, el profesor, pasa de ser un ejecutor de patrones establecidos externamente, a un actor protagónico, donde el compromiso se configura como un potente articulador de los procesos

identitarios y promotor de profesionalidad que otorga sentido, propósito, implicación y acción a los procesos de cambio. (p.257)

Entonces, se habla de compromiso docente en acuerdo con los aportes de estos autores, quienes consideran a las personas que ejercen la docencia, no como meras transmisoras de conocimientos, sino como una parte fundamental del cambio. De este modo, desde la noción de compromiso, es posible conformar espacios de implicancia y de acción en relación a la escuela, a la enseñanza, al alumnado y demás agentes escolares. Siguiendo esta línea, “el compromiso es una dimensión descriptible que puede ser intencionada en los procesos de formación docente y que se asume como aprendido en interacción con otros y en un determinado contexto, lo que hace directa referencia a su carácter situado” (Fuentealba Jara e Imbarack Dagach, 2014, p.262).

Romero Luna (2006), por su lado, parte de la premisa ¿hasta dónde llega el compromiso docente? para desarrollar la idea de que el trabajo docente, reconociendo su importancia social, no puede ser un trabajo de improvisación. En relación a ello el autor expone que

Sin duda alguna, el trabajo como docente es uno de los más comprometedores a los que un ser humano se puede entregar, en virtud de que la carga de la responsabilidad es de tamaño tal que el más pequeño error, incluso involuntario, es capaz de coartar los ánimos de niños, jóvenes y adultos que depositan en su profesor alguna esperanza de mejora en sus condiciones de vida. (p.39)

Compromiso con los estudiantes y la enseñanza

En primer lugar, es interesante mencionar que los y las estudiantes son quienes vinculan a la buena enseñanza con docentes que muestran interés y preocupación por ellos y sus aprendizajes. En este sentido, Rigo y Ghiotti (2022) expresan que, si la mirada docente pone el foco en cómo enseñar mejor para sus estudiantes, como consecuencia habrá una respuesta favorable y recíproca por parte de éstos. Es decir que, la posibilidad de aprender de los y las estudiantes estará determinada por la dinámica y características del contexto de enseñanza que el o la docente permita y promueva para que los aprendizajes tengan lugar. A su vez, la manera de enseñar de la figura docente estará determinada por expectativas, vivencias y experiencias, formas para establecer vínculos y relaciones con las personas.

En relación a ello, Rigo (2017, como está citada en Rigo y Ghiotti, 2022, p.3) refiere a que una de las características que promueve este compromiso con el alumnado es ofrecer instancias de participación, intercambios e interacción entre pares durante el desarrollo de las tareas y actividades escolares. En ese sentido, al decir de Rigo y Ghiotti (2022):

Además, rescata la noción de andamiaje, referida al soporte que ofrece el docente a los estudiantes y sus necesidades, logrando un equilibrio entre las posibilidades de autonomía y el ofrecimiento de una estructura que ayude al estudiante a progresar y llegar a un alto nivel de comprensión, aspirando a que pueda formular preguntas, establecer conexiones entre ideas y disciplinas diversas, explorando objetos culturales desde diferentes perspectivas y puntos de vistas alternativos, observando con detalle e identificando y buscando evidencias para justificar argumentos y explicaciones. (p.3)

Compromiso con la institución

De la misma manera en que es importante que los y las docentes generen condiciones favorables de enseñanza y aprendizaje, la institución debe proporcionarles las condiciones necesarias para que efectivamente puedan desenvolverse en pos de una práctica de calidad. Estas condiciones, como plantea Añez (2006, como está citado en Rigo y Ghiotti, 2022, p.3), están caracterizadas por mecanismos que tiendan a potenciar la motivación laboral y favorecer la cultura organizacional y del trabajo, con el objetivo de que los docentes puedan gestionar sus comportamientos y acciones, y también tengan las herramientas para resolver los problemas, malestares y dificultades. En ese sentido Rigo y Ghiotti (2022) expresan:

Cuando la motivación laboral se constituye en dinamizador e impulsador del comportamiento humano, favorece la participación de los individuos y la consolidación de una cultura de trabajo. Las variables, la cultura organizacional y la motivación laboral, son evidentes indicadores del comportamiento de los docentes respecto a sus valores, creencias, actitudes y costumbres laborales, así como su identificación y compromiso con la institución. (p.3)

Por lo tanto, es primordial que las instituciones asuman la responsabilidad de brindarle al equipo de docentes un acompañamiento y asesoramiento constante. Estas son condiciones que se pueden materializar mediante la creación de espacios de escucha, en donde el intercambio de experiencias ayude a repensar, construir, debatir y planificar en conjunto. Este tipo de espacios ayuda a las personas a cargo de la enseñanza a situarse nuevamente en el contexto en el cual desarrolla su labor, y ante situaciones emergentes que pueden darse por las diferentes dinámicas y transformaciones que impone la realidad.

A partir de lo planteado en el ciclo de reflexiones: Directores que Hacen Escuela (2015), se manifiesta que “este tipo de registro apuntala la reflexión, y ayuda al docente a ser más consciente de aquello que funciona y de la importancia que tiene el compartir con sus

compañeros” (p.8). Además, esto habilita un espacio de contención que permite escuchar las vivencias, malestares y sentires en general.

Tal como se mencionó anteriormente, la motivación laboral juega un papel significativo en el rol docente y en la tarea que llevan a cabo en la institución, ya que potencia estos espacios de intercambio y estimula al docente a buscar respuestas y soluciones de manera colectiva. Siguiendo la línea de Directores que Hacen Escuela (2015) “ningún docente (y ninguna persona) simplemente “es” de una vez y para siempre. Correrse de esa mirada esencialista y apuntar a lo que el otro hace, para pensar juntos cómo hacerlo mejor, es el núcleo de esta tarea” (p.6).

Por último, es menester mencionar que las capacitaciones constantes de los y las docentes también son necesarias. Las mismas sirven para la incorporación de nuevos saberes y estrategias que, justamente, ayudarán a llevar adelante diversas situaciones a las que se enfrentan día a día, Rodríguez Vite (2017) plantea lo siguiente:

La capacitación para el docente, es una parte muy importante dentro de la educación ya que se presentan retos para el profesor día a día y es de suma importancia que este cuenta con las herramientas necesarias para poder darles solución, el profesor tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a los educandos. (párr.15)

Por ello, es indispensable que los y las profesionales se sientan aptos y capacitados para poder desarrollar de manera óptima su profesión y así poder dar una respuesta constructiva y positiva. Así el compromiso institucional se vuelve un pilar fundamental para el desarrollo del rol docente.

Implicación

En relación al desarrollo anteriormente expuesto, se vuelve indispensable recuperar y profundizar la noción de implicación, para poder acceder a un mayor entendimiento del compromiso docente y sus particularidades. En primer lugar, para abordar este concepto, se recupera aquello planteado por Fernández, López, Borakievich, Ojam y Cisterna Cabrera (2014), quienes vinculan la implicación a un conjunto de relaciones e interacciones que se dan entre el sujeto y el sistema institucional, el cual determina y limita los modos de ser, pensar, mirar y hacer en las instituciones. Estos autores toman a Acevedo (2002, como está citado en Fernández et al., 2014), quien plantea que “no podemos manejar o manipular la implicación. La implicación viene con nosotros en tanto sujetos sociohistóricos y políticos, y es activada por el encuentro con el objeto: el otro, los grupos, la institución” (p.11). En ese sentido, en

concordancia con lo expuesto por los mencionados autores, por las diferentes dimensiones que convergen en esta noción y que le otorgan la singularidad y particularidad que caracteriza a cada sujeto, resulta conveniente hablar de implicaciones en plural.

Respecto a lo que se expuso anteriormente, entonces, las implicaciones tienen su componente sustancial en los imaginarios sociales que de manera implícita van tomando cuerpo en las prácticas, discursos y maneras de relacionarse. Ahora bien, todo lo mencionado permite poner el foco en las instituciones escolares para poder pensar la implicación de los docentes. Traver Martí (2011), otro autor de referencia, plantea que los y las docentes que son capaces de promover y mejorar su propia profesionalidad, tienen la posibilidad de poner en marcha y ofrecer propuestas de enseñanza y aprendizaje transformadoras. Asimismo, para que aquello suceda es necesario que de forma paulatina pueda ir despojándose de aquellas imposiciones sociales y profesionales que dificultan su trabajo. Además, cabe reconocer que “este tipo de cambios son difíciles de acometer desde la esfera individual o desde la profunda soledad del aula, de espaldas a la propia comunidad y a su realidad sociocultural” (Traver Martí, 2011, p. 94).

Por último, continuando con los aportes de Fernández y otros (2014), resulta pertinente enfatizar la importancia de indagar en estas implicaciones. Esto conlleva a crear condiciones para que aquello que aparece como invisible, implícito o latente pueda desplegarse y volverse explícito y registrable. El fundamento de esta indagación tiene su raíz en el reconocimiento de aquello que ya se planteó anteriormente: las implicaciones producen efectos. Por ello, también se plantea la importancia de poder acceder a un análisis y reflexión para poder tener consciencia de las mismas, posibilitando un mayor entendimiento de lo propio y de las instituciones en las cuales el sujeto está inserto. En este sentido, “el concepto de implicación nos permite comprender en qué consiste ese saber-no saber de un actor en situación, en relación con su institución” (Fernández y otros, 2014, p.12), le da lugar a la interrogación continua, a habilitar un pensar en conjunto para el despliegue de aquello que se encuentra plegado.

3.4 Vínculo educativo

La caracterización del compromiso docente como constructo teórico, invita a enriquecerlo a partir de la profundización del concepto vínculo educativo. Tal como se puede apreciar, anteriormente se hizo un recorrido por las diferentes partes que erigen este compromiso: el compromiso con los estudiantes y la enseñanza, y el compromiso con la institución. En consonancia a ellas, se recupera el triángulo herbartiano expuesto por Núñez (2003) para caracterizar el trabajo y el vínculo educativo como eje vertebrador de aquellas

partes mencionadas en el compromiso docente. Dicho vínculo educativo está compuesto por tres elementos: sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos de la educación.

En cuanto al sujeto de la educación, Núñez (2003) plantea que es quien debe estar dispuesto al trabajo civilizatorio, es decir, se lo puede pensar en términos de que es el estudiante quien debe admitir una cierta coacción pedagógica -en términos de esta autora- en dónde todo lo referido a lo instintivo, al deseo y al capricho debe limitarse para poder encauzarlos por los modos aceptados y valorados de una cultura específica. En relación a ello, Fazio (2013) plantea que “educar implica la transmisión de un patrimonio y su efecto: transformar al sujeto en un ser social” (p.25).

En ese sentido, quien está a cargo de dicha transmisión a las nuevas generaciones es el agente de la educación, en palabras de Núñez (2003), representante del mundo y de la cultura. A éste le compete promover y sostener el acto educativo, mediante aquellos límites y diferenciaciones que debe sortear el sujeto de la educación desde los inicios de la escolaridad y en su inserción a la cultura. En vinculación a ello, esta autora expone que “algo del forzamiento, de la violencia simbólica, ha de entrar en juego, para arrancar al sujeto de la apatía conocida y lanzarlo al mundo amplio, a través del acceso a las claves de la cultura: despertarlo” (Núñez, 2003, p.28).

Con respecto a lo anterior, aquello que transmite el agente de la educación son los contenidos de la educación, entendidos en términos de Núñez (2003) como aquellos bienes culturales susceptibles de ser transmitidos, y que son seleccionados en respuesta a los intereses y valores del momento social, histórico y cultural. Este elemento resulta un articulador y mediador de los dos anteriores, parafraseando a la mencionada autora, unifica a la vez que implica una necesaria separación y asimetría para que la relación educativa sea posible. Además, la misma expresa que “por otra parte, si el agente corta sus vínculos con la cultura; si no la vivifica en su práctica y se transforma en un burócrata administrador de conocimientos *enlatados*, el vínculo educativo queda seriamente en entredicho (Núñez, 2003, p.29).

Es decir, entonces, que cada uno de estos elementos constituyen un papel relevante en la garantización y consistencia del vínculo educativo. Al decir de Moyano (2011, como está citado en Fazio, 2013, p.27), dicho vínculo puede ser entendido en términos de un necesario encuentro entre el agente y sujeto de la educación, y en donde se conjuga tanto el deseo de enseñar como el deseo de aprender. Es este deseo el que despierta y motoriza el interés del sujeto, posibilitando a su vez las condiciones para que los procesos de enseñanza y aprendizaje efectivamente puedan desarrollarse. Por el contrario, Fazio (2013) expresa:

Si no existe ese motor, el deseo, no hay encuentro posible, con su desaparición o su borrado lo que emerge es un par sin nada que lo separe, por lo tanto, sin nada que lo una. Estalla la relación educativa y aparecen otros tipos de relación en su lugar que, poco o nada tienen que ver con la educación. (p.27)

Por ello, tal como se mencionó anteriormente, el agente de la educación tiene un rol fundamental en el sostenimiento del acto educativo ya que, como menciona Medel (2013), es el encargado de suscitar aquel interés a partir de las particularidades y posibilidades de cada sujeto en un enlace con lo social y cultural. En ese sentido, Fazio (2013) expresa que “para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro esté allí, que lo aloje, y supone también la transferencia” (p.28). Entonces, en consonancia con los lineamientos de este autor, es posible destacar que todo vínculo supone a un Otro, pero asimismo no es inherente –en este caso- al docente como posibilitador del acto educativo, sino que se construye a partir de un trabajo de transmisión por parte de éste, y de un trabajo de adquisición y apropiación por parte del estudiante.

En vinculación a lo mencionado anteriormente, al decir de Fazio (2013), es este par transmisión-adquisición el que posibilitará un lugar para que el vínculo educativo acontezca, para que haya un lugar común para el encuentro, “ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, en definitiva, el mundo que acoge al que llega” (p.28). Es allí en dónde lo propio, lo ya sabido y conocido trasciende y se resignifica en este trabajo en conjunto, alojando a lo novedoso, a la incertidumbre y a las vicisitudes que a su vez devienen de este vínculo educativo.

A modo de cierre, cabe mencionar que el desarrollo teórico que precede sirve de base y complemento para el despliegue de los distintos aspectos metodológicos que se presentarán a continuación. En este punto, se prosigue a poner en diálogo teoría y metodología con la problemática de investigación que lleva a cabo esta práctica investigativa.

CAPÍTULO 4
ASPECTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 4

Aspectos metodológicos

Una vez desarrollado hasta aquí lo referido a la contextualización y conceptualización teórica pertinentes a este trabajo final, el presente capítulo describe el recorrido sobre los fundamentos metodológicos utilizados con su correspondiente justificación, donde se explicita el método de investigación y las respectivas categorías de análisis, orientados por las preguntas y objetivos de investigación.

La práctica investigativa se asienta sobre la construcción de la pregunta de investigación: ¿Qué intervenciones psicopedagógicas se han realizado entre julio de 2021 y julio 2022, en el marco del proyecto extensionista titulado “el acompañamiento de las trayectorias escolares, en tiempos de COVID-19 en sectores cordobeses vulnerados en derechos”, vinculadas al trabajo con el compromiso docente en el centro educativo ubicado en la zona sur de Córdoba? A partir de este interrogante, se desarrollan las siguientes subpreguntas: ¿Cómo se trabaja la cuestión del compromiso docente en la interacción entre el equipo psicopedagógico y el equipo docente? y ¿Qué reflexiones sobre el compromiso docente se manifestaron en el equipo docente de la escuela durante el proyecto extensionista?

Sobre la base de la pregunta problema y las subpreguntas, se define el objetivo general orientado a indagar y analizar las intervenciones psicopedagógicas que se realizaron en la escuela primaria ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba, en el marco del proyecto extensionista, vinculadas al compromiso docente, desde julio del año 2021 hasta julio del año 2022. Lo antes dicho se realiza a partir de la sistematización de los registros de campo escritos y de una grabación complementaria (correspondiente al primer conversatorio contemplado en tales registros) ofrecidos por el equipo psicopedagógico del proyecto de extensión, así como también registros de campo realizados al interior del equipo de trabajo, posibilitados por la asistencia a una reunión con el equipo psicopedagógico anteriormente mencionado. Por su parte, los objetivos específicos apuntan, en primer lugar, a recuperar y revalorizar el trabajo entre el equipo docente y el equipo psicopedagógico en torno al compromiso docente. Y, en segundo lugar, examinar las posibles reflexiones suscitadas en el equipo docente, a partir del trabajo vinculado al compromiso docente en el ámbito de esta escuela en particular, durante el proyecto extensionista.

4.1 Paradigma interpretativo

La práctica investigativa se enmarca dentro del paradigma interpretativo, el cual tiene como principal objetivo, comprender las formas en que el mundo social es experimentado por

las personas, en este caso, el equipo de profesionales que integran el proyecto extensionista y el equipo docente implicado. Tal y como plantea la autora Vasilachis de Gialdino (s.f.):

Podría decirse, también, que es el paradigma interpretativo el que responde adecuadamente, en especial, a los requerimientos de las características secundarias de la investigación cualitativa, es decir, de las que giran en torno del estudio de los contextos y de las situaciones sociales excluyendo, para tal fin, el modelo de las ciencias naturales, dando cuenta del carácter construido de los significados, de las normas, de las orientaciones, de la producción y reproducción del mundo social por vía de las prácticas sociales entre las que se encuentra el lenguaje. (p. 11)

Por consiguiente, en dicho paradigma, la realidad es definida desde una mirada compleja, constituida a través de varias facetas y en la cual la persona que investiga tiene por objetivo reflexionar críticamente sobre estas interpretaciones de los sujetos. Es menester destacar que se basa en la aplicación de un diseño flexible, el cual “refiere a la articulación interactiva y sutil de estos elementos que presagian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación” (Mendizábal, 2006, p.67).

De esta manera, el método para conocer el mundo social no puede ser la observación externa de los fenómenos, sino la comprensión de las estructuras significativas del mundo, por medio de la participación en ellas. Con el fin de recuperar la perspectiva de los y las participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas, Santos Rivera (2010) plantea: “este paradigma no concibe la medición de la realidad, sino, su percepción e interpretación, y lo hace como una realidad cambiante, dinámica, dialéctica, que lleva en sí sus propias contradicciones” (p.6). Por lo tanto, es finalidad de quien investiga acercarse a los significados que la realidad tiene para el otro sujeto, para lo cual se pone en juego el proceso de la doble hermenéutica, tal y como se plantea en Vasilachis de Gialdino (2006):

La doble hermenéutica: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significada para los participantes son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden. (p.49)

4.2 Metodología Cualitativa

El trabajo final de investigación se desarrolla mediante una metodología de

investigación de tipo cualitativa, la cual “se interesa, en especial, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido” (Mason, 1996, como está citado en Vasilachis de Gialdino, s.f., p.7) en este caso, a través de los registros de las profesionales que conforman el proyecto extensionista.

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) proponen que en la investigación cualitativa tienen sustento una lógica y proceso inductivos, es decir, se pretende en primer lugar explorar y describir para luego generar perspectivas teóricas, yendo así de lo particular a lo general. Para esto, la recolección de datos, entendiendo a estos como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Patton, 1990, como está citado en Hernández Sampieri y otros, 2010, p.9), consiste en alcanzar y conocer las perspectivas y puntos de vista de los y las participantes, dícese sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos que intervienen aunque también resultan de gran interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.

Hernández Sampieri y otros (2010) exponen que la investigación cualitativa se conoce como un proceso de indagación flexible cuyo propósito brega por reconstruir la realidad tal como la observan las personas del sistema social en cuestión, y que además, se caracteriza por fluir y moverse entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, ya que las principales técnicas para recolectar estos datos pueden ser la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos; también la discusión en grupo, la evaluación de experiencias personales, el registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades.

Además, es posible destacar una perspectiva interpretativa de la investigación cualitativa, ya que pretende entender el significado de las acciones de las personas y sus instituciones con sustento en que la “realidad” se define a través de las interpretaciones que los y las participantes son capaces de hacer respecto a sus propias realidades. Así, Hernández Sampieri y otros (2010) esgrimen que “las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso, regularmente no buscan que sus estudios lleguen a replicarse” (p.10), por lo que, según estos autores, el enfoque cualitativo puede resumirse en un conjunto de prácticas interpretativas que pretenden hacer “visible” al mundo, mediante el cual lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. En concordancia, Vasilachis de Gialdino (2006) plantea:

Las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos (...) que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p.24-25)

4.3 Sistematización de experiencias

La intención del presente apartado radica en desarrollar los ejes fundamentales propuestos en los objetivos mencionados, mediante el establecimiento de determinadas categorías que hacen a la problemática de investigación y su posterior sistematización. En principio, con base en los aportes de Jara Holliday (s.f), se comprende la acción de sistematizar como clasificar, ordenar y/o catalogar informaciones. A propósito de este punto, el autor Jara Holliday (2001) expone y describe dos maneras de concebir la sistematización: la sistematización de datos y la sistematización de experiencias. Con respecto al primer tipo, dicho autor la entiende como una manera precisa de ordenar, clasificar y estructurar la información, lo que permite construir una base de datos de manera organizada. Por otro lado, en referencia al segundo tipo de sistematización, la misma está más orientada a la puesta en marcha de un proceso atravesado por la comprensión, interpretación y reconstrucción de la información, que en este caso proviene de las experiencias vividas por el investigador o investigadora.

En lo que respecta a este trabajo, la técnica utilizada es la sistematización de experiencias. La misma es comprendida, tal como se puede apreciar, a través de los lineamientos de Jara Holliday (2001), quien la describe como una manera de entender e interpretar el desarrollo de un proceso a partir de la organización y la reconstrucción del mismo. Por lo tanto, a través de una sistematización crítica y selectiva, posicionada bajo la mirada del paradigma interpretativo, se buscará recuperar, reconstruir y analizar las experiencias de trabajo correspondientes al proyecto de extensión que se desarrolla en la escuela primaria ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba. En suma, a lo anteriormente mencionado, Expósito Unday y González Valero (2017) plantean lo siguiente:

En la sistematización de experiencias está más presente lo que se llama contexto teórico, es decir, esa teoría que está en la práctica de las personas que hacen la sistematización; ésta hay que explicitarla para poder identificar categorías con las que se va a interrogar la experiencia. (p.3)

A partir de esto, es posible comprender que “las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos: están en permanente cambio y movimiento” (Jara Holliday, s.f, p.3) y que,

parafraseando a este mismo autor y a Ruiz Botero (2001), son procesos inéditos e irrepetibles y sobre todo complejos, en los que influyen ciertos factores objetivos y subjetivos como el contexto histórico y temporal; la intencionalidad, los sentidos o intereses que mueven determinadas acciones; los referentes conceptuales, políticos o culturales que promueven o condicionan las mismas; los contenidos que circulan; las reacciones que se generan; los resultados que pueden ser esperados o inesperados; las relaciones establecidas entre los sujetos que forman parte de la experiencia y las percepciones, interpretaciones o emociones que se despiertan en los mismos.

En este punto, en relación a la ejecución de la técnica seleccionada, es oportuno aclarar que, si bien Jara Holliday (1994) sostiene que para llevar a cabo la sistematización de una experiencia es necesario haber participado de ella, se destaca también la salvedad que propone cuando plantea que “esto no significa que todos quienes participen en la sistematización de un proceso lo tengan que haber vivido directamente o del mismo modo” (p.94). En este sentido, si bien no se participó directamente en las experiencias registradas, existieron reuniones, tanto presenciales como virtuales, con algunos de los miembros del equipo de profesionales. Además, se utilizaron registros de campo y una grabación de audio, insumos otorgados por participantes directos de los encuentros, como así también se recabó y sistematizó información a partir de una reunión con aquellos participantes del proyecto para aportar precisión al tema y análisis del presente trabajo final.

Respecto a esto, y en consonancia con los límites y alcances de esta práctica investigativa, se recuperaron los aportes de Martinic (s.f, como está citado en Merel, 2004) quien plantea a la sistematización como una acción o tarea externa al equipo que efectúa el proyecto. Es sobre esta línea de pensamiento que tiene su sustento este trabajo de sistematización respecto a una temática que fue vivenciada por otras personas, en este caso el conjunto de profesionales del proyecto extensionista, el equipo docente y las familias de las escuelas que en el mismo se integran. Sumado a esto, al interior del equipo del presente trabajo final, se consideró la temática abordada por el proyecto de extensión como una de gran interés y pertinencia, por tratarse de un tema de constante incumbencia e influencia en la formación profesional de la licenciatura en psicopedagogía.

En vinculación a lo mencionado anteriormente, el compromiso y el interés de recuperar información veraz y útil radica en que, para Merel (2004) “la sistematización (...) permite descubrir (...) los elementos claves que influyeron en la obtención de determinados resultados; y, por tanto, compartir las lecciones que pueden ayudar a mejorar las prácticas de intervención” (p.11). Además, en parafraseo de esta autora, colabora con la retroalimentación en la

planificación, seguimiento y evaluación; contribuye a mejorar las estrategias, enfoques y metodologías y aporta documentación al sistema de información de la institución. En suma, favorece a la producción de nuevos conocimientos y, por ende, al desarrollo profesional de los equipos y de la institución en sí.

Etapas del proceso de sistematización

Para continuar con los aspectos metodológicos de la sistematización y en busca del desarrollo organizado de la misma, se retoma a Merel (2004) quien plantea que el proceso de sistematización se divide en tres etapas necesarias que habilitan el desarrollo fructífero de la misma: 1) la planificación de la sistematización, 2) la recuperación, análisis e interpretación de la experiencia, 3) la comunicación de los aprendizajes. Cada una de estas contiene una serie de pasos metodológicos y aspectos a tener en cuenta, por tal motivo -y siguiendo con los aportes de la autora-, se procederá a realizar una descripción de cada una de las etapas.

De este modo, la primera etapa correspondiente al *diseño y a la planificación del proceso* implica el desarrollo de un documento que explicita y describa el Plan de Sistematización, por lo que se subdivide en cuatro pasos metodológicos. El primer paso alude a la delimitación del objetivo, es decir, refiere a la determinación de los resultados que se desea obtener y a la utilidad que esta sistematización le brindará a la institución, “en términos generales, para formular el objetivo de la sistematización, hay que tener presentes los objetivos del proyecto o experiencia a sistematizar” (Merel, 2004, p.28).

El segundo paso metodológico corresponde a la definición del objeto. En este paso se deben definir las experiencias que se desean sistematizar, “es importante delimitar adecuadamente la experiencia, no sólo en el tiempo, sino también en el espacio. Procuraremos no abarcar demasiado, a riesgo de quitarle profundidad a nuestro análisis” (Merel, 2004, p.28). De esta manera existen criterios universales que pueden ser de utilidad para seleccionar las experiencias que se desee sistematizar: relevancia, validez, aplicabilidad, innovación, sostenibilidad.

Seguidamente, el tercer paso metodológico corresponde a la precisión del eje de sistematización, en el cual es necesario plantear las siguientes preguntas que funcionarán de manera orientativa, las mismas según Merel (2004) son: “¿Por qué queremos sistematizar esta experiencia y no otra?, ¿Cuál será el enfoque central, el hilo conductor que atraviese el análisis de toda la experiencia? y ¿Qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar?” (p.31). En tal sentido, en concordancia con los aportes de dicha autora, las preguntas

anteriormente expuestas son fundamentales ya que cumplen la función de guiar y dirigir el proceso de recopilación de la información hacia el enfoque que se desea destacar.

En última instancia, el cuarto paso metodológico corresponde a la definición del método. En este punto, resulta necesario recuperar las siguientes preguntas que plantea Merel (2004): “¿Qué método vamos a elegir? ¿Qué pasos vamos a seguir? ¿En qué momento vamos a hacer la sistematización? ¿quién o con quiénes se va a sistematizar? ¿Cómo vamos a hacer la sistematización?” (2004, p.32). De este modo, tal y como se viene mencionando, las mismas guiarán los pasos a seguir, y fundamentalmente “la tercera pregunta, referida al momento de iniciar la sistematización, constituye un aspecto importante a considerar en esta fase del proceso” (Merel, 2004, p.32). En ese sentido, los interrogantes planteados guiarán el momento de inicio de la sistematización y la elección de un método que se adapte precisamente a las necesidades y particularidades que se presenten en la sistematización de experiencias.

Una vez finalizada la primera etapa y sus respectivos pasos metodológicos, en relación a la segunda etapa de la sistematización titulada como la *recuperación, análisis e interpretación de la experiencia*, Merel (2004) explica que “su producto final será un documento que, esencialmente, dará cuenta de la experiencia sistematizada y de los aprendizajes obtenidos de ella” (p.34). Esta etapa, como la antedicha, también se divide en cuatro pasos, los cuales se describirán brevemente según los lineamientos de la autora. Entonces, el primer paso corresponde a la recopilación de la información, respecto al cual la autora expresa que

Éste es un momento crucial del proceso, ya que a través de la recopilación obtendremos todos los elementos que nos permitirán reconstruir la experiencia en toda su dimensión. Por tanto, de ello dependerá la validez de nuestro análisis y la interpretación que hagamos de la experiencia. (Merel, 2004, p.34)

El segundo alude al ordenamiento de la información luego de haberla seleccionado, Merel (2004) sugiere que es necesario plantearse las siguientes preguntas: “¿Cómo organizamos la información en forma clara y práctica? ¿Con base en cuáles elementos o categorías? ¿Cuáles son los consensos y disensos en cada uno de los temas?” (p.40). De tal modo, como instrumento de ordenamiento, se plantea el uso de una matriz de entrada, que permitirá vaciar ordenadamente la información recogida y facilitará su posterior análisis e interpretación.

Posterior a esto, el tercer paso refiere precisamente al análisis e interpretación crítica de la experiencia. Para esto, es preciso realizar una lectura de las conclusiones y profundizar en el análisis de los resultados obtenidos al interior del grupo, ya que para la autora resulta crucial una reflexión crítica y profunda de la experiencia; lo que deriva en el último y cuarto paso, el

cual corresponde a la síntesis de los aprendizajes, “como resultado del análisis y de la reflexión crítica efectuados en el paso anterior, este paso consiste en extraer las conclusiones que, se sugiere, se formulen en términos de “lecciones aprendidas” (Merel, 2004, p.43).

Por último, para concluir con las etapas de la sistematización de experiencias, la tercera y última de éstas corresponde a la *comunicación de los aprendizajes*. Tal y como menciona la autora, en esta etapa se realiza una difusión de los resultados obtenidos, por lo tanto, “su ejecución deberá permitir obtener estos productos: a) Una estrategia de comunicación de resultados. b) Materiales impresos y, o audiovisuales. c) Socialización de los productos de la sistematización” (Merel, 2004, p.46).

De este modo, a partir de la recuperación y el análisis de los datos obtenidos se pretende el acercamiento a lo que Gutiérrez Rico (2008) denomina “los puntos de llegada”, que son instancias en las que se trata de formular conclusiones y comunicar los aprendizajes. Esta autora habla, entonces, de conclusiones dirigidas a dar respuestas a las preguntas críticas de investigación que fundan el trabajo, al objetivo propuesto y también a plantear aquello significativo de la experiencia y a evidenciar la repercusión de la misma en el contexto o en la individualidad de cada uno de los participantes.

A raíz de este arduo proceso de reconstrucción, interpretación y comprensión de las experiencias sucedidas es “donde se promueve el desarrollo de nuevos conocimientos que aporten a la realidad del sujeto, a través del constante cuestionamiento sobre su praxis” (Díaz Bonilla, 2014, p.22). De esta manera, se pretende poner en diálogo las experiencias vividas y registradas en el transcurso de este proyecto extensionista, en contraste con el marco teórico que da sustento a este trabajo, lo que para Expósito Unday y González Valero (2017) es “esa teoría que está en la práctica de las personas que hacen la sistematización; ésta hay que explicitarla para poder identificar categorías con las que se va a interrogar la experiencia. (p.3), en pos de dar respuesta a la pregunta principal de investigación y al cumplimiento de los objetivos propuestos.

4.4 Categorías de análisis

En el siguiente apartado, se describirán las categorías de análisis que se identificaron en la correspondiente práctica investigativa. Resulta oportuno mencionar que las mismas son un elemento primordial en el desarrollo de la investigación; en concordancia con los lineamientos de Alonso, Castillo, Díaz, Rico de Alonso y Rodríguez (2002), a través de estas se guiará el marco teórico conceptual y se facilitará el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos. Por este motivo, “las categorías de análisis representan [en la] investigación un

elemento tanto teórico como operativo. Responden a la necesidad de crear unos parámetros conceptuales que faciliten el proceso de recoger, analizar e interpretar la información” (Alonso et al., 2002, p.23).

En relación a ello, las categorías de análisis pueden ser apriorísticas o emergentes. El autor Cisterna Cabrera (2005) define a las primeras como aquellas que se construyen de manera anticipada al proceso de recopilación de la información, mientras que las emergentes surgen durante o después de dicho proceso de recopilación y análisis de los datos. En cuanto a las incumbencias metodológicas del presente trabajo, posteriormente se hará una exposición de categorías de análisis apriorísticas para identificar, orientar y clasificar la información de los registros disponibles ofrecidos por el equipo psicopedagógico del proyecto de extensión, en pos de realizar una sistematización de las experiencias vividas en el territorio.

Primeramente, resulta oportuna una breve caracterización de dicho territorio y su población. Este proyecto se consolida, como se mencionó anteriormente, en dos centros educativos de gestión pública estatal, de nivel primario de la ciudad de Córdoba. Además, el mismo se lleva a cabo mediante un trabajo en red en donde las y los profesionales del DIFPES de dicho proyecto encuentran la posibilidad de tender puentes con el barrio y la población en la cual estas escuelas se integran.

En este sentido, recordando que a los fines de este trabajo final la mirada está enfocada exclusivamente en una única escuela, el territorio en el que ésta se inserta, anclado en la zona sur de Córdoba, según mencionan Achával y otros (2021) en la fundamentación del proyecto extensionista, se encuentra integrado por una población cuyo número crece significativamente, marcada por la falta de recursos y la vulnerabilidad social, situación que se agudizó con los efectos de la pandemia. En cuanto a las redes que se tejen con esta institución, y sin descuidar el resguardo de las identidades, este centro educativo trabaja con diferentes programas, proyectos y equipos de profesionales abocados al acompañamiento e integración educativa, dentro de los cuales se integra también los correspondientes a la FES Dr. Domingo Cabred.

Ahora bien, en lo que respecta a las categorías apriorísticas propuestas, la primera refiere al *rol psicopedagógico*, cuya subcategoría hace alusión a las intervenciones psicopedagógicas en la escuela. Por consiguiente, la segunda categoría es aquella vinculada al *compromiso docente*, a partir de la cual se despliegan tres subcategorías: 1) efectos propios de la pandemia sobre la tarea docente, 2) influencia de las condiciones de las prácticas de enseñanza, 3) implicación docente. Y, por último, se establece como tercera categoría el *vínculo educativo*, de la que se desprende la subcategoría equipo docente.

Con respecto a la primera categoría referida al *rol psicopedagógico*, se puede entender a la misma a partir de los aportes de Baeza (2012). En tal sentido, dicho rol se desempeña en contextos en donde el sujeto se desenvuelve, desarrolla, participa, comparte e interactúa con otros; contextos en los que, a su vez, algo del aprendizaje se pone en juego. Uno de estos contextos por excelencia es la escuela, la cual conforma uno de los principales espacios en donde el psicopedagogo despliega su quehacer. Cabe destacar, que este rol no implica únicamente atender casos particulares e individuales de un estudiante en específico, sino que está ligado también al trabajo colaborativo con el equipo docente, centrando su interés y desplegando una modalidad de abordaje a partir de una lectura crítica y una escucha activa, alojando a ese otro en aquel espacio que habilita esta última, para poder así indagar y problematizar concepciones, expectativas, representaciones, actitudes, conductas y comportamientos referidos a una problemática o situación en particular.

En vinculación a la categoría anteriormente mencionada, se desprende la subcategoría ligada a las *intervenciones psicopedagógicas en la escuela*. Dichas intervenciones son el resultado del trabajo en el territorio de una escuela primaria, cuyo despliegue corresponde al equipo psicopedagógico del proyecto de extensión. Esta categoría es entendida a partir del trabajo estratégico que realizan los y las profesionales de la psicopedagogía para posibilitar en el sujeto la autonomía de pensamiento, instalar la pregunta y hacer que algo del entendimiento pueda acontecer, al tiempo que se trabaja con él en pos de su progreso independiente y saludable. Estas intervenciones son pensadas y dirigidas a cada sujeto en particular, pensando y contemplando sus singularidades desde la complejidad, por lo que atienden a diferentes tramas vinculares, subjetivas, cognitivas y sociales. Tal y como lo plantea González (2016) “cada paciente que llega, lo hace con su contexto y el contexto de hoy ha cambiado y viene cambiando vertiginosamente” (p.63).

A su vez, Achával (2021) plantea que las intervenciones psicopedagógicas están ligadas a acompañar y brindar herramientas a los sujetos aprendientes, para que ellos puedan posicionarse como protagonistas activos pudiendo así conocer y reconocer los problemas que emergen en torno a su proceso de aprendizaje. Por su parte, Gómez (2017) plantea que las prácticas de intervención siempre quedan referidas a demandas, y además conllevan una intención: el cambio. En ese sentido, expone que “la demanda puede darse en variadas situaciones y relacionarse con diversidad de necesidades como: dificultades en el aprendizaje, malestar docente, situaciones de violencia, adecuaciones curriculares, procesos de integración, relación escuela y comunidad, entre muchas otras” (Gómez, 2017, p.32).

Por otro lado, la segunda categoría planteada corresponde al *compromiso docente*, entendido, según lo que proponen Fuentealba Jara e Imbarack Dagach (2014), como un factor significativo que influye y a la misma vez sostiene el desarrollo e implicancia profesional, y que promueve la profesionalidad que le otorga sentido y propósito a la práctica docente. En correspondencia a los planteos de esta autora, pensar en el compromiso docente invita a ver a los y las docentes con un rol protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje y como una parte fundamental del cambio. Erradicando la idea de éste como un mero transmisor de conocimientos y realzando de esta manera la importancia de la labor y reconociendo su influencia dentro de la sociedad.

En consonancia con lo anterior, Fuentealba Jara e Imbarack Dagach (2014) plantean que el compromiso docente “es generalmente considerado como un atributo deseable, asociado a un sentido de profesionalismo” (p.261), y retoma a Choi y Tang (2009) para referirse a éste como un “vínculo psicológico” que tiene repercusiones directas en la actitud y en el comportamiento de las personas, habilitándolas a realizar considerables esfuerzos de manera voluntaria, con el fin de beneficiar aquello que es objeto de este compromiso.

Ahora bien, es preciso mencionar las subcategorías que se desprenden de la categoría antedicha. La primera se refiere a los *efectos propios de la pandemia sobre la tarea docente*, tal como se mencionó a lo largo del presente trabajo, la emergencia sanitaria fue moldeando el contexto social actual, implicando ajustes y desajustes que impactaban directamente en la labor docente, causando diversos efectos económicos, psicológicos, físicos, entre otros. En tal sentido, Perdomo de Pérez y Perdomo Suárez (2012) sugieren que la labor del docente debe acoplarse a los fenómenos que se producen en el contexto para que sea posible la promoción de aprendizajes significativos en los estudiantes. Por ello, no es posible desestimar las particularidades relacionadas con la pandemia por COVID-19 que constituyeron un escenario sumamente imprevisto y desalentador para las instituciones educativas.

Ante este contexto, los docentes debieron emprender el trabajo de adaptar y adecuar el material educativo para llegar a la mayor cantidad de estudiantes, con el objetivo de sostener su trayecto educativo. En vinculación a acontecimientos como el anteriormente mencionado, Traver Martí (2011) propone que “para ser docente en un mundo tan cambiante hace falta sentir la vocación, tomar consciencia crítica del contexto socioeducativo en el que nos movemos y mantener un fuerte compromiso con la misión que orienta el quehacer educativo” (p.90).

Por otro lado, la segunda subcategoría se refiere a la *influencia de las condiciones de las prácticas de enseñanza*. De este modo, retomando los aportes de Ibáñez Pérez (2019), se puede afirmar que la práctica docente es un proceso complejo, a través de ella se interactúa con

diferentes aspectos que el docente debe tener en cuenta: sociales, escolares, económicos, curriculares, burocráticos, políticos, entre otros. Cada uno de estos aspectos genera un cúmulo -dentro de una misma institución educativa y el propio docente- de demandas específicas que responden a diferentes espacios y dimensiones sociales.

En ese sentido, dicha acumulación suma a que el docente atraviese un desgaste emocional y agotamiento laboral debido a la precarización que se puedan estar dando en las condiciones de trabajo. De tal manera, se evidencia que tanto las influencias negativas como positivas repercuten en el desarrollo y el desempeño docente, como así también en el compromiso docente. En relación a éste último, y más precisamente poniendo el foco en las repercusiones negativas y obstáculos que se han manifestado a partir de la pandemia mundial, Kohen (2002, como está citado en Geraci Fontana, s.f) menciona el síndrome del trabajador fundido, y expone que

Este síndrome se define como —efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del maestro como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia y se reiteran en él tres factores: el desgaste emocional (la energía psíquica agotada), la despersonalización o —cosificación de la relación (sentimientos negativos en las relaciones de trabajo: cinismo, ironía, humor ácido, etc.), y la descalificación o involución en el desempeño laboral (pérdida de habilidades, desinterés intelectual, aislamientos social). (p.10)

Por último, la tercera subcategoría alude a la *implicación docente*, la cual es entendida, en concordancia a los aportes de Fernández y otros (2014), como el conjunto de relaciones e interacciones que el agente de la educación sostiene con el sistema institucional, ya sea consciente o inconscientemente. Esta confluencia de relaciones impacta, incide y condiciona las formas de ser, estar y hacer dentro de las instituciones. Para los autores, esta noción tiene su origen en la necesidad de repensar los procesos de transferencia y contratransferencia, en términos psicoanalíticos, identificados en el análisis de las prácticas institucionales. Estos conceptos fueron reformulados por George Lapassade y René Lourau (s.f, como está citado en Fernández y otros, 2014, p.9) con el objetivo de comprender el movimiento de correlación que se sostiene entre las instituciones y la producción de subjetividades de sus actores. Hasta la fecha, la noción de implicación ha continuado su evolución, corriéndose del campo psicoanalítico, para instalarse como una cualidad insoslayable del sujeto en su relación con la tarea.

La implicación entonces, según estos autores, es inherente a cada persona, en tanto sujetos sociohistóricos y políticos, siendo activada por el contacto con el objeto: el otro, la

institución y, en este caso, la labor docente. Esta reconceptualización, permite la consideración de la singularidad de cada sistema institucional, y de cada sujeto en particular, motivo por el que -como ya se expuso- en el desarrollo de este trabajo se habla de implicaciones en plural. Esta distinción responde a la necesidad de tener en consideración la multiplicidad de dimensiones en las que la implicación se presenta, dirigiendo la mirada específicamente al posicionamiento situado de los docentes en la institución escolar. En este sentido, la implicación docente se ve corporizada en las prácticas educativas, en los discursos y las maneras de relacionarse dentro de la escuela, reflejando los imaginarios sociales en los cuales estas implicaciones tienen base.

En cuanto a la tercera y última categoría, se toma al *vínculo educativo* a partir de los aportes de Núñez (2003), quien lo entiende en términos del triángulo herbartiano; constituido por tres elementos: el sujeto de la educación (estudiante), el agente de la educación (docente) y los contenidos de la educación (bienes culturales). Este último es el eje vertebrador de las demás partes y el que media el punto de encuentro y la interacción entre las mismas. Asimismo, se destaca principalmente el papel relevante del agente de la educación en la garantización y sostenimiento del vínculo educativo, a partir de la trasmisión de los contenidos de la educación, posibilitando un espacio para que tanto lo personal como lo social y cultural puedan enlazarse.

Respecto a lo precedentemente planteado, y en consonancia con lo expuesto por Fazio (2013) se evidencia la necesaria presencia de un Otro que acompañe, sostenga y aloje en los márgenes de un vínculo transferencial. De igual manera, cabe destacar que este vínculo educativo no es una cuestión ya dada, sino más bien, una que se construye en relación a la singularidad y particularidad de la época y momento socio-histórico en el cual están inmersos los sujetos y las instituciones.

Continuando con los lineamientos de la presente categoría, a partir de la misma se deriva la subcategoría *equipo docente*, la cual es comprendida en términos de Núñez (2003) como el agente de la educación, “representante del mundo, de las generaciones adultas, su responsabilidad consiste en transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones: a cada uno de los sujetos con los que trabaja” (p.28). Es decir, en este trabajo final se lo reconoce como el agente de la educación encargado de hacer que el acto educativo acontezca y se sostenga. Por su parte, Traver Martí (2011) entiende a los y las docentes como hacedores de puentes entre la cultura y aquello que efectivamente se da y tiene lugar en el aula, a la vez que su propósito profesional implica actuar desde el deseo para poder acercarse a sus estudiantes y conocerlos en tanto sujetos con temores y necesidades singulares. Este autor plantea que “para ser docente en un mundo tan cambiante hace falta sentir la vocación, tomar

consciencia crítica del contexto socioeducativo en el que nos movemos y mantener un fuerte compromiso con la misión que orienta el quehacer educativo” (Traver Martí, 2011, p.90).

Consecuentemente, luego de realizar la presentación y descripción de las categorías y subcategorías establecidas a priori, se procede a la lectura y análisis de datos, una instancia de “interpretación crítica” al decir del autor Jara (2006, como está citado en Gutiérrez Rico, 2008), en la que se pretende, parafraseando a Gutiérrez Rico (2008), alcanzar una visión global de los acontecimientos esenciales que se desencadenaron en el transcurso de la experiencia, normalmente ordenados cronológicamente. De este modo, el proceso de interpretación se realiza mediante el entrecruzamiento de los datos entre las categorías apriorísticas, sus respectivas subcategorías e indicadores para dar respuesta a los objetivos planteados en la problemática de investigación.

CAPÍTULO 5
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

CAPÍTULO 5

Análisis e interpretación de datos

En el presente capítulo se desarrolla de manera organizada la sistematización de las experiencias contempladas en los registros de campo, y en una grabación de audio de un conversatorio en particular, que sirvió de complemento; ambos insumos ofrecidos por las profesionales del proyecto extensionista. Éstos exhiben las situaciones vivenciadas por dichas profesionales y el equipo docente en el centro educativo primario de la ciudad de Córdoba anteriormente presentado. Por otro lado, también se utilizó como insumo un registro de campo realizado por el equipo de trabajo que integra la presente práctica investigativa, a partir de una reunión con el grupo de profesionales del proyecto extensionista, donde se pudo conocer la realidad del proyecto desde el punto de vista de quienes lo dirigieron y llevaron a cabo. Cabe aclarar, que, en la realización de dicho registro, la atención estuvo puesta en el rol que cumplían las psicopedagogas del equipo.

De este modo, la información se organiza en etapas que permiten dar cuenta de las instancias realizadas, a merced de las categorías de análisis construidas y mencionadas en el capítulo que antecede, y en consonancia con el propósito de este trabajo final.

5.1 Proceso de sistematización de las experiencias del proyecto de extensión “Trayectorias escolares en pandemia”

A fin de llevar a cabo esta tarea se utilizaron como guía las etapas de la sistematización de experiencias propuestas por Merel (2004), ya mencionadas en el capítulo 4 “Aspectos metodológicos”, en el subtítulo 4.3 “Sistematización de experiencias”. En tal sentido, dicha autora expone tres etapas con un orden consecutivo, en donde cada una de ellas presenta una serie de pasos metodológicos y preguntas orientadoras, que a continuación se desarrollarán de manera minuciosa y en consonancia con el proceso de trabajo de esta práctica investigativa.

Como se detalló anteriormente, la primera etapa corresponde a la *planificación de la sistematización*, y se desglosa en cuatro pasos metodológicos. El primer paso alude a la *delimitación del objetivo*, en donde -según los lineamientos de Merel (2004)- es necesario dejar plasmado el objetivo de la sistematización en respuesta a aquello que la misma puede aportar al proyecto o institución. En este sentido entonces, es menester recuperar primero el objetivo general del proyecto de extensión del cual se sirve este trabajo, referente a “promover la participación de los actores involucrados en el territorio para garantizar y acompañar las infancias en sus trayectorias escolares reales, que acontecen en tramas intersubjetivas comunitarias” (Achával y otros, 2021, p.5). En relación a este horizonte, principalmente se

consideró la posibilidad de brindar al equipo de profesionales implicado una mirada extranjera de su labor, en lo referente al trabajo con el equipo docente. El valor de esta extranjería radica -al ser esta práctica investigativa integrada por un equipo de trabajo diferente- en poder aportar otro punto de vista, crítico y objetivo, en tanto dirigido desde un lugar no involucrado directamente con las experiencias vividas por quienes protagonizaron el proyecto.

En este punto, se retoma también lo detallado en el capítulo 2, apartado 2.3, sobre la metodología de intervención reflexiva que se sostuvo en el eje estructural del proyecto extensionista, que permitió a las integrantes del mismo volver sobre sus pasos y flexibilizar su trabajo en pos de las vicisitudes del contexto y la población. Es a propósito de esto, que la presente sistematización puede contribuir ofreciendo otros criterios, nuevas preguntas y focos de debate e interés, y diferentes maneras de ver la realidad que se intervino y la práctica psicopedagógica en cuestión. Es decir, se sostiene que este “mirar desde afuera” puede llegar a alumbrar rincones nuevos de indagación y caminos alternativos al encuentro con los agentes de la educación, encargados de sostener aquellas trayectorias escolares que fueron foco de interés para este proyecto extensionista.

Se contempló, además, que la contribución de esta sistematización pudiera estar sustentada desde el exhaustivo proceso de indagación y exposición teórica del constructo “compromiso docente”, realizado en el recorrido de este trabajo final, que enriqueció la exploración y posterior análisis de los registros disponibles. Esto apunta así a colaborar ampliando la mirada del equipo psicopedagógico del proyecto, enfatizando acerca del equipo docente como una de las partes fundamentales encargadas de sostener las trayectorias escolares.

A su vez, esta sistematización supone una recopilación organizada de las experiencias, mientras que las entrelaza con conocimientos teóricos respecto a temas que atraviesan el proyecto, en busca de nuevas observaciones que enriquezcan la práctica investigativa psicopedagógica. En suma, la sistematización y análisis de información ofrece convertir la experiencia en un conocimiento claro y ordenado que puede ser transmitido a otros, a la vez que favorece la retroalimentación para con quienes formaron parte del proyecto, con el fin de poder reforzar y nutrir -en la continuidad de dicho proyecto- objetivos, estrategias e intervenciones a partir del constructo teórico compromiso docente.

En vinculación a lo antedicho, se deriva el segundo paso metodológico de esta primera etapa, el cual está referido a la *definición del tiempo y espacio del objeto*. Esta práctica investigativa se aboca a indagar y analizar las intervenciones psicopedagógicas vinculadas al trabajo con el compromiso docente, realizadas durante julio del año 2021 hasta julio del año 2022 en el marco del proyecto extensionista. Por ese motivo, interesa conocer cómo se trabaja

la cuestión del compromiso docente en la interacción entre el equipo psicopedagógico y el equipo docente, y poder examinar posibles reflexiones sobre el compromiso docente, manifestadas en este último grupo. Para tal fin, se utilizaron los insumos proporcionados por el equipo profesional del proyecto de extensión, los cuales constan -tal y como se viene mencionando- de registros de campo y una grabación de audio, la cual fue posteriormente desgrabada para poder sistematizar la información. Además, también se utilizó la información recogida directamente en una reunión con dicho equipo de profesionales, con el fin de conocer más exhaustivamente su labor en el marco del mencionado proyecto.

Cabe aclarar que, en lo que respecta al espacio del objeto en sí, los registros de campo utilizados se corresponden exclusivamente a una sola institución educativa de las dos que estuvieron contempladas en el proyecto de extensión. Tal y como se expresó a lo largo de este escrito, la preferencia por la selección de una única escuela se basó en el interés de poder acceder a una indagación, análisis e interpretación más particular y situada, comprendiendo que el momento socio-histórico y cultural influye de manera diversa, conformando así diferentes realidades educativas en escuelas de una misma zona, inclusive.

Siguiendo la línea de los pasos metodológicos que hacen a esta primera etapa, aquí tiene lugar el tercer paso metodológico, el cual alude a la *precisión del eje de sistematización*. Para llegar a esto, resultó preciso llevar adelante un desglose de los registros con el objetivo de identificar aquellos recortes que brinden información relevante de las experiencias y que sean útiles al objetivo que se pretende alcanzar. Sobre estos recortes, concretamente se seleccionaron aquellos pertinentes a los encuentros realizados y registrados por el equipo de profesionales que integraron el proyecto. Específicamente, como se viene exponiendo, el desarrollo de este trabajo se centró en aquellas intervenciones que refieren implícita o explícitamente a las temáticas de las categorías propuestas, con especial atención en los relatos y diálogos por parte del equipo docente que reflejan emociones, pensamientos y sensaciones. De esta manera, la selección de estos recortes relevantes permite que el trabajo de sistematización sea más práctico y objetivo.

Para concluir esta etapa, se trae a mención el cuarto paso metodológico referido a la *definición del método* respectivamente. Tal y como se puede apreciar en el capítulo que alude a los aspectos metodológicos, el presente trabajo está basado en una metodología cualitativa, cuya técnica utilizada responde a la sistematización de experiencias. El inicio de esta sistematización en particular, fue posterior a un exhaustivo proceso de indagación, recopilación y reconstrucción contextual y teórica que sustenta la problemática de investigación de dicho trabajo final. Además, dicha técnica fue realizada de manera grupal, en donde todas las personas

que llevan adelante esta práctica investigativa desempeñaron un trabajo equitativo de indagación, lectura, escritura y reflexiones.

Por otro lado, y en lo vinculado a la segunda etapa referida a la *recuperación, análisis e interpretación de la experiencia*, se retoma el primer paso metodológico de la misma, el cual apunta a la *recopilación de la información*. En ese sentido, se ejecutó reiteradas veces la lectura detenida y profunda de cada uno de los recortes, con la intención de corroborar que la información resultase pertinente. Seguidamente, y en correspondencia al segundo paso metodológico de la presente etapa, se procedió al *ordenamiento de la información*, para lo cual se utilizó una tabla de doble entrada o -en términos de Merel (2004)- una matriz de entrada, es decir, una herramienta que permitió organizar la información y contrastar los datos o elementos de un mismo tema. La misma se estructuró en columnas y filas, posibilitando entretejer y relacionar aquellos registros de experiencias vinculadas a las categorías de análisis ya establecidas en el apartado 4.4, del capítulo 4. Además, brindó una panorama claro y concreto de la información, lo que permitió simplificar y facilitar la sistematización y el posterior análisis e interpretación.

En relación al despliegue y continuidad de la segunda etapa expuesta por Merel (2004), el próximo apartado desarrolla el contenido del tercer paso metodológico de la misma, el cual está referido al *análisis e interpretación crítica de la experiencia*. En sintonía con esta organización, es preciso mencionar también que tanto el cuarto y último paso metodológico de esta etapa, referido a la *síntesis de los aprendizajes*, como así también la última etapa que plantea la mencionada autora y que se vincula con la *comunicación de los aprendizajes*, se recuperan en el apartado que corresponde a las conclusiones finales.

5.2 Recuperación y análisis de las categorías

A continuación, y en consonancia con el tercer paso metodológico de la segunda etapa descrita por Merel (2004), se presenta el desarrollo del análisis de las categorías apriorísticas y sus respectivas subcategorías, las cuales guiaron la exploración de los registros disponibles. De esta manera, es necesario mencionar que las mismas pretenden responder a la siguiente pregunta general ¿Qué intervenciones psicopedagógicas se han realizado entre julio de 2021 y julio 2022, en el marco del proyecto extensionista, vinculadas al trabajo con el compromiso docente en el centro educativo ubicado en la zona sur de Córdoba? A su vez, el análisis también se orienta a partir de las subpreguntas: ¿Cómo se trabaja la cuestión del compromiso docente en la interacción entre el equipo psicopedagógico y el equipo docente? y ¿Qué reflexiones sobre el compromiso docente se manifestaron en el equipo docente de la escuela durante el proyecto

extensionista? En este sentido, la organización de este análisis se estructura de la siguiente manera, la primera categoría que alude al *rol psicopedagógico*, luego la categoría vinculada al *compromiso docente*; y, por último, la categoría correspondiente al *vínculo educativo*.

5.2.1 Análisis de la categoría “rol psicopedagógico”

En el presente apartado se desarrollará un minucioso análisis de la mencionada categoría con su respectiva subcategoría: *intervenciones psicopedagógicas en la escuela*. En primer lugar, es menester acudir a las generalidades del rol psicopedagógico que ayudan a desmitificar la idea de los y las profesionales como portadores de respuestas a las problemáticas y demandas de una institución, grupo o sujeto en particular; y que, además, necesaria y únicamente intervienen cuando algo del aprendizaje del alumnado se pone en tensión. En tal sentido, a continuación, se recupera un extracto de un relato perteneciente a una psicopedagoga, surgido en uno de los primeros conversatorios llevados a cabo en el marco del proyecto extensionista:

Como somos psicopedagogas, nuestra tarea tiene que ver de qué manera vamos aprendiendo. Uno de los lugares de aprendizaje es la escuela. En lo particular nos interesa cómo aprenden los niños y niñas que van a la escuela primaria. Pero sí sabemos que los niños y niñas que van a la escuela primaria, la tarea del aprender no es solamente de ellos, sino que está sostenida por nosotros, la gente grande, los adultos. Entonces desde ahí es que nos preguntamos y decidimos comenzar estas conversaciones con los grandes que acompañamos el aprender de los chicos en la escuela. (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

Es en este fragmento recuperado, se evidencia cómo se posiciona este equipo psicopedagógico frente al grupo de intervención, reafirmando en su discurso que el rol psicopedagógico no está ligado solamente al aprendizaje de los y las estudiantes, sino que - aunque es parte del quehacer- la atención se divide en todas las demás aristas implicadas, entendiendo este panorama desde la complejidad. En ese sentido, cuando la psicopedagoga expresa “*entonces desde ahí que nos preguntamos y decidimos comenzar estas conversaciones con los grandes que acompañamos el aprender de los chicos en la escuela*” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021), se infiere que la intención está en sostener lo dicho a partir de demostrar la corresponsabilidad que tienen los adultos en el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares, a modo de empezar a generar y ampliar concepciones que incentiven un sentido de involucramiento de todas las partes que integran este proyecto.

Sumado a esto, se recupera el testimonio de una de las psicopedagogas a cargo del proyecto, surgido en una reunión de la que participó también una de las referentes de esta práctica investigativa. En dicho encuentro, las psicopedagogas compartieron una detallada descripción del proyecto de extensión, manifestando que una de las inquietudes que motivaron la planificación y puesta en marcha del mismo, fue la recurrencia de derivaciones provenientes de las dos escuelas que conformaron luego su correspondiente campo de acción. A continuación, se comparte el fragmento extraído del registro de campo de la reunión en cuestión, tomada por una de las integrantes del presente trabajo final, que constata este punto:

El proyecto surge de la inquietud que generaba la cantidad de derivaciones que recibía el Cabred, siempre de las mismas escuelas. A partir de la intervención de este proyecto, estas cuestiones han mermado. Sin embargo, se sigue viendo a las profesionales como licenciadas que van a corregir casos puntuales. Para resolver conflictos. (Registro de campo 2022. Reunión con las integrantes del proyecto)

En este fragmento, se destaca otro aspecto interesante de la cuestión hasta aquí detallada: específicamente, lo que tiene que ver con el posicionamiento que sostuvo el eje vertebral del proyecto. Como se expuso en este trabajo final, en el capítulo 2, apartado 2.3, las profesionales a cargo del mismo sustentan sus prácticas respaldándose en una perspectiva crítica y reflexiva. Sin embargo, en este punto, se puede añadir una inferencia más al respecto de este marco ideológico; reconociendo en él ciertas características que lo ubican también, dentro de un abordaje clínico. Esto se ve reflejado en la manera en que despliegan sus intervenciones, no sólo por el hecho de no limitar la mirada -como se dijo anteriormente- al trabajo con el sujeto derivado desde las instituciones, sino también por ampliar el horizonte de su intervención a sitios donde la demanda no había sido explicitada.

En este registro se observa una manera de situarse frente al sujeto de intervención en cuestión que dista significativamente de la que los considera como “chicos-problema”², propia del posicionamiento reeducativo, pero también una que, lejos de restringirse a la intervención con cada uno, se pregunta también por la recurrencias detectadas en las diferentes realidades, y recurre a donde su participación pueda ser necesitada. Si bien, como se expone en este extracto, persiste la idea de la psicopedagogía como disciplina abocada a dar solución, corregir síntomas en casos problemáticos puntuales, el trabajo de estas psicopedagogas en particular trasciende los límites de la demanda y se preocupa también por aquello que no estuvo inicialmente en

² Este término se utiliza en el sentido en que es tomado en el capítulo 3, apartado 3.1: “Historia de la psicopedagogía”, recuperando las palabras de Achával (2021) y haciendo alusión a la manera en que se considera al sujeto de intervención desde una perspectiva psicopedagógica reeducativa.

cuestión: el punto de coincidencia de donde proviene la gran mayoría de los casos derivados. En este sentido, esta postura condice con el posicionamiento clínico-crítico, entendido en términos de Achával (2021); no como un quehacer psicopedagógico definido y estructurado, sino como una modalidad de pensamiento e intervención que guiará el ejercicio profesional todo. A su vez, este tipo de intervenciones permite ver este “venir entre” que menciona Achával (2021), haciendo alusión a que la intervención psicopedagógica no se da en los marcos de una relación lineal sino -precisamente- entre el o la profesional y el otro; emergiendo y volviendo sobre esa confluencia. De esta manera, siguiendo estos lineamientos, es necesario mencionar que tanto el profesional de la psicopedagogía como el sujeto de intervención están en una constante retroalimentación a través de un trabajo conjunto, en pos de generar herramientas que contribuyan en la reflexión y reconstrucción de la problemática, lo que posibilita el acto educativo como una construcción colectiva.

En correspondencia al desarrollo que precede, resulta importante recuperar aquello escrito por las psicopedagogas en sus registros de campo:

A. plantea que encontrarnos implica conversar de lo que nos pasa para poder acompañarnos, que no venimos a dar respuestas, que justamente queremos construir propuestas que permitan pensar lo que ha venido sucediendo en las trayectorias de los niños, sus familias y docentes. (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

Además de resaltar la importancia de que las intervenciones psicopedagógicas no radican en dar respuestas sino en construirlas conjuntamente con el otro, se encuentra íntimamente ligado con aquello que plantea Etchegorry (2014) en relación a que el trabajo psicopedagógico debe estar dirigido a instalar la pregunta. Aquí, la pregunta se plantea como el medio para motivar en el otro la posibilidad de cuestionarse, de volver sobre sí mismo y su propia realidad, a fin de hacerla propia y transformarla. Este proceso se propicia instalando preguntas que movilicen el pensamiento y posibiliten el entendimiento. Considerando que muchas veces las dificultades que atraviesan a los sujetos forman parte de una cotidianeidad que no suele reconocerse ni pensarse, el entendimiento al que se hace alusión aquí es uno que surge, precisamente, de la posibilidad de pensarse a sí mismos, de elaborar y poner en palabras lo vivenciado, lo que aqueja, lo que incomoda y lo que se desea.

En vinculación a esto, en los registros sistematizados, fue posible evidenciar recurrentes intervenciones que promovían un espacio de comunicación y participación por parte de todas las personas que asistían a los conversatorios. A continuación, se retoma una de las

intervenciones presentada y compartida por una psicopedagoga, en un encuentro al cual acudieron docentes y familias, en dónde el recurso principal fue un ovillo de lana:

Para ir haciendo como un cierre de este primer encuentro, la idea es que ahora cada uno va a ir diciendo algo, un par de palabras, que representen como se han sentido en este tiempo de tantas dificultades, dos palabras por lo menos. Y después también una o dos palabras más en relación a cómo se han sentido en este encuentro dónde hemos podido compartir lo que vivencian ¿sí? La estrategia va a ser con el ovillo, yo se lo tiro a la mamá, la mamá lo recibe. (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

Este tipo de intervenciones pensadas a priori, como también aquellas intervenciones que emergen a partir de la co-presencia en el espacio, buscan devolverle la pregunta al otro, en lugar de dictar respuestas: “Cómo las cuestiones que tienen que ver también con los adultos, ¿no? ¿Cómo hacemos los adultos para, en ese caos, armar algo lo más saludable posible para poder acompañar a los niños, ¿no?” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021). Así, esta modalidad de intervención, contrariamente a señalar un camino estipulado para la solución de las dificultades funciona de sostén para los discursos del otro, pero reformulándolos desde una actitud que contribuya a ser repensados en una dirección constructiva. Así, en el marco de los registros analizados se puede dilucidar que estas intervenciones habilitaron un espacio para el surgimiento de viejas y nuevas percepciones, representaciones y emociones por parte del equipo docente, encauzadas en un camino común: el sostenimiento de las trayectorias escolares, aún pese a las circunstancias limitantes.

A su vez, la presentación de preguntas desplegadas por las psicopedagogas, tales como: “¿Cómo miramos las problemáticas hoy? (...) ¿Cómo representarías a través del dibujo la relación que se establece con la familia y usted como docente del grupo? ¿Qué dibujaría la familia de ésta relación?” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022) acompañan y sostienen este proceso de intervención, orientando y posibilitando el compartir colectivamente las experiencias propias y singularidades, en un espacio de escucha, diálogo y reflexión. En ese sentido, se infiere que las intervenciones desplegadas por el equipo psicopedagógico apuntan, a la vez que propician, aquello que plantea Etchegorry (2014) en relación al acontecimiento del entendimiento, el cual deviene de una anterior -y necesaria- indagación y problematización de las experiencias y representaciones personales. Importa aquí reconocer que estas representaciones, además del valor que tienen en sí mismas, también confluyen y se conforman en parte del ideario colectivo, correspondiéndose y condicionando la realidad particular que el grupo de intervención comparte.

En vinculación al presente desarrollo analítico, se encuentra concordancia con aquello que expone Filidoro (2016) acerca de considerar las intervenciones en la escuela como un trabajo “artesanal”, en tanto se van construyendo y reconstruyendo según las particularidades, necesidades y demandas del momento, espacio y sujeto de intervención. En tal sentido, según los lineamientos de la mencionada autora y de Etchegorry (2014), todas las intervenciones - tanto de este ámbito como de los demás- son situadas, ya que atienden no sólo al momento sociohistórico particular, sino también a las tramas vinculares y subjetivas. En consonancia con esto, se infiere que las intervenciones mencionadas contemplan tanto las singularidades y particularidades del entorno social como la realidad singular de los actores escolares involucrados en el proyecto, pudiendo construir de ello una experiencia colectiva en el diálogo. Un diálogo donde pudo tejerse la cotidianeidad de los mismos, lo ya sabido y conocido, buscando construir con ello nuevas maneras de sostenerse y de sostener las trayectorias escolares de sus estudiantes.

En este punto, se puede reconocer el impacto de la pandemia por COVID-19 en los discursos de quienes estuvieron encargados de velar, en efecto, por tales trayectorias, y es aquí precisamente donde la intervención psicopedagógica de este equipo da cauce: orientando el diálogo y reconstruyendo las vivencias para desembocar en un punto favorable en común. De esta manera, se aprecia que la pandemia por COVID-19 funcionó como disparador para generar debates y reflexiones, tanto de sus efectos y consecuencias; como de aquellas cuestiones que ya formaban parte de la realidad social y educativa de esta escuela y de estos actores escolares, pero que a partir de ella se tensionaron aún más. Las intervenciones analizadas en esta categoría dan cuenta de un trabajo que animó al equipo docente a situarse en una línea de tiempo ilusoria, donde poder mirarse a sí mismos y a su quehacer educativo en el presente, a partir de poder recuperar el pasado, que también fue compartido.

Por otro lado, se coincide con Achával (2021) en que la manera de trabajar con el docente es acompañándolo a pensarse como protagonista activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, sabiendo que la práctica docente fue atravesada por esta crisis sanitaria que impactó fuertemente en la educación; situación que llevó a las personas a buscar, aprender y adaptarse a las nuevas modalidades, este acompañamiento se evidencia fuertemente en todas y cada una de las intervenciones psicopedagógicas realizadas en la escuela. Esto se fundamenta en que las estrategias desplegadas invitaron y dieron lugar al interrogante, las dudas, las incertidumbres, los malestares, los aciertos y los errores que los han habitado en su labor como docentes, abriendo un espacio donde éstos pudieran verse interpelados, volver sobre

sus propias prácticas y discursos, en pos de fortalecerlas y enriquecerlas velando por un espacio escolar más saludable, seguro y fructífero.

En este punto, interesa recuperar el siguiente extracto encontrado también en los registros de campo del equipo psicopedagógico, que expresa:

Poder compartir con ellos cómo ingresan sus estudiantes a nuestros espacios terapéuticos y cómo desde el departamento pensamos en un trabajo en el que pueda dialogar la escuela, las familias y nosotras, pensando en acompañar las trayectorias escolares de los niños en, durante y después de la pandemia. (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

En este caso, se refleja cómo es que el rol psicopedagógico no se remite únicamente al consultorio para trabajar con derivaciones escolares, sino que trasciende los límites de ese espacio físico. Incluso, también se puede apreciar cómo el trabajo dentro del ámbito educativo, tampoco se limita a la escuela como campo de acción. Esta llegada implica un trabajo en red que se vuelve necesario e indispensable en tiempos donde lo educativo, lo escolar, se ve convulsionado por las constantes transformaciones y cambios sociales, culturales, políticos y económicos. Cambios que -como se mencionó anteriormente-, impuso la pandemia, pero también los que tienen que ver con viejas cuestiones y problemas que reflataron y quedaron puestos en tensión. Es por ello que la recuperación del fragmento anterior se aprovecha para resaltar en este análisis el valor que tiene la construcción de puentes entre los diferentes espacios y ámbitos sociales, de los que forma parte la psicopedagogía, para abordar las problemáticas de una manera integral, posibilitando que los tiempos de crisis puedan alumbrar otros modos de hacer y pensar. De esta manera, trascender los escenarios y prácticas tradicionales y estructurados, puede instaurar posicionamientos e intervenciones más allá del síntoma individual en los procesos de aprendizaje, para atender complejidades que exceden también los límites del propio campo disciplinar.

Ahora bien, para finalizar con el análisis de la categoría desarrollada hasta aquí, y en consonancia a la subcategoría correspondiente a las *intervenciones psicopedagógicas en la escuela*, resulta preciso mencionar aquellas que propiciaron los primeros acercamientos e informaciones sobre el compromiso docente, según inferencias e interpretaciones propias sustentadas en la teoría. Este último punto, a su vez, da luz a la pregunta de investigación que orienta esta práctica investigativa, acerca de cómo se trabajó esta cuestión a partir de la interacción entre el equipo psicopedagógico y el equipo docente.

En primer lugar, una de las intervenciones llevadas a cabo fue a partir de un recurso de lectura, en dónde se compartió la lectura del capítulo XXI del libro “El Principito”. Ésta estuvo acompañada de un segundo momento en dónde se expusieron las siguientes preguntas:

¿Cómo renovar el compromiso docente, docente-familia? ¿Para qué estamos en estos espacios, y cuál es el rol de la escuela? ¿Qué hacemos con esas denuncias, cuando llega un extranjero? ¿El lugar del adulto en las prácticas de cuidado? ¿El sentido de estar aquí ahora? (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

Por otro lado, se rescata otra intervención que tiene como recurso a la lectura, pero en este caso se eligió el texto del autor Eduardo Galeano, titulado “La uva y el vino”. Ambas intervenciones dejaron entrever la manera en que estas propuestas psicopedagógicas movilizan y conmueven al equipo docente, permitiéndoles manifestar las necesidades, ideas y percepciones que tienen de sí mismos, de su tarea y del rol que ocupan. A su vez, las mismas suscitaron reflexiones incluso en integrantes del mismo equipo psicopedagógico, que explicitaron la utilidad de los encuentros para poder pensarse a uno mismo, en relación al otro. En ese mismo sentido una de las docentes expresaba:

La charla está muy buena porque conoces la experiencia que ha tenido cada uno, lo que ha vivido cada uno. Y nos conocemos tanto como docentes, qué es lo que pasamos nosotros como docentes y qué es lo que han pasado ellos como padres. Entonces, la verdad que a mí me gustó la charla. (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

En vinculación a este extracto, se encuentran otros discursos que apuntan a una misma cuestión que incumbe a este análisis: lo importante y beneficioso que resulta que el equipo psicopedagógico aloje los sentires del equipo docente, alentándolos a poner en palabras aquello que les pasa, y a compartirlo con otros, posibilitando el encuentro y el reconocimiento tanto en lo común como en lo diferente. En esta misma línea, otra docente expresa: “esta bueno poder ponerlo en una charla, en discusiones, (...) yo también el pase mal, yo también sentí esto, sentí aquello o me sentí desbordado. Todos hemos pasado por esas emociones habidas y por haber” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021).

Como se mencionó, se considera a los extractos seleccionados y compartidos como parte de constantes reflexiones y síntesis de lo acontecido en los encuentros, instancias definitivamente posibilitadas por las intervenciones desplegadas por las psicopedagogas del equipo, que construyeron estos espacios de escucha activa y reflexión compartida.

5.2.2 Análisis de la categoría “compromiso docente”

En el presente apartado, se pretende analizar e interpretar la arista fundamental de la práctica investigativa: el *compromiso docente*, incluyendo sus respectivas subcategorías, a saber: la influencia de las condiciones de las prácticas de enseñanza, los efectos propios de la pandemia sobre la tarea docente, y la implicación docente.

En primer lugar, para iniciar con este análisis, es oportuno mencionar un extracto que se considera estrechamente vinculado al compromiso docente. Este fragmento es extraído de un encuentro donde se conversó con el equipo docente y familias de la escuela acerca de la importancia que tuvo el rol del adulto en tiempos de pandemia, como soporte fundamental de las trayectorias escolares de los alumnos. En ese espacio, surgieron diversos testimonios referidos a la sobrecarga de responsabilidades que caracterizó la tarea de los docentes en aquel escenario, en la preocupación por seguir de cerca los procesos individuales de sus estudiantes pese a los condicionantes contextuales. El fragmento en cuestión, refleja de cierto modo esta sobreexigencia en palabras de uno de los docentes: “pero bueno, también es un desafío, porque por ahí estábamos hasta tarde viendo qué hacemos, cómo hacemos, cómo nos organizamos para poder ayudar a cada caso particular” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021).

En discursos como éste, y en conformidad con lo que plantea Fuentealba Jara e Imbarack Dagach (2014), se puede evidenciar que algunos docentes asumieron significativamente el compromiso docente, sosteniendo un profesionalismo activo y una implicación social para con sus estudiantes, que se vio reflejado en la organización, planificación y elección de una metodología de trabajo flexible que pudiera contemplar y alojar las singularidades de cada caso particular. Sumado a esto, se recuperan los aportes Romero Luna (2006) quien plantea que el trabajo docente no puede ser un trabajo de improvisación, ya que conlleva un gran compromiso y responsabilidad para con el otro. Sobre esto último, se puede destacar en los discursos del equipo docente, que muchos -a pesar de no tener ninguna certeza de cómo iban a llevar a cabo su tarea-, asumieron con responsabilidad el objetivo de sostener y continuar el año académico, pese a las exigencias externas que se les presentaban. Este punto se sostiene en ejemplos como el extracto siguiente:

Entonces nosotros como docentes creo que también nos vimos desbordados; no es que la pasamos ‘wow’ porque había que ser responsables con la escuela, que te mandaban cosas, que te decían una cosa y al otro día te decían otras, hasta último momento no sabíamos si pasaban o no pasaban. (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

Por otra parte, de acuerdo a la subcategoría *efectos propios de la pandemia sobre la tarea docente*, y como ya se mencionó se puede evidenciar claramente que el surgimiento de la pandemia tensionó el escenario educativo de manera tal que estos docentes debieron desplegar

un mayor esfuerzo en el trabajo con sus estudiantes, que, gracias a la interrupción de las clases presenciales, trascendió los límites del aula y mutó en una preocupación por cada familia en particular. En concordancia a los aportes de Fuentealba Jara e Imbarack Dagach (2014), quienes plantean que el rol docente no se condice únicamente con la transmisión de la cultura, sino que es un protagonista activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje; este involucramiento activo es el que le permitirá moverse entre los límites y posibilidades de su tarea. Precisamente esto se destaca en el trabajo docente analizado, en los testimonios compartidos que traslucen que llevaron a cabo prácticas situadas, que iban más allá de la mera transmisión de los contenidos de la currícula; muchos se interesaron por cuestiones que exceden lo curricular, pero que influyen igualmente en el aprendizaje.

Este punto se puede ver reflejado en discursos como el siguiente, compartido por una docente de la institución: “yo siempre les decía a las mamás, porque en mi caso trataba de escuchar mucho a cada familia y contener cada situación (...), no se podía hacer nada, pero también había que ponerse en el lugar del otro” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021). A partir de discursos de esta índole, se puede visualizar una actitud de preocupación e interés que se mantuvo como una constante en la práctica de este equipo docente, puesta al servicio de que la transmisión y apropiación de los aprendizajes tuviera lugar y pudiera sostenerse de algún modo, lo que implicó atender a cuestiones que estaban más allá del cumplimiento de su tarea como docentes. En relación a ello, otra docente expresaba lo siguiente:

Bueno tuvimos que volver para atrás, rever, hacer las actividades más fáciles, sencillas, menos. O sea, no porque sea más van a aprender más, entonces bajar las actividades, tratar de darle vueltas. Todo eso también nos llevó un proceso, un tiempo para nosotras de acomodarnos. (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

Continuando en los márgenes de este extracto, conviene recuperar los aportes que Rigo y Ghiotti (2022) exponen sobre la mirada docente, haciendo alusión a que, si el foco de la misma reposa en la idea de cómo enseñar mejor para el estudiante, el efecto será una respuesta favorable y recíproca. A pesar de transitar tiempos difíciles y vertiginosos, se evidenció en muchos testimonios que efectivamente el interés y la mirada del docente apuntaba a pensar y repensar cómo llegar a los estudiantes, cómo transmitirles contenidos de manera tal que esa transmisión pudiera propiciar realmente procesos de aprendizaje en un contexto como ése. En este punto del análisis, es necesario destacar aquello que sostienen las autoras mencionadas sobre la posibilidad de que el aprendizaje tenga lugar para construirse y reconstruirse, dependiendo de las características y dinámicas que el docente pueda -o no- promover en los

contextos de enseñanza. En ese sentido, es que se puede inferir que las prácticas que el equipo docente relató y argumentó en sus discursos, se corresponden con esta necesidad de buscar y obtener respuestas por parte de los estudiantes, por mínimas que fueran.

En estrecha vinculación al desarrollo anterior, continuando con los lineamientos que proponen Rigo y Ghiotti (2022) y en consonancia al constante replanteamiento de los objetivos de la enseñanza y de las metodologías a utilizar por parte del equipo docente, se recupera el siguiente extracto: “siempre me pregunto ¿qué busco? ¿Qué quiero que aprendan?” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022). En ese punto, las autoras mencionadas exponen que la manera de enseñar, es decir, el posicionamiento que los y las docentes asumen frente a la enseñanza, está influenciado por las propias expectativas, vivencias, experiencias y modos de establecer vínculos e interacciones con los demás. De esta manera, aquello expresado por la docente, se volvió un factor común en los diálogos del equipo docente en general, ya que la preocupación constante por llegar a sus estudiantes no radicaba únicamente en el interés de que los procesos de aprendizaje no se estancaran, sino también en el alcance y cumplimiento de lo que este equipo consideraba primordial y necesario para el efectivo despliegue de su propia labor. En relación a ello, es que se considera que la modalidad de trabajo desplegado por este equipo docente también responde a las propias necesidades, inquietudes, demandas y expectativas que ellos portan.

Por otro lado, continuando con el foco puesto en la subcategoría que alude a los *efectos propios de la pandemia sobre la tarea docente*, fue factible dilucidar una cuestión coincidente en todo el equipo docente y que se puede ver reflejada en la siguiente expresión: “eso hizo que tampoco nosotras tuviéramos horario para recibir” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021). De acuerdo a lo expresado por la docente, la falta de límites de horarios establecidos en relación al seguimiento curricular hacía que los mismos tuvieran que estar disponibles a toda hora, velando por su rendimiento como docentes, además del de sus estudiantes. Así es que el tiempo de trabajo del equipo docente, pasó en muchos casos a depender también del tiempo que disponían los estudiantes y sus familias.

Lo mencionado se relaciona con lo que plantean los autores Perdomo de Pérez y Perdomo Suárez (2012) sobre cómo los y las docentes se acoplan a los diferentes fenómenos que se presentan en el contexto. Esto sustenta la manera en que el equipo docente, fruto de un modo particular de asumir su tarea y vocación, se posicionó de forma tal que fue moldeando las estrategias metodológicas, el desarrollo del diseño curricular, los horarios, los medios de comunicación con las familias, con el interés genuino de poder brindarles a sus estudiantes herramientas que permitan la construcción de aprendizajes significativos. Este posicionamiento

asumido frente a las dificultades que opuso el contexto, da cuenta de aquella conciencia crítica del contexto socio-educativo que plantea Traver Martí (2011), dejando a la vista su implicación y el compromiso con su tarea docente.

Por otro lado, los registros disponibles lograron traslucir algo de las emociones y sentimientos que la pandemia causó y dejó en este equipo docente a nivel subjetivo, tales como: estrés, angustia, frustración y sensaciones de incertidumbre. En ese sentido, las docentes manifiestan: “todos estábamos con esto de la incertidumbre porque no sabíamos realmente que iba a pasar y bueno fue algo muy duro, feo, (...) no se le ocurrió creo que a nadie pasar por esto” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021); “bueno yo pasé de todo, angustia, por ahí cosas que me resigné, resignación y empezar a disfrutar del momento que tenía ahí, tenía a mi hijo” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021). En consonancia con estas manifestaciones se puede inferir que la pandemia impactó directamente en lo emocional y afectivo, lo que dificultó ampliamente el desarrollo de la labor docente, generando grandes niveles de agotamiento tanto físico como psicológico. Esto lleva a reconocer el hecho de que las exigencias -tanto propias como externas- a las cuales debía responder este equipo docente, muchas veces antepusieron la figura del docente como agente de la educación a la del docente como persona, con sus respectivas familias y hogares igualmente atravesados por una pandemia. En otras palabras, los docentes se vieron ante la difícil posición de ser docentes, a la vez que madres y padres, con el trabajo y la educación de sus hijos e hijas también en casa.

Por otro lado, en relación a la subcategoría *influencia de las condiciones de las prácticas de enseñanza*, se puede analizar que, si bien la emergencia sanitaria dificultó el proceso de enseñanza, ésta no fue únicamente la causante de las problemáticas que hacen a la realidad de las aulas de esta institución educativa. A propósito, se puede visualizar que una de las problemáticas más recurrentes antes y durante de la pandemia por COVID-19, es el ausentismo por parte de los estudiantes. Esto se puede apreciar en extractos como los siguientes: “hay una desorganización familiar, mucha inasistencia” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022); “no es sólo por culpa de la pandemia que los niños no avanzan, existe un contexto que es frustrante; (...) son varios los factores que no nos ayudan a que los niños asimilen los contenidos” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022). Ambos recortes evidencian que existe un contexto por fuera de la crisis sanitaria que incide y repercute de una manera negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este reconocimiento por parte del equipo docente, se ve reflejado aquello que plantea Ibáñez Pérez (2019) sobre la complejidad que reviste a la práctica docente, atravesada por dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales, burocráticas, políticas, escolares y

curriculares que hacen al contexto social particular de cada institución y actor escolar. De este modo, esto constituye una constante en la labor docente que a su vez se vio agudizada por las transformaciones del contexto, lo que provocó otras nuevas necesidades y demandas específicas, en los diferentes espacios (hogar, escuela, comunidad barrial).

En ese sentido, se puede inferir que las cuestiones anteriormente mencionadas, tanto las condiciones preexistentes como aquellas que tensionó la pandemia, van moldeando las condiciones de trabajo, teniendo gran repercusión sobre la persona del docente, generando un cúmulo de experiencias a nivel mental y emocional que pueden afectar el desarrollo de su labor. Tal como expone Ibáñez Pérez (2019), dicha acumulación no interfiere sólo en un agotamiento laboral sino también emocional y psicológico. Este autor también expresa que las condiciones de las prácticas de enseñanza influyen, además -positivamente o negativamente- en el compromiso docente. En ese punto, a pesar de reconocer las condiciones adversas en las cuales este equipo docente debe realizar su tarea, es posible constatar que en ellos no se ve reflejado el “síndrome del trabajador fundido” que comparte Kohen (2002, como está citado en Geraci Fontana, s.f) ya que -limitando este análisis a la observación de los testimonios disponibles- tanto las emociones que aluden al estrés, a la incertidumbre y a la frustración no parecen haber afectado al equipo docente en cuanto a su actitud y posición como agentes de la educación. Por el contrario, los mismos aseguran haberse visto en la necesidad de agotar recursos, herramientas y prácticas, demostrando un desempeño laboral atravesado por un sinfín de dificultades, pero capaz de mantenerse continuo, sostenido y comprometido.

En alusión a este desarrollo, resulta oportuno el siguiente recorte que refleja cómo, a pesar de las condiciones de trabajo, el equipo docente mantuvo su compromiso: “por ahí padres que no podían hacer las actividades porque no sabían leer y escribir. Entonces mandarle un audio explicando consigna por consigna” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021). En síntesis, en tanto las condiciones contextuales influyen y repercuten en el equipo docente y sus prácticas, se infiere que este trabajo constante y sostenido por parte de los docentes fue posible también gracias a las redes que se lograron tejer dentro de la escuela, que abarcó desde todos y cada uno de los docentes hasta los directivos: “acá hay mucho corazón, si no el sistema te expulsa” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022).

Por último, la tercera subcategoría: *implicación docente*, se puede contrastar en comentarios de una docente sobre las vicisitudes de la pandemia: “nos toca intervenir en multi-roles para los que quizás no fuimos preparados. Surgen por la vocación, cariño, ante las carencias: que son emocionales, nutricionales, motivacionales, de descanso” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022). En este sentido, este fragmento permite

ejemplificar la actitud de rebusque y creatividad que se evidenció en reiterados testimonios del equipo docente, frente a los obstáculos y adversidades que la pandemia contrajo y la consecuente interrupción de la presencialidad escolar. Junto a este testimonio, docentes de la misma institución sumaron sus voces compartiendo diferentes estrategias pensadas en relación al monitoreo para acompañar la escolaridad de sus estudiantes, pese a tener vedado el contacto directo con ellos.

En este punto, se puede establecer un interjuego con lo observado en estos encuentros, y lo expuesto por Etchegorry (2021) en su prólogo escrito en el texto de Achával y Olivieri (2021), quien plantea que es precisamente en crisis como las que se desató en la pandemia por COVID-19, donde la psicopedagogía puede atravesar a nuevas formas de hacerse y de hacer escuela. Ahora bien, en este trabajo final se desarrolló la implicación docente, siguiendo los lineamientos de Fernández y otros (2014), como el resultado de la influencia y ligazón que el agente de la educación sostiene con el sistema institucional, siendo éstos moldeadores de su forma de ser, estar y hacer en dichas instituciones. Al ser ésta, además, una característica intrínseca del sujeto en tanto ser sociohistórico y político, en esta práctica investigativa se concuerda con Acevedo (2002), en que no es una propiedad manipulable, pero se activa en el encuentro con el otro, con los grupos, con la institución misma. Esto quiere decir que, si bien la implicación aparece aquí como algo inherente a todos, la infinidad de formas en que puede construirse ese encuentro con el objeto del que habla Acevedo (2002, como está citado en Fernández y otros, 2014), dotará a cada sujeto de su impronta singular.

Ahora bien, se recupera el argumento que sostiene este autor para hablar de implicaciones en plural, basado en el carácter situado y único de cada sujeto, para orientar el análisis de los testimonios de este equipo docente con una mirada atenta a las particularidades, cuidando de no caer en el error de generalizar opiniones y posturas. En consecuencia, lo que se observó en los registros fue una serie de distintos testimonios, que reflejan de cierta forma las diferentes implicaciones -en plural- del equipo docente. En algunos casos, como en el expuesto, los límites de la pandemia no implicaron sólo obstáculos e imposibilidades, sino que inspiraron también transformaciones al interior de la práctica docente, por parte de quienes asumieron un rol activo en dicho contexto de incertidumbre.

En este sentido, a partir del análisis, se reconoce que cada docente modificó su relación con su propia labor, lo cual implicó vincularse de un modo diferente al habitual, tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, intentando primero un acercamiento al estudiante y su situación, para luego poder desplegar estrategias acordes. En esta reinención de sus prácticas, además de las estrategias alternativas, la preocupación y comprensión sostenidas por el docente,

implicó un trabajo que tuvo su foco en el otro, en la necesidad de conocer su realidad e involucrarse con sus modos y posibilidades singulares de aprender.

Por otro lado, Rigo y Ghiotti (2022) plantean que la expectativa en el enseñar tiene incidencia en las formas de entablar redes vinculares. En los registros se evidencian ciertas quejas vinculadas a la familia de los estudiantes, como la siguiente: “las familias no se implican, que no hay respuesta de las familias, (...)no hay respuesta, la respuesta que yo quiero” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022). Aquí, y por la reiteración con la que se observan extractos similares a éste, se puede inferir que para los docentes existen problemas, ajenos a su desempeño laboral, que obstaculizan su enseñanza, acentuándose especialmente en la época del aislamiento obligatorio, en donde la mediación de la familia se volvió una condición indispensable para poder sostener el seguimiento de sus estudiantes.

Además de la familia, varios docentes coincidieron en denunciar la ausencia del estado, remarcando el poco acompañamiento por parte de las autoridades encargadas de regir políticas públicas de educación:

Otra docente plantea que la revisión de la metodología de aprendizaje debe cambiar, se debe pensar en dispositivos de aula taller, 'pero como el estado te pide que trabajes contenidos, y que pasen de año sin saber nada, no podés trabajar otro dispositivo'. (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

Sobre estos testimonios, se puede inferir que, ante esta disconformidad compartida por muchos docentes, en lo que tiene que ver con el poco acompañamiento por parte de otras entidades sociales responsables de acompañar la educación de sus estudiantes, el equipo docente responde a las exigencias laborales y contextuales de diferentes maneras. Por un lado, hubo discursos que gravitaron alrededor de la falta, trasluciendo una actitud enfocada en señalar a quienes corresponde la culpa por los objetivos no cumplidos, por la imposibilidad de llevar a cabo la tarea de educar, por los obstáculos hallados en el camino. Por otro lado, paralelamente a estas denuncias, se pueden apreciar también algunos discursos que traslucieron una genuina intención de compensar esa falta en el reconocimiento de la propia responsabilidad en ese escenario escolar, reafirmando su implicación con la educación de esos estudiantes, desde la asunción del propio rol como docentes.

Esta actitud compensatoria, en consonancia con aspectos ya resaltados en este análisis, se ve reflejada en el empinado camino de reinventar las prácticas educativas que se encararon dentro de este equipo docente, especialmente en lo concerniente a la adaptación de los dispositivos curriculares y al vínculo y seguimiento para con las familias. En estas estrategias es que se encuentra reflejada la implicación docente, en tanto manera personal de

mirar y pensar la institución y su papel dentro de ella, además de la propia responsabilidad con la tarea profesional. En este análisis, se puede destacar que muchas de las implicaciones evidenciadas dentro de este equipo docente fueron asumidas desde la corresponsabilidad, y desde el reconocimiento de su participación como soporte fundamental de las trayectorias escolares.

5.2.3 Análisis de la categoría “vínculo educativo”

Para culminar con el análisis de las categorías, es menester destacar que la presente categoría se encuentra íntimamente relacionada con la categoría: *compromiso docente*. De esta manera, diferenciarlas permite analizar el acto educativo independientemente del contexto familia-escuela, lo que posibilita indagar cómo el equipo docente sostiene las trayectorias escolares. A continuación, se explicita el análisis de la categoría correspondiente al *vínculo educativo*, que se desglosa a su vez en la subcategoría que refiere al *equipo docente*.

Primeramente, resulta conveniente iniciar este análisis a partir de un recorte en donde se puede reconocer cómo el equipo docente asume su rol como agente de la educación. En ese sentido, una de las docentes expresa que

Estamos tratando este año de hacer lo mejor posible para rescatar algo de lo que se hizo y de lo que no se hizo también, estamos tratando de hacer del 2021, dos años juntos por un montón de cuestiones. Por los niños que no tuvieron ningún tipo de conectividad o comunicación pedagógica con la escuela. (Registro desgrabación del conversatorio 2021)

Este discurso permite poner el acento en una cuestión fundamental: sin los agentes de la educación, no hay acto educativo posible, ya que es una de las partes primordiales de construir, propiciar y sostener el vínculo educativo. A su vez, en este acto educativo se vuelve indispensable el deseo, como el impulso motor de la enseñanza y aprendizaje, tal y como lo expresa Fazio (2013). En relación a ello, en extractos como el recuperado anteriormente, se pudo evidenciar ese deseo -como motor de la enseñanza- en el arduo trabajo por llegar a los y las estudiantes, a través de la puesta en marcha de diferentes estrategias, metodologías y propuestas de trabajo que posibilitaron la continuidad de su aprendizaje. En este punto se habla de “arduo trabajo”, en referencia no sólo a las constantes adaptaciones y readaptaciones que desplegó el equipo docente, sino también a aquello que sucedía en el intento de contemplar las situaciones particulares de sus estudiantes y sus familias. Es decir, que también puede observarse cómo resaltan la importancia y la necesidad de trabajar sin desentenderse de aquellas contingencias que atravesaban la realidad de cada uno de sus estudiantes, cuestión que se puede

apreciar en el siguiente extracto: “Antes íbamos a tomar mates con los padres, pero hoy tengo que cuidarme y cuidar mis pertenencias (robos, malos ratos). Hacemos citas, se elaboran actas. También se trabaja con asistente social” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022).

En vinculación al análisis que precede, a pesar de la disposición que muestra el equipo docente, las cuestiones mencionadas se les presentaban como dificultades y desafíos constantes que se interponían en el sostenimiento del acto educativo. Así, expresiones como “al niño no lo mandan a la escuela, ¿cómo trabajás los contenidos?” o “las docentes de materias especiales dicen ‘llega el día jueves y no vienen a clase, porque es día de materias especiales’” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022) permiten evidenciar cómo la problemática recurrente de la que hablan (ausentismo), aparece como algo disruptivo en la enseñanza y transmisión de los contenidos escolares. Así, con la mirada puesta directamente en las madres y los padres, se responsabiliza de una manera recurrente a las familias por tratarse de una situación habitual contra la que ellos luchan desde antes de la pandemia. De tal forma, se puede inferir que para el docente este ausentismo es una de las razones que condicionan el desenvolvimiento fructífero de su tarea y el sostenimiento de las trayectorias escolares, ya que no pueden sostener ninguna dinámica curricular, ni trabajar los contenidos.

A esto se le suman, como ya se detalló, todas las cuestiones agravadas a raíz de la pandemia, afectando el vínculo educativo en tanto que, comprendido éste desde los lineamientos de Núñez (2003) y Fazio (2013), implica una constante interacción dialógica, entre tres partes: sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos escolares. Por este motivo, a pesar de que es el deseo de este grupo docente el que posibilita que el vínculo no se fragmente en su totalidad, no alcanza simplemente con la presencia de las partes, sino que es imprescindible que exista una disponibilidad y un involucramiento con el papel de cada uno. Por ello, en ese caso, a través del diálogo del equipo docente se puede inferir que, a pesar de su plena predisposición, disponibilidad y deseo, les resultaba igualmente dificultoso poder mantener el vínculo de una manera equilibrada y armónica, que permitiera que tanto la transmisión como la apropiación de los conocimientos tuviera lugar.

Asimismo, a partir de destacar que el vínculo se sostiene en la presencia, pero también en la disponibilidad real de cada una de las partes, el equipo docente de esta escuela se convirtió en un pilar fundamental, a pesar de la adversidad. A partir de aquello que expresan las docentes, una de las psicopedagogas empatiza con las situaciones que han tenido que vivenciar, resaltando este desafío que impuso la pandemia: hacerse presente en la ausencia. En tal sentido, esta psicopedagoga expresa:

El no poder tener contacto directo con los docentes y con los niños, los niños no se han sentido motivados o demandados desde algún lado, no es lo mismo tener que responder a una fotocopia que responder a una persona de carne y hueso. (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

En vinculación al análisis que se viene desarrollando, se logra evidenciar la importancia de un otro que sostenga al vínculo educativo, tal y como lo expresa Fazio (2013), pero la presencia de ese otro no se remite solamente al espacio físico, sino que va más allá, lo trasciende. Por ello, en base a todos los extractos recuperados anteriormente, es posible inferir que es justamente eso lo que la pandemia vino a poner en tensión: los docentes -en su constante búsqueda de alternativas para llegar a sus estudiantes- se encontraron cara a cara con cuestiones que hacen reconocer y revalorizar los espacios de la escuela como fundamentales e insustituibles. Espacio que a la vez que se construye en el lazo, en el vínculo con los pares; un vínculo que se hace presente y se sostiene si se lo nutre y se lo trabaja diariamente, independientemente de si es mediante la presencialidad o la virtualidad.

Anteriormente, se hizo alusión a formas de trabajar que llevaron a cabo las docentes, agotando recursos y alternativas. En ese sentido, algunas docentes expresan que optan por mandar fotos de las tareas mediante la aplicación WhatsApp, mientras que otra expresa lo siguiente: “yo ya que el padre no se va a interesar, les digo a los chicos que cuenten en la casa qué aprendieron hoy”, a su vez, otra comenta: “yo me voy para el lado de tíos, abuelos, madrinas, porque por ahí encuentran más respaldos varios de ellos: ‘pídale a la abuela que le compre la tijerita’”. (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022). A partir de estas expresiones, entonces, se puede apreciar cuál fue y cómo fue el trabajo estratégico que realizaron con el fin de sostener las prácticas educativas. En relación a ello, se puede constatar que es esta labor estratégica la que permitió que los estudiantes estuvieran acompañados. Además, la búsqueda y el acercamiento a otros adultos, distintos a los padres y madres, demuestra que para el equipo docente tiene un valor fundamental el acompañamiento de otros adultos, ya que colabora con el efectivo despliegue de su labor; a la vez que facilita que los procesos de aprendizajes puedan ponerse en marcha.

Por último, para finalizar esta categoría y acercar una interpretación que contribuya a todo su análisis, se aprecia que el trabajo realizado por parte del equipo docente concluye en un “monitoreo”, como la herramienta y estrategia más eficaz que han encontrado, según sus propios decires: “atendemos las necesidades particulares de cada estudiante, los vamos monitoreando” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022). A lo largo del recorrido por los registros, se logró visualizar que optaron por medios de comunicación

extraoficiales como lo fueron el e-mail personal y la aplicación de WhatsApp (conformando grupos con padres, grupos con docentes y entablando chats individuales con padres). Este monitoreo no sólo permitió que a sus estudiantes les llegase el contenido a trabajar, sino también permitió tener un acercamiento a las dificultades, necesidades y demandas tanto del estudiante como de sus familias. El equipo docente se vio en la situación de ir superando barreras constantemente, sin oponerse, más allá de que se puedan apreciar ciertas incomodidades y quejas por parte de éste. En relación a esto, se infiere que la mayoría no dejó de intentar cumplir con su tarea, pero no porque fuera lo que correspondía o lo que les exigía el Ministerio de Educación, sino por un real interés en no dejar a sus estudiantes a la deriva, reconociendo su vulnerabilidad ante la inhospitalidad del contexto.

Ahora bien, una vez realizado hasta aquí el análisis de las categorías, y con el propósito de reflejar el recorrido de este trabajo final en consonancia a las preguntas y objetivos que lo orientaron, en el próximo apartado se recupera el lineamiento que ordenó la sistematización precedente, en conformidad con las etapas de sistematización que expone Merel (2004), para poder continuar efectivamente con la culminación de la segunda etapa, en su cuarto y último paso metodológico: la *síntesis de los aprendizajes*. A su vez, se pondrá en diálogo la última etapa correspondiente a la *comunicación de los aprendizajes*.

Conclusiones

A continuación, se expondrán ordenadamente los resultados y las reflexiones a las que se pudo arribar, en base a la investigación realizada. Cabe destacar que, en conformidad con la modalidad que se sostuvo a lo largo de todo el escrito, no se pretende dar cuenta de conclusiones cerradas ni resultados cabales sobre la línea de indagación que guió la presente práctica investigativa. Al contrario, el propósito de este compendio es el de divulgar y aportar observaciones y consideraciones que susciten nuevos interrogantes, dejando la puerta abierta a futuros trabajos afines, y dándole continuidad a una línea de investigación que está lejos de ser acabada en los límites de este trabajo final.

El quehacer psicopedagógico es llamado a hacerse presente y puede ser desplegado en diversos ámbitos y a partir de diferentes modalidades. Partiendo del proceso reflexivo que implicó la construcción de este trabajo final, se sostiene que uno de los aspectos fundamentales que caracterizan a la práctica psicopedagógica se sustenta precisamente en la multiplicidad de horizontes en los que encuentra la posibilidad de involucrarse. Es este rasgo específico el que dota a la psicopedagogía de una de sus cualidades distintivas: su versatilidad. Una versatilidad que funciona no tanto como la facilidad de adaptación a situaciones diversas, sino como la capacidad de situarse enteramente en contextos desconocidos, abandonando las certezas de lo presupuesto y construyendo intervenciones desde cero, en completa sintonía con las necesidades del entorno.

En el arduo camino hacia la consecución de este propósito, resulta imprescindible una constante lectura y relectura de la realidad, una labor de pensar y repensar las estrategias de acción, una construcción y reconstrucción de las intervenciones que permite, incluso, trascender los espacios y los límites de lo esperado y lo solicitado, para reinventarse en la novedad que reviste cada campo particular, especialmente en tiempos de crisis como el presente. Hablar de versatilidad en estos contextos supone ineludiblemente movimiento; un hacer y ser con el otro que no se estanque en el mero reaccionar, sino que rebusque, indague, escuche, cuestione, movilice y se deje movilizar, instaurando un espacio donde las transformaciones puedan tener lugar.

Dicho esto, se puede mencionar el objetivo general de este trabajo final; alusivo a indagar, analizar y sistematizar las intervenciones psicopedagógicas vinculadas al trabajo con el compromiso docente, para realizar una primera conclusión referida a esta característica elemental de la psicopedagogía. Al respecto, se observó que dichas intervenciones ofrecieron al equipo docente la posibilidad de pensarse a sí mismos y a sus prácticas desde un lugar diferente, por fuera de los escenarios y tiempos acostumbrados del aula, convirtiéndose en una

oportunidad para detenerse y mirar hacia el interior de sus clases, de las maneras y modalidades particulares que impregnaban sus propias prácticas de enseñanza. Esta mirada introspectiva sólo es posible cuando se habilita un espacio que medie entre el docente y su labor, posibilitando una pausa en la cotidianidad, que muchas veces favorece la automatización del ejercicio profesional, el hacer por inercia y el desgaste en la tarea de enseñar.

En este punto, es menester reconocer la utilidad del proceso de sistematización de experiencias en el trabajo de indagación que se llevó a cabo mediante esta práctica investigativa como propiciadora de un análisis preciso, basado en la comprensión e interpretación crítica y reflexiva de los registros. En efecto, la sistematización de experiencias albergó el tratamiento de temáticas estrechamente ligadas a la psicopedagogía, así como posibilitó también ampliar el abanico teórico con otros constructos conceptuales complementarios a esta disciplina, que enriquecen la mirada sobre la tarea profesional. Desde lo dicho, otra observación factible en el marco del trabajo realizado, es la de destacar el valor de esta herramienta de investigación para el campo de la psicopedagogía como un recurso valioso en la producción de nuevos conocimientos.

De este modo, se pudo reflexionar sobre la pregunta: ¿Qué intervenciones psicopedagógicas se han realizado entre julio de 2021 y julio 2022, en el marco del proyecto extensionista titulado “el acompañamiento de las trayectorias escolares, en tiempos de COVID-19 en sectores cordobeses vulnerados en derechos”, vinculadas al trabajo con el compromiso docente en el centro educativo ubicado en la zona sur de Córdoba? De esto, cabe destacar que un factor común en estas intervenciones, que encaminó el trabajo con el compromiso docente, fueron las preguntas que acompañaron las diferentes actividades propuestas. Recursos como el del ovillo de lana y las lecturas compartidas por parte del equipo psicopedagógico, además de habilitar un espacio de diálogo y escucha, apuntaron a interpelar al docente en lo respectivo a su profesión. Este espacio albergó sus opiniones, testimonios y sentires singulares, permitiéndoles encontrarse en las palabras ofrecidas por otros y hacerlas propias; generando un soporte alrededor del cual construir sus propios discursos, desde donde asumirse como protagonistas activos de lo vivido.

A partir de ello, fue posible que el equipo docente caracterizara su propio compromiso para con la enseñanza y sus estudiantes, reconociendo que siempre han enfocado sus esfuerzos hacia este mismo horizonte, pero pudiendo -a raíz de los encuentros- reflexionar en pos de la resignificación de ciertas cuestiones. Entre ellas; la manera en que se implicaban como docentes en la realidad de los estudiantes y sus familias, y también la forma en que concebían la recurrencia de problemáticas como el ausentismo y la desigualdad social. A pesar de que tales

dificultades formen parte de la realidad escolar, la posibilidad de poner en palabras lo que incomoda, lo que falta, además de poder manifestarse en comunión con los pares y demás actores de la escuela, propició en el equipo docente el sentimiento de ser escuchado, acompañado y reconocido. Se sostiene aquí, -y en consideración de que espacios de sostén como el que se pudo instaurar aquí potencian y promueven procesos emancipatorios y autónomos en el sujeto de intervención- que estas prácticas contribuyeron a promover el empoderamiento de este equipo docente en su deseo de enseñar.

Por otro lado, en relación al primer objetivo específico, referido a recuperar y revalorizar el trabajo entre el equipo docente y el equipo psicopedagógico en torno al compromiso docente, se considera que esta interacción entre ambas partes instauró un espacio donde los docentes pudieran movilizar, elaborar y reelaborar aquellas cuestiones cotidianas que irrumpen en la propia labor y repercuten en el compromiso docente. En alusión a la dinámica que dirigía los encuentros, se rescata la noción de *andamiaje* para representar el rol que ocuparon las psicopedagogas en este espacio, oficiando como apoyo transitorio que le permitiera a los docentes desandar lo recorrido, encontrando en los conversatorios un lugar seguro en donde reposar las inseguridades, expectativas, presiones y miedos que genera el desafío de educar. Un punto de apoyo sobre el cual moverse sin desorientarse ni perder el rumbo que como docentes comparten.

Lo mencionado permite pensar sobre una de las subpreguntas que orienta este trabajo final: ¿Cómo se trabaja la cuestión del compromiso docente en la interacción entre el equipo psicopedagógico y el equipo docente?; dando cuenta que si bien es una cuestión que no se trabaja explícita ni conscientemente desde ninguna de las dos partes, se considera que el compromiso docente pudo ponerse de manifiesto y trabajarse, a partir de tratar y situar la mirada sobre el momento socio-histórico que atravesó al mundo entero, y particularmente a la figura del docente. Por ello, se comprende que esta situación crítica que vino a conmover este compromiso docente -dando lugar a posibles replanteamientos y resignificaciones- permitió que el despliegue del trabajo psicopedagógico en aquellos horizontes se convirtiera en una especie de “entretiempo”. Mientras que la realidad escolar continuaba siendo la misma con todas sus particularidades; las intervenciones posibilitaron ese “entre”, en otro momento y espacio que alberga a los docentes y su cotidianeidad, a la vez que los invita a repensarla.

Por último, se aborda el segundo objetivo dirigido a examinar las posibles reflexiones suscitadas en el equipo docente, a partir del trabajo vinculado al compromiso docente. En este punto conviene hacer algunas apreciaciones ya que, como se mencionó anteriormente, dicho constructo teórico a analizar fue el desafío que asumió este trabajo final. Por ende, no se

lograron registrar reflexiones explícitas y específicamente en alusión al compromiso docente, asimismo se consideran como posibles reflexiones tácitas a aquellas expresiones contenidas en las conversaciones de los docentes y compartidas a modo de síntesis de lo acontecido, al finalizar cada encuentro. Es así que, a partir de estas síntesis propiciadas por las intervenciones de las psicopedagogas, se logró entrever en reiteradas ocasiones la importancia y la necesidad de llegar al otro y la urgencia de un acompañamiento sostenido; no sólo de docentes hacia estudiantes, sino también de una interacción recíproca para con el equipo docente, ya que es esa reciprocidad e interacción la que promueve, contiene y aloja a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto permitió ver el compromiso docente reflejado en cada una de las personas participantes, y reafirmar que no se constituye y sostiene sólo a partir de la vocación, sino que también se encuentra influenciado por diferentes aspectos sociales, culturales, psicológicos y políticos, que lo van transformando y condicionando constantemente.

Consideraciones finales

En este trabajo convergen los esfuerzos y el interés por poner de manifiesto las vicisitudes que envuelven y constituyen a la psicopedagogía -en tanto disciplina- en la actualidad. Es interesante destacar que tiempos de crisis, como el que marcó un antes y un después del advenimiento de la pandemia por COVID-19 en el mundo, originan problemáticas nuevas, pero también brindan la oportunidad de alumbrar cuestiones ya instaladas, susceptibles de ser miradas, escuchadas y reconsideradas. Cuestiones que siempre existieron, pero que contingencias de este calibre vienen a desenmascarar. En este sentido, son estas contingencias las que atraviesan a los sujetos e instituciones sociales en su subjetividad, a la vez que conmueven e interpelan a la disciplina en general. Ahora bien, de acuerdo a estas reflexiones se problematiza la siguiente cuestión: ¿Cómo acompañar al otro en tiempos de crisis dónde también se ponen en jaque los modos de hacer psicopedagogía, en tanto quehacer desplegado por un sujeto histórico, social y cultural, con un singular recorrido personal, académico y profesional?

Sobre la base de lo desarrollado hasta aquí, dicho interrogante se construye y se comparte no con la intención de arribar a una respuesta acabada y exacta, sino con el interés de generar un nuevo terreno de debate que pueda motivar, a su vez, nuevas reflexiones y nuevos argumentos. Sin embargo, atendiendo a la idea de que las respuestas pudiesen servir al lector, no como certezas y soluciones sino como fuente y punto de despegue hacia reconsideraciones más profundas sobre el tema, se propone una respuesta posible: la reflexión constante y continua. Sólo una actitud predispuesta a la construcción, deconstrucción y reconstrucción

permanente de lo que se sabe, puede sostener un trabajo abierto a la infinidad de cambios y transformaciones que convulsionan la realidad del mundo y del ámbito tan vasto en que la psicopedagogía puede hacer mella.

De acuerdo con esto, el propósito está en invitar a pensar, preponderando y ejercitando una actitud de reflexión permanente; que mantenga la intervención psicopedagógica en una posición de flexibilidad suficiente como para que el impacto de las diferentes realidades no la quebranten ni la dejen sin utilidad para quienes la necesiten. De esta manera, el interrogante planteado puede encontrar tantas respuestas como la multiplicidad de circunstancias en que pueden desplegarse los modos de hacer psicopedagogía.

En lo desarrollado hasta aquí se convoca a revalorizar los tiempos de crisis como momentos de transformación, renovación y evolución, que -con la acción y predisposición adecuadas- pueden funcionar como puentes hacia nuevas posibilidades de progreso y crecimiento. Se hace alusión aquí, a la clase de desarrollo, en términos de desenvolvimiento individual y social, que sólo puede alcanzarse desde un pleno conocimiento y reconocimiento del pasado, para abrazar el presente a partir de un entendimiento y comprensión más cabales y autónomos, en pos de un futuro que aloje y contemple a todas las personas; a sabiendas de que el futuro es hoy.

Finalmente, resulta interesante destacar que se reconoce a este proceso, caracterizado por la remoción de certezas y la instalación de preguntas que incomodan y movilizan, como uno de los grandes desafíos que caracterizan y motorizan el quehacer psicopedagógico, propiciando la trascendencia de paradigmas, prácticas y discursos que ya no se adecuan a las demandas y necesidades expresadas en los modos de ser y estar del hoy. De esto mismo deviene una última consideración, que apunta a la necesaria y permanente actualización y capacitación por parte de las personas que ejercen la psicopedagogía, en tanto quehacer ético y profesional, para no desplegar prácticas descontextualizadas que obstaculicen el acompañamiento y cuidado de los procesos del otro.

Bibliografía

- Achával, C. y Olivieri, A.L. (2021). *Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?* [Archivo PDF]
- Achával, C., Bustos, A., Durán V., Gothe, M. A., Heredia, M. y Montich, P. (2021). El acompañamiento de las trayectorias escolares, en tiempos de COVID-19 en sectores cordobeses vulnerados en derechos. [Proyecto extensionista]. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Aguilar, J., Alcántara, A., Álvarez, F., Amador, R., Barrón, C., Bravo, M.T., Carbajosa, D., Casanova, H., Castañeda, R., Cejudo, D., Chehaibar, L., Alba, A., Cruz, G., Delgado, G., Díaz, M.A., Díaz Barriga, A., Didriksson, A., Ducoing, P., Gallardo, A.L.,...Zabalgoitia, M. (2020) *Educación y Pandemia. Una visión académica.* [Archivo PDF]
https://api.includere.co/uploads/1591109044_UNAM%20educacion_pandemia.pdf#page=30
- Alonso, J. C., Castillo, S., Díaz, A., Rico de Alonso A. y Rodríguez, A. (2002). *La investigación social: diseños, componentes y experiencias.* [Archivo PDF]
file:///C:/Users/Usuario/Desktop/rigo/dokumen.tips_la-investigacion-social-disenos-componentes-y-experiencias-ana-rico.pdf
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). *Las escuelas son para todos.* [Archivo PDF]
http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Revista Diálogos Pedagógicos*, 10(20), 74-98.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/205/11>
- Baeza, S. (2012). *Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... “Hacia las mejores prácticas del mañana”.* [Archivo PDF]
<http://www.enfermeria.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/pdfs/05-baeza.pdf>
- Belmar Rojas, C., Fuentes González, C. y Jimenez Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia sanitaria: Educar y aprender durante la pandemia por

COVID - 19. *Revista Saberes Educativos*, 7, 1-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>

Caballero, A., Cuba, F., O'Connor, E., y Roberts, A., (2021). *La economía post covid 19. Aportes para pensar la economía argentina más allá de la pandemia*. [Documento de Trabajo en Economía Aplicada N°1, Pontificia Universidad Católica Argentina] Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12360/1/economia-post-covid-19.pdf>

Cambursano, M. (6 de octubre de 2020). El encuentro en el aprendizaje. Cómo convocarlo en contextos virtuales. *La Voz*. <https://www.lavoz.com.ar/espacio-institucional/encuentro-en-aprendizaje-como-convocarlo-en-contextos-virtuales/>

Canal ISEP. (9 de septiembre de 2020). El oficio docente y la escuela por venir: conversaciones desde el escenario actual [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LeBAyoKxFaY>

Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Cortés Rojas, J.L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Edición Especial* (6), 1-11. <http9://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Cuesta, L. (12 de septiembre de 2022). El impacto de la pandemia en la salud mental. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20220912/8498360/impacto-pandemia-salud-mental.html>

Decreto 108 de 2020 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide la suspensión temporal de las actividades presenciales de la enseñanza. 15 de marzo de 2020.

Decreto 297 de 2020 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide el aislamiento social preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020.

Decreto 168 de 2021 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide el distanciamiento social, preventivo y obligatorio y aislamiento social, preventivo y obligatorio. 12 de marzo de 2021. D.O. No. 241830.

Díaz Bonilla, L.M. (2014). *Sistematización de experiencia en intervención en trabajo social de la práctica profesional, en la fundación por un mundo nuevo, Arcángel Shamuel. Una perspectiva de intervención con (NNA) en hogares de protección* [Tesis Programa de Trabajo Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios] <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/2965?locale=es>

Díaz, G. y Pardo, V. (2019). *El desafío de construir prácticas psicopedagógicas en la escuela. Entre herencias y las nuevas interpelaciones en los actuales contextos.* [Archivo PDF] <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/3.-Diaz-y-Pardo.pdf>

Directores que hacen Escuela. (2015). *Acompañar a los docentes, un ciclo de reflexión-acción.* [Archivo PDF] https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/ciclo_de_reflexion-accion.pdf

Dussel, I. (2021). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales De La Educación Común*, 2(1-2), 127-138. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>

Etchegorry, M. (2014). *Una construcción posible en el campo: Psicopedagogía socio-comunitaria.* [Archivo PDF] https://drive.google.com/drive/folders/1MK5GUw0F6n0_JJHC6Z01XDx7LhnDulmh

Expósito Unday, D. y González Valero, J.A. (2017). *Sistematización de experiencias como método de investigación.* [Archivo PDF] <https://www.medigraphic.com/pdfs/espirtuana/gme-2017/gme172c.pdf>

Fazio, G. (2013). *El lugar de la transferencia en el vínculo educativo.* [Archivo PDF] <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2013/epi131b.pdf>

- Fernández, A. (1995). Aburrirse= aburrarse. En R. Rodulfo (Comp.), *Trastornos narcisistas no psicóticos: estudios psicoanalíticos sobre problemáticas del cuerpo, espacio y aprendizaje en niños y adolescentes* (pp. 205-216). Paidós.
- Fernández, A.M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E. y Cisterna, C. (2014). *La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad*. [Archivo PDF] <http://www.anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones.-UN-APORTE.-ARCIS-2014.pdf>
- Filidoro, N. (2011). *Ética y Psicopedagogía*. [Archivo PDF] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3774002.pdf>
- Filidoro, N. (2016). *¿Qué hacemos en la escuela los profesionales de la salud?* [Archivo PDF] [Filidoro_Escritos_da_crianca_Pto_Alegre__1_1.pdf](#)
- Filidoro, N., Enright, P., Mantegazza, S. y Lanza, C. (2020). Reinventar el territorio: una experiencia de intervenciones psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. *Redes de Extensión*, 7(1), 91-95. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9186/7971>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Encuesta de percepción y actitudes de la población. El impacto de la pandemia Covid-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>
- Fuentealba Jara, R. e Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40, 257-273. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Geraci Fontana, A. (s.f). *La precarización laboral docente y la salud en la escuela*. [Archivo PDF] https://isfd81-bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/138/Geraci_UNMdP_La_precarizacion_laboral_docente_y_la_salud_en_la_escuela..pdf
- Gómez, S. (2017). La construcción de conocimiento en psicopedagogía, temáticas académicas y contextos de producción. En *Psicopedagogía: indagaciones e intervenciones* (pp. 13-27). Editorial Brujas.

- González, L. (2016). Nuevos pacientes. Una clínica psicopedagógica posible. *Revista Pilquen*, (13)2, 63-71. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1506/pdf>
- Gutiérrez Rico, D. (2008). *Hablemos de sistematización de experiencias*. [Archivo PDF] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2543154.pdf>
- Heredia, C. y Del Valle Sosa, L. (2021). El acompañamiento de las trayectorias escolares, en tiempos de Covid-19 en sectores cordobeses vulnerados en derechos. [Proyecto extensionista]. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. [Archivo PDF] <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ibáñez Pérez, R. (2019). (8 de septiembre de 2019). *La práctica docente y sus implicancias pedagógicas*. Secretaria de educación pública. <https://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/371-la-practica-docente>
- Jara Holliday, O. (s.f). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. [Archivo PDF] http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Jara Holliday, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. ALFORJA.
- Jara Holliday, O. (2021). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. [Archivo PDF] <https://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/oscarjara.PDF>
- Lo Vuolo, R. (10 de noviembre del 2020). *La pandemia del Covid-19 y sus impactos en Argentina: el espejismo de la opción entre salud y economía*. Revista Rosa. <https://revistarosa.com/2/la-pandemia-del-covid-19-y-sus-impactos-en-argentina>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. [Archivo PDF] <https://isfd133-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>

- Medel, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 49-60). Editorial Gedisa.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp.65-103). Gedisa Editorial.
- Merel, J. (2004). *Guía metodológica de sistematización. Programa especial para la seguridad alimentaria PESA en Centroamérica.* [Archivo PDF] <https://www.fao.org/3/at773s/at773s.pdf>
- Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A.C. (2016). *La psicopedagogía en el ámbito escolar ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?* [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). Pensar los vínculos en tiempo de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/el007832.pdf>
- Ministerio de Salud de la Nación (16 de noviembre del 2022). *Sala de situación coronavirus online.* Gobierno de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/salud/coronavirus-COVID-19/sala-situacion>
- Müller, M. (2006). *Aprender para ser* (5ta ed.). Bonum.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-43). Editorial Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas. (29 de abril del 2020). La crisis laboral ocasionada por el COVID-19 puede alcanzar a la mitad de los trabajadores. Noticias ONU: mirada global Historias humanas. <https://news.un.org/es/story/2020/04/1473582>
- Oros, L. B., Vargas Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología*, 54, 1-29. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.1421>

- Perdomo de Pérez, Y.C. y Perdomo Suárez, G.J. (2012). Compromiso docente para una acción escolar eficaz y solución en la mejora de la equidad educativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 106-116. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4155156.pdf>
- Perlado, I. (19 de septiembre del 2018). *Educación inclusiva y psicopedagogía, llave de la verdadera atención a la diversidad educativa*. Centro de Educación Superior. <https://www.cunimad.edu.es/noticias/educacion-inclusiva-y-psicopedagogia-llave-de-la-verdadera-atencion-a-la-diversidad-educativa/>
- Rigo, D. Y. y Ghiotti, J. M. (2022). Compromiso docente en contextos virtuales. Un estudio en el nivel medio de educación. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 3(5), 1-13. <https://www.ried.org/index.php/v1/article/view/45/87>
- Rivera, Y. S. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a La Cultura Física y El Deporte? *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 5(1), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174061>
- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Romero Luna, F.J. (2006). ¿Hasta dónde debe llegar el compromiso docente? *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 6(1), 39-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290501>
- Ruiz Botero, L.D. (2001). *La sistematización de prácticas*. [Archivo PDF] <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2200/La%20sistematizaci%c3%b3n%20de%20pr%c3%a1cticas.PDF?sequence=5&isAllowed=y>
- Traver Martí, J.A. (2011). Implicación y compromiso docente en la enseñanza secundaria. *Revista Edetania*. (39), 89-98. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/285/248>
- Vasilachis de Gialdino, I. (s/f). *Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa*. [Archivo PDF]

<https://ateneodecomunicacion.files.wordpress.com/2013/05/los-fundamentos-epistemolc3b3gicos-por-irene-vasilachis.pdf>

Vasilachis de Gialdino. (2006). La investigación cualitativa. En I Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp.23-60). Gedisa Editorial.

ANEXO

Anexo 1: Matriz de entrada utilizada para la sistematización de experiencias

CATEGORÍAS	EXTRACTOS DE LOS REGISTROS
<p>ROL PSICOPEDAGÓGICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Como somos psicopedagogas, nuestra tarea tiene que ver de qué manera vamos aprendiendo. Uno de los lugares de aprendizaje es la escuela. En lo particular nos interesa cómo aprenden los niños y niñas que van a la Escuela Primaria. Pero sí sabemos que los niños y niñas que van a la escuela primaria, la tarea del aprender no es solamente de ellos, sino que está sostenida por nosotros, la gente grande, los adultos.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021) - Entonces desde ahí que nos preguntamos y decidimos comenzar estas conversaciones con los grandes que acompañamos el aprender de los chicos en la escuela.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021) - El proyecto surge de la inquietud que generaba la cantidad de derivaciones que recibía el Cabred, siempre de las mismas escuelas. A partir de la intervención de este proyecto, estas cuestiones han mermado. Sin embargo, se sigue viendo a las profesionales como licenciadas que van a corregir casos puntuales. Para resolver conflictos. (Registro de campo 2022. Reunión con las integrantes del proyecto extensionista) - A plantea que encontrarnos implica conversar de lo que nos pasa para poder acompañarnos, que no venimos a dar respuestas, que justamente queremos construir propuestas que permitan pensar lo que ha venido sucediendo en las trayectorias de les niñes, sus familias y docentes. (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

-“Para ir haciendo como un cierre de este primer encuentro, la idea es que ahora cada uno va a ir diciendo algo, un par de palabras, que representen como se han sentido en este tiempo de tantas dificultades, dos palabras por lo menos. Y después también una o dos palabras más en relación a cómo se han sentido en este encuentro dónde hemos podido compartir lo que vivencian ¿sí? La estrategia va a ser con el ovillo, yo se lo tiro a la mamá, la mamá lo recibe.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021).

-“Cómo las cuestiones que tienen que ver también con los adultos, ¿no? ¿Cómo hacemos los adultos para, en ese caos, armar algo lo más saludable posible para poder acompañar a los niños, ¿no?” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

- “¿Cómo miramos las problemáticas hoy? ¿Qué lugar le da la escuela a esas problemáticas? ¿Cómo representarías a través del dibujo la relación que se establece con la familia y usted como docente del grupo? ¿Qué dibujaría la familia de ésta relación ?”(Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

-“Poder compartir con ellos como ingresan sus estudiantes a nuestros espacios terapéuticos y cómo desde el departamento pensamos en un trabajo que pueda dialogar la escuela, las familias y nosotras, pensando en acompañar las trayectorias escolares de les niños en , durante y después de la pandemia.” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

Subcategoría Intervenciones psicopedagógicas en la escuela:

- “Lectura del capítulo del Principito. Cap XXI”(Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

-Presentación de preguntas: 2-¿Cómo renovar el compromiso docente, docente-familia?¿Para qué estamos en estos espacios, y cuál es el rol de la escuela? ¿Qué hacemos con

	<p>esas denuncias, cuando llega un extranjero? ¿El lugar del adulto en las prácticas de cuidado?¿El sentido de estar aquí ahora? (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)</p> <p>-”Lectura del cuento La uva y el vino, de E. Galeano”. (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)</p> <p>-“la charla está muy buena porque conoces la experiencia que ha tenido cada uno, lo que ha vivido cada uno. Y nos conocemos tanto como docentes qué es lo que pasamos nosotros como docentes y qué es lo que han pasado ellos como padres. Entonces, la verdad que a mi me gustó la charla”. (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)</p> <p>- “Esta bueno poder ponerlo en una charla, en discusiones, no se, sobre la mesa y decir yo tambien la pase mal, yo tambien senti esto, sentí aquello o me sentí desbordado. Todos hemos pasado por esas emociones habidas y por haber. ” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)</p>
<p>COMPROMISO DOCENTE</p>	<p>- “Pero bueno, también es un desafío, porque por ahí estábamos hasta tarde viendo qué hacemos, cómo hacemos, cómo nos organizamos para poder ayudar cada caso particular.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)</p> <p>-”Entonces nosotros como docentes creo que también nos vimos desbordados; no es que la pasamos “wow” porque había que ser responsables con la escuela, que te mandaban cosas, que te decían una cosa y al otro día te decían otras, hasta último momento no sabíamos si pasaban o no pasaban”. “ Fue un caos, el ministerio fue un caos.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)</p> <p>Subcategoría efectos propios de la pandemia en la tarea docente :</p> <p>- “Yo siempre les decía a las mamás, porque en mi caso trataba de escuchar mucho a cada familia y contener cada situación</p>

porque a mi a veces sí me contaban las situaciones por las que pasaban. Sinceramente me partían el alma, o sea, no podía exigirles que, entre la situación que estaban viviendo, exigirles que hagan la tarea y a veces ni siquiera entendían lo que vos le estabas mandando. Porque no son docentes, porque no tienen la obligación, está bien en un contexto de pandemia, no se podía hacer nada pero también había que ponerse en el lugar del otro.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

- “Bueno tuvimos que volver para atrás, rever, hacer las actividades más fáciles, sencillas, menos. O sea, no porque sea más van a aprender más, entonces bajar las actividades, tratar de darle vueltas. Todo eso también nos llevó un proceso, un tiempo a nosotras de acomodarnos.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

-“Siempre me pregunto ¿qué busco?¿Qué quiero que aprendan?” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

- Docente: “Eso hizo que también nosotras no tuviéramos horario para recibir” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021).

- “ Todos estábamos con esto de la incertidumbre porque no sabíamos realmente que iba a pasar y bueno fue algo muy duro, feo, o sea nunca nos esperamos vivir una pandemia, no se le ocurrió creo que a nadie pasar por esto.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

-Docente: “Bueno yo pasé de todo, angustia, por ahí cosas que me resigne, resignación y empezar a disfrutar del momento que tenía ahí, tenía a mi hijo”. (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

Subcategoría Influencia de las condiciones de las prácticas de enseñanza:

- “Hay una desorganización familiar, mucha inasistencia. (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)

	<p>-“ no es por culpa de la pandemia que los niños no avanzan, existe un contexto que es frustrante”; ”uno llega al límite, que entienden que son varios los factores que hacen que no nos ayudan a que los niños asimilen los contenidos.”(Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)</p> <p>- “Por ahí padres que no podían hacer las actividades porque no sabían leer y escribir. Entonces mandarle un audio explicando consigna por consigna.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)</p> <p>-Testimonio de un docente: “Acá hay mucho corazón, si no el sistema te expulsa.” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)</p> <p>Subcategoría de implicación docente:</p> <p>- “Nos toca intervenir en multi-roles para los que quizás no fuimos preparados. Surgen por la vocación, cariño, ante las carencias: que son emocionales, nutricionales, motivacionales, de descanso.” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)</p> <p>-” las familias no se implican, que no hay respuesta de las familias, que los chicos no van a la escuela porque sus mamás están de resaca o priorizan dormir, pierden los librosno hay respuesta, la respuesta que yo quiero”(Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022).</p> <p>- “otra docente plantea que la revisión de la metodología de aprendizaje debe cambiar se debe pensar en dispositivos de aula taller, “pero como el estado te pide que trabajes contenidos, y que pasen de año sin saber nada, no puedes trabajar otro dispositivo.” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022)</p>
	<p>- “ Estamos tratando este año de hacer lo mejor posible para rescatar algo de lo que se hizo y de lo que no se hizo también, estamos tratando de hacer del 2021, dos años juntos por un montón de cuestiones. Por los niños que no tuvieron ningún tipo</p>

**VINCULO
EDUCATIVO**

de conectividad o comunicación pedagógica con la escuela.”
(Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

-Antes íbamos a tomar mates con los padres, pero hoy tengo que cuidarme y cuidar mis pertenencias (robos, malos ratos). Hacemos citas, se elaboran actas. También se trabaja con asistente social. (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022).

- “Al niño no lo mandan a la escuela, ¿cómo trabajás los contenidos?”; ”las docentes de materias especiales dicen “ llega el día jueves y no vienen a clase, porque es día de materias especiales” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022).

-Psicopedagoga: “El no poder tener contacto directo con los docentes y con los niños, los niños no se han sentido motivados o demandados desde algún lado, no es lo mismo tener que responder a una fotocopia que responder a una persona de carne y hueso.” (Registro de desgrabación del conversatorio 2021)

-“Implementar estrategias: yo ya que el padre no se va a interesar, les digo a los chicos que cuenten en la casa qué aprendieron hoy.”; “Yo me voy para el lado de tíos, abuelos, madrinas, porque por ahí encuentran más respaldo varios de ellos: “pídale a la abuela que le compre la tijerita”, por ej.”; “Yo mando fotos de las tareas por el grupo de whatsapp.” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022).

-“Implementar estrategias: yo ya que el padre no se va a interesar, les digo a los chicos que cuenten en la casa qué aprendieron hoy.”; “Yo me voy para el lado de tíos, abuelos, madrinas, porque por ahí encuentran más respaldo varios de ellos: “pídale a la abuela que le compre la tijerita”, por ej.”; “Yo mando fotos de las tareas por el grupo de whatsapp.” (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022).

-”Atendemos las necesidades particulares de cada estudiante, los vamos monitoreando.” P. ¿Cómo llevar adelante esto del

	monitoreo? (Registro de campo del proyecto de extensión 2021-2022).
--	---

Anexo 2: Registro de campo del proyecto 2021 -2022

El documento fue alterado para resguardar la identidad de la institución educativa y de las personas implicadas en los encuentros.

Evento: 1er encuentro en la Escuela Educativa con las familias y maestras

Fecha: 26 de agosto de 2021 - 11hs.

Lugar: Escuela educativa nivel primario, zona sur de Córdoba

1. Presentación con avioncitos de papel. Hacia quien vaya dirigido el avioncito se presenta con su nombre y lugar desde el cual participa de la charla.
2. Nos presentamos como equipo de trabajo.

Nosotras nos ocupamos de cómo los chicos aprenden en la escuela y cómo ayudamos a que los chicos aprendan en las escuelas. Aquí entendemos que aprender en la escuela no es sólo cosa de “los chicos”, sino que “los grandes” también tenemos que ver en eso.

Es por eso que este tiempo anterior estuvimos reuniéndonos con las maestras, las directoras y en varias ocasiones hablamos de las dificultades que aparecen en esto de aprender en la escuela y qué nuevas dificultades se han sumado en esta época de pandemia.

Si hay algo muy novedoso es que los adultos, las familias tuvieron en este último año, y siguen teniendo, un rol importantísimo.

Acerca de estos temas es que los invitamos a conversar.

3. Luego de la conversación jugamos al ovillo (armando redes) cuando me toca el ovillo digo alguna palabra o frase que me queda resonando luego de la conversación.

Evento: Segundo encuentro - Con las familias

FECHA: 16 /09/2021

Lugar: Escuela educativa nivel primario, zona sur de Córdoba

OBJETIVOS

-Recuperar los sentidos que, para las familias y docentes, tienen el aprendizaje, la escuela y educación.

-Indagar la dimensión de la Educación como Derecho Humano.

- Visibilizar y renovar el compromiso del rol que nos compete como adultos en acompañar a las niñas y los niños en la educación.

PROPUESTA:

Ejes que es la escuela- porque es importante que los niños, niñas y adolescentes vayan a la escuela.

Es importante saber si los adultos presentes en este encuentro son los mismos que los del encuentro anterior.

Para dar inicio daremos 2 minutos para que cada uno de los integrantes del grupo pueda conocer algo de la persona que se encuentra a su lado. Luego se da lugar a la presentación invertida por parejas.

La actividad central se denomina “cadáver exquisito”. Esta técnica consiste en la circulación de una hoja en la que la primera persona escribe algo o dibuja (tipo emoji o “jeroglífico”) en relación a lo que significa la escuela, y luego pliega la hoja y se la pasa al compañero de al lado que repite la

acción, hasta que pasa por todo el grupo. Finalmente se despliega la hoja y se lee lo escrito.(si el grupo es muy numeroso se dividirá el grupo general en dos o tres subgrupos) las frases disparadoras:

-Para mí la escuela es...

-Que mi hijo vaya a la escuela es importante porque...

A partir de lo leído se abre un momento reflexivo acerca de lo que surja respecto de la escuela. Desde ahí retomamos la idea desde qué lugar acompañamos los adultos a la educación como derecho, (un modo de reafirmar el compromiso con esa función/rol que nos convoca).

Evento: Tercer encuentro: con docentes del establecimiento educativo

Fecha: 29 de noviembre de 2021 - 11 hs

Lugar: Escuela educativa nivel primario, zona sur de Córdoba

Primer momento

-Leemos el cuento de Galeano para dar comienzo al encuentro y presentación. Nos apoyamos en él para explicar cual es el objetivo del mismo.

Cuento:

La uva y el vino - Eduardo Galeano

Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela. Antes de morir, le reveló su secreto:

- La uva -le susurró- está hecha de vino.

Marcela Pérez-Silva me lo contó, y yo pensé: Si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos.

-Segundo momento: Invitamos a pensar, y reflexionar sobre el formulario para generar un intercambio de lo que sentimos y pensamos en torno al vínculo familia escuela.(entre pandemia y tiempo actual)

recuperamos las dos problemáticas

-Tercer momento:

¿Cómo miramos las problemáticas hoy? ¿Qué lugar le da la escuela a esas problemáticas? ¿Cómo representarías a través del dibujo la relación que se establece con la familia y usted como docente del grupo? ¿Qué dibujaría la familia de ésta relación ?

Notas de campo del tercer encuentro:

Nos encontramos las docentes de la escuela, y la directora, también V, C, A, P, V y A

C inicia haciendo un encuadre respecto al proyecto de extensión y la finalidad que tiene el mismo, el tiempo que se lleva adelante y los contratiempos que han generado algunos desencuentros en cuanto a la continuidad de la propuesta.

P comparte que esta experiencia deviene de la cantidad de niños que ingresan a

nuestro servicio de atención de situaciones derivadas de las escuelas de zona Sur.

Poder compartir con ellos como ingresan sus estudiantes a nuestros espacios terapéuticos y cómo desde el departamento pensamos en un trabajo que pueda dialogar la escuela, las familias y nosotras, pensando en acompañar las trayectorias escolares de les niñes en , durante y después de la pandemia.

Algunos docentes de la escuela preguntan cómo se eligieron estas escuelas, con lo cual se les comparte la experiencia de prácticas profesionalizantes, los diálogos con las directoras y la participación en mesas intersectoriales que se llevaron adelante desde hace más de dos años.

A continuación se hace la lectura compartida del formulario de google, sus respuestas y se abre la conversación.

A plantea que encontrarnos implica conversar de lo que nos pasa para poder acompañarnos, que no venimos a dar respuestas, que justamente queremos construir propuestas que permitan pensar lo que ha venido sucediendo en las trayectorias de les niñes, sus familias y docentes

una de las docentes inicia diciendo que: “ no es por culpa de la pandemia que los niñxs no avanzan, existe un contexto que es frustrante”

-”uno llega al límite, que entienden que son varios los factores que hacen que no nos ayudan a que los niñes asimilen los contenidos.”

-” las familias no se implican, que no hay respuesta de las familias, que los chicos no van a la escuela porque sus mamás están de resaca o priorizan dormir, pierden los librosno hay respuesta, la respuesta que yo quiero”.

también aparecen denuncias que hacen les niñes, cuando le dicen a la docente que no le escriba en el cuaderno porque mi mamá me caga a palos.

-“El segundo grado es como un 1er grado y ya pasó un año y no le puedo echar la culpa a la pandemia, esto va más allá de la pandemia, es una problemática estructural.”

-“Al niño no lo mandan a la escuela, ¿cómo trabajas los contenidos?”

-”las docentes de materias especiales dicen “ llega el día jueves y no vienen a clase, porque es día de materias especiales”

-Hay una desorganización familiar, mucha inasistencia...

C les pregunta sobre porque suponen la ausencia?

-“Porque los niños dicen que mi mamá está de resaca, es decir de resaca.” -

“Porque las madres tienen calor y duermen”

- “Por la cultura”.

- Docentes especiales plantean que en 12 grados una vez a la semana 50 min de clase: 3 alumnos, entre los 12 grados llegan a 10 y 15 estudiantes.

P pregunta sobre estos espacios de materias especiales , porque la ausencia y que creen ellas sobre estos espacios

- Una de las docentes responde que para ellas las horas especiales son importantes, que aprenden a trabajar la motricidad.

- Siempre me pregunto ¿qué busco?¿ Qué quiero que aprendan?

- otra docente plantea que la revisión de la metodología de aprendizaje debe cambiarse debe pensar en dispositivos de aula taller, “ pero como el estado te pide que trabajes contenidos, y que pasen de año sin saber nada, no puedes trabajar otro dispositivo.”

- es el estado , las políticas que bajan en nivel de aprendizaje, te pasan de año y no repiten

P pregunta cuál es el sentido que tiene para ellas la escuela y para las familias? será la misma representación e imagen? recuperando lo que trajo A

Siguen sosteniendo que están muy solas, que la familia no acompaña, el estado tampoco, que no hay redes para sostener , que deben planificar para cada niño, -"Las docentes de apoyo van una vez a la semana para todo el grado, y así no avanzan, en cambio las docentes integradoras privadas sí"

- "Siempre han sido pobres, que ella hace 35 años que está en la docencia y que ella ve que al tener un estado que da todo... genera menos interés por parte de los padres de enviarlos a las escuelas. la culpa es del estado porque las madres no van, reciben los bonos y el bolsón y ya está"

- A ello se suma a modo de broma ...otro docente "queremos una pobreza más responsable".

- Uno denuncia, la decadencia es social y plenamente cultural.

- Ellos ven que la familia no ven la escuela como fuente de trabajo, porque sus realidades son distintas.

- La posibilidad de encontrarse solas y que no pueden avanzar y llegan al secundario y luego se pierden porque el seguimiento es reducido. En la primaria se puede seguir más a los niños, es más personalizado y reducido.

Se comprenden estas ideas y exposiciones que hacen las docentes, y el enojo hacia el afuera fundamentado por el decir de una docente " el estado quiere generar personas vacías de capital cultural y simbólico."

Hacemos allí algunas intervenciones pensando de nuevo en esos sentidos que tiene cada uno o de las representaciones que hay sobre la escuela, los procesos de aprender.

-una de ellas dice...te pierden un libro..imaginate, todo te pierden, no cuidan nada.

Acotado análisis etnográfico:

Genera mucho enojo cuando de este lado se pregunta respecto a esto, y sobre pensar desde la empatía los atravesamientos sociales e inequidad que viven las familias. Las reacciones y actitudes tónicas posturales dan cuenta de ese aumento de la voz y de tono -son muy pocos- y el resto se invisibiliza tras un celular o haciendo recortes de manualidades, pero al parecer sin actitud de escucha y de mirada , están ahí sentados , en disponibilidad, distinta a una actitud.

Un poco lejos pensarse como parte de una política del estado o pensarse que son el estado y que tienen cierta co-responsabilidad en estas prácticas del enseñar y el aprender, se mira desde afuera, (a pesar de conocer la pobreza estructural) se sigue configurando estructuras familiares exigiendo en los discursos ciertos procesos de exclusión , desde ciertas lógicas de alienante al sistema . desde ese lugar "parece que se deben construir y acompañar identidades , sentidos de pertenencia y corporeidades."

nota de campo

los convocamos a realizar unos dibujos que representen un tanto esto de acompañar las trayectorias, luego recorremos los diferentes bancos donde están estos dibujos. luego elegimos un dibujo y le colocamos unas palabras que dejan plasmada lo que se ve de ese dibujo las palabras que se escriben son: tela-araña; familia; progreso; permanencia; qué siria la cima; diversidad; entendimiento: realidad; unión; impacto; emociones; alternativa; decadencia; esperanza; ausencias; vueltas; incertidumbre, ruptura; comienzo.

acotado análisis etnográfico: Esta escena convocó al movimiento, el mostrarse, y mostrar sus producciones, generó un actitud de escucha y relación desde la complicidad de la mirada, las gestualidades y los toques de silbato que se imponen ante el desorden por parte de los docentes de educación física, controlando el alboroto, cuando se pedía el silencio para compartir lo que había realizado cada una en sus producciones gráficas.

Nota de campo: damos el cierre y concluimos con un próximo encuentro

la sala quedó desordenada-

Tercer conversatorio

Fecha 16/12/21

1- Ubicar dibujos o frases en distintos sectores del aula. Se solicita a los docentes que se distribuyan eligiendo un dibujo que represente más sus ideas, sensaciones que se expresaron en el encuentro anterior. Una vez ubicados manifestamos que más de una de esas sensaciones hemos tenido nosotros como docentes-profesionales de la educación... y contamos qué nos pasó en el encuentro con ellas (la idea de que era el último y no fue...)

2-¿Cómo renovar el compromiso docente, docente-familia?¿Para qué estamos en estos espacios, y cuál es el rol de la escuela? ¿Qué hacemos con esas denuncias, cuando llega un extranjero? ¿El lugar del adulto en las prácticas de cuidado?¿El sentido de estar aquí ahora?

3- tercerizamos

EL PRINCIPITO- CAPÍTULO XXI

Fue entonces que apareció el zorro:

- Buen día - dijo el zorro.
- Buen día – respondió cortésmente el principito, que se dio vuelta pero no vio a nadie.
- Estoy aquí – dijo la voz –, bajo el manzano...
- Quién eres ? – dijo el principito. – Eres muy bonito...
- Soy un zorro – dijo el zorro.
- Ven a jugar conmigo – le propuso el principito. – Estoy tan triste...
- No puedo jugar contigo – dijo el zorro. – No estoy domesticado.
- Ah! perdón – dijo el principito.

Pero, después de reflexionar, agregó:

- Qué significa "domesticar" ?
- No eres de aquí – dijo el zorro –, qué buscas ?
- Busco a los hombres – dijo el principito. – Qué significa "domesticar" ?
- Los hombres – dijo el zorro – tienen fusiles y cazan. Es bien molesto ! También crían gallinas. Es su único interés. Buscas gallinas ?
- No – dijo el principito. – Busco amigos. Qué significa "domesticar" ?
- Es algo demasiado olvidado – dijo el zorro. – Significa "crear lazos..."
- Crear lazos ?
- Claro – dijo el zorro. – Todavía no eres para mí más que un niño parecido a otros cien mil niños. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro parecido a otros cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo. Yo seré para ti único en el mundo...
- Comienzo a entender - dijo el principito. – Hay una flor... creo que me ha domesticado...
- Es posible – dijo el zorro. – En la Tierra se ven todo tipo de cosas...
- Oh! no es en la Tierra – dijo el principito.

El zorro pareció muy intrigado:

- En otro planeta ?
- Sí.
- Hay cazadores en aquel planeta ?
- No.
- Eso es interesante ! Y gallinas ?
- No.
- Nada es perfecto – suspiró el zorro.

Pero el zorro volvió a su idea:

- Mi vida es monótona. Yo cazo gallinas, los hombres me cazan. Todas las gallinas se

parecen, y todos los hombres se parecen. Me aburro, pues, un poco. Pero, si me domesticas, mi vida resultará como iluminada. Conoceré un ruido de pasos que será diferente de todos los demás. Los otros pasos me hacen volver bajo tierra. Los tuyos me llamarán fuera de la madriguera, como una música. Y además, mira ! Ves, allá lejos, los campos de trigo ? Yo no como pan. El trigo para mí es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. Y eso es triste ! Pero tú tienes cabellos color de oro. Entonces será maravilloso cuando me hayas domesticado ! El trigo, que es dorado, me hará recordarte. Y me agradará el ruido del viento en el trigo...

El zorro se calló y miró largamente al principito:

- Por favor... domesticame ! – dijo.

- Me parece bien – respondió el principito -, pero no tengo mucho tiempo. Tengo que encontrar amigos y conocer muchas cosas.

- Sólo se conoce lo que uno domestica – dijo el zorro. – Los hombres ya no tienen más tiempo de conocer nada. Compran cosas ya hechas a los comerciantes. Pero como no existen comerciantes de amigos, los hombres no tienen más amigos. Si quieres un amigo, domesticame !

- Qué hay que hacer ? – dijo el principito.

- Hay que ser muy paciente – respondió el zorro. – Te sentarás al principio más bien lejos de mí, así, en la hierba. Yo te miraré de reojo y no dirás nada. El lenguaje es fuente de malentendidos. Pero cada día podrás sentarte un poco más cerca...

Al día siguiente el principito regresó.

- Hubiese sido mejor regresar a la misma hora – dijo el zorro. – Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, ya desde las tres comenzaré a estar feliz. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. Al llegar las cuatro, me agitaré y me inquietaré; descubriré el precio de la felicidad ! Pero si vienes en cualquier momento, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... Es bueno que haya ritos.

- Qué es un rito ? – dijo el principito.

- Es algo también demasiado olvidado – dijo el zorro. – Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días, una hora de las otras horas. Mis cazadores, por ejemplo, tienen un rito. El jueves bailan con las jóvenes del pueblo. Entonces el jueves es un día maravilloso ! Me voy a pasear hasta la viña. Si los cazadores bailaran en cualquier momento, todos los días se parecerían y yo no tendría vacaciones.

Así el principito domesticó al zorro. Y cuando se aproximó la hora de la partida:

- Ah! - dijo el zorro... - Voy a llorar.

- Es tu culpa – dijo el principito -, yo no te deseaba ningún mal pero tú quisiste que te domesticara.

- Claro – dijo el zorro.

- Pero vas a llorar ! – dijo el principito.

- Claro – dijo el zorro.

- Entonces no ganas nada !

- Sí gano –dijo el zorro – a causa del color del trigo.

Luego agregó:

- Ve y visita nuevamente a las rosas. Comprenderás que la tuya es única en el mundo. Y cuando regreses a decirme adiós, te regalaré un secreto.

El principito fue a ver nuevamente a las rosas:

- Ustedes no son de ningún modo parecidas a mi rosa, ustedes no son nada aún – les dijo. – Nadie las ha domesticado y ustedes no han domesticado a nadie. Ustedes son como era mi zorro. No era más que un zorro parecido a cien mil otros. Pero me hice amigo de él, y ahora es único en el mundo.

Y las rosas estaban muy incómodas.

- Ustedes son bellas, pero están vacías – agregó. – No se puede morir por ustedes.

Seguramente, cualquiera que pase creería que mi rosa se les parece. Pero ella sola es más importante que todas ustedes, puesto que es ella a quien he regado. Puesto que es ella a quien abrigué bajo el globo. Puesto que es ella a quien protegí con la pantalla. Puesto que es ella la rosa cuyas orugas maté (salvo las dos o tres para las mariposas). Puesto que es ella a quien escuché quejarse, o alabarse, o incluso a veces callarse. Puesto que es mi rosa.

Y volvió con el zorro:

- Adiós – dijo...

- Adiós – dijo el zorro. – Aquí está mi secreto. Es muy simple: sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.

- Lo esencial es invisible a los ojos – repitió el principito a fin de recordarlo. - Es el tiempo que has perdido en tu rosa lo que hace a tu rosa tan importante. - Es el tiempo que he perdido en mi rosa... – dijo el principito a fin de recordarlo.

- Los hombres han olvidado esta verdad – dijo el zorro. – Pero tú no debes olvidarla. Eres responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...

- Soy responsable de mi rosa... - repitió el principito a fin de recordarlo.

Jueves 16/12/2021 - 12:00 a 14:00 hs.

19 docentes de la escuela (con dire y vice/s) + C, P, A y C por la FES (C. registros compartidos aquí).

Breve charla con A/directora en la puerta, cigarrillo mediante, con P, A y C. Llega C. e ingresamos. Los docentes nos están esperando, estuvieron desayunando y están reunidos desde las 11 trabajando algunos conceptos, comenta A/directora.

Ingresamos al espacio donde están sentados en ronda, saludamos y repartimos por las mesas algunos caramelos y chupetines. En una pizarra blanca pegamos cartulina con palabras claves y en un par de mesas centrales colocamos dibujos, ambas cosas surgidas en el conversatorio anterior (29/11).

P inicia el diálogo haciendo referencia a dicho encuentro y cómo nos quedamos pensando luego, respecto de las quejas y planteos sobre la ausencia del estado y la ayuda subraya que “somos el estado, ustedes, nosotros y estamos acá”. Se refiere a la corresponsabilidad de los cuidados en sector con derechos vulnerados, tarea de armar redes. Retoma el dibujo de un docente que alude a que las posibilidades son diferentes para quienes cuentan con el acceso y los recursos.

Se anuncia que se trabajará en pequeños grupos de 5 pero se dividen en 3 grupos con más integrantes. Se los invita a cada uno/a a seleccionar algún dibujo de los expuestos y considerando eso, más las palabras de la cartulina, conversar e ir respondiendo las siguientes preguntas (que A registra en la pizarra):

- ¿Cómo renovar el compromiso docente - familias?
- ¿Para qué estamos en estos espacios y cuál es el rol de la escuela? -
¿Qué hacemos con esas “denuncias” cuando llega un extranjero? - ¿El lugar del adulto en las “prácticas de cuidado”?
- ¿El sentido del estar aquí y ahora (situado)?

Los grupos inician el intercambio y se los ve activos alrededor del tema. Al rato consultan “¿a qué se refieren con el extranjero?”. A lleva la voz cantante y aclara que seríamos nosotras las

extranjeras, que así nos nombraron en otro colegio donde estamos trabajando con este proyecto; ellos comentan que justo en esta escuela cuentan con extranjeros: “tenemos chicos de Perú, Paraguay, Bolivia...”

Un profe alude a que respecto de esa pregunta por las denuncias “nosotros les contamos lo que nos pasa a ustedes”, a lo que una compañera le dice “vos hablás, nosotros buscamos soluciones” (risas).

P abre la pregunta:” ¿qué hacemos trascendiendo la queja?”

Aparece el tema de la evaluación en tiempos de pandemia, evaluación formativa y sumativa (final) y cómo hay incoherencias al respecto: “revisarnos los docentes en relación a cómo pensamos la evaluación”.

* En uno de los grupos hay revuelo porque una docente recibe un llamado de anuncia de convocatoria pública que le permitiría contar con la titularidad de un cargo. (C la conoce de la verdulería de su barrio).

PLENARIO:

Pasados unos 40 minutos proponemos una puesta en común para escuchar lo que pudieron trabajar en los grupos.

A retoma esto de que a veces utilizamos términos, conceptos, como extranjero, prácticas de cuidado, etc. dando por sentado a qué refieren (estuvimos conversando sobre esto entre nosotras a partir de la pregunta por significados).

Profesor: “No me sentí cuidado” (risas por el chiste alusivo).

A trae que pasó como cuando los alumnos/as no comprenden las consignas... puede ser porque no entendieron qué les decíamos o a qué referíamos.

Una docente señala que si hubiéramos puesto comillas al término “extranjero” se resolvía.

Hay escritura universitaria sobre extranjero, dice otra.

C alude a que estaríamos hablando de considerar al otro como visita y cómo compartir el lenguaje nos permite pensar la corresponsabilidad, entrar en diálogo con el otro.

Respecto de las prácticas de cuidado señalan que desde la escuela “tenemos prácticas de cuidado para sostener desde el jardín”. Otra maestra habla de prácticas cuidadas, entendidas como significativas, que al niño lo atrapan y la familia vea que vuelve contento con lo que aprende.

P propone retomar el orden las preguntas... ¿Grupo 1 ?

Un par de grupos se asigna ese lugar, finalmente uno toma la palabra (grupo donde fue parte la dire, el que estaba cerca de la puerta):

Algo de lo que leen

Grupo 1:

La escuela genera puentes, la escuela está atravesada por múltiples exigencias, cae en el asistencialismo, debería brindar aprendizajes significativos.

Conocemos la realidad de nuestra comunidad, siempre se han generado vínculos con la comunidad.

Todos somos responsables por los niños.

Grupo 2:

Renovar alternativas creando redes. Trabajar emociones. Transformar rupturas y ausencias.

Hay mucho compromiso en nuestra escuela siempre.

“Porque estamos en casa 12”, dice una señora (risas, refiere a la astrología, entre ellas se entienden).

Respecto del rol de la escuela preparar a los estudiantes para la sociedad con formación integral.

Sobre el extranjero: comunicar denuncias nos da la oportunidad de vernos a nosotros mismos.

Sensación de que vienen y después no hay retroalimentación, sólo reflexión de cada uno o lo grupal pero no vuelve nada. “El niño tiene muchos adultos a cargo aparte de la familia”, tenemos distinto protagonismo en eso. (ahora que lo leo me pregunto si es el Ñ el que tiene a los adultos a cargo!! Es textual lo registrado).

Vuelta al grupo 1 con alguna aporte de otro grupo:

Ver los logros de los chicos.

Hay cosas que escapan a nosotros.

Esperar un poco más, son procesos.

Vos no te quejes que tenés a 2 más o menos (le dice una docente a la otra). Si no nos valoramos nosotras no nos valora nadie.

Acá hay mucho corazón, si no el sistema te expulsa.

* Una comenta que tiene la malla en la mochila y la muestra. Modo vacaciones, alegría, liviandad.

Grupo 3:

El profe plantea poder hacer taller con los padres y proponerles que les pregunten a los hijos, que vayan chequeando, monitoreando lo que van aprendiendo. Como no hay alarmas (quedarse de grado por ej.) enseñarles a los padres que vayan chequeando, o quien esté, que vaya monitoreando lo que el niño está aprendiendo.

La escuela impregnada por el amor de los profes, ante las carencias del entorno. Que el niño venga con ganas de aprender. Ver de qué manera seducir a la familia del niño, para muchos es que les cuiden el hijo, total va a pasar de grado.

“La vocación, el sentimiento, da creatividad”.

Atendemos las necesidades particulares de cada estudiante, los vamos monitoreando. Nosotros como profes de educación física los tenemos una hora a la semana, nos cuesta más pero lo hacemos al tiempo.

Nos toca intervenir en *multi-roles* para los que quizás no fuimos preparados. Surgen por la vocación, cariño, ante las carencias: que son emocionales, nutricionales, motivacionales, de descanso.

Educar a los padres, que les brinden a los chicos cuestiones básicas: comer, dormir, tener aunque sea un colchón. Dormir en el piso, humedad, ratas pero con televisor enorme. El docente transmitir conocimientos y dar más, damos lo que podemos.

P: ¿Cómo llevar adelante esto del monitoreo?

Antes íbamos a tomar mates con los padres, pero hoy tengo que cuidarme y cuidar mis pertenencias (robos, malos ratos). Hacemos citas, se elaboran actas. También se trabaja con asistente social.

El profe plantea pensar algo sencillo Ej. Un imán para la heladera con 5 preguntas que el padre tiene que hacerle al niño.

Otra docente plantea que la realidad es que algunos se olvidan de venir a buscarlos a la escuela !!

Otros han estado preguntando cómo ayudar a los hijos con tema escuela en la pandemia. Pasa que en algunos casos los adultos no pueden con ellos (propio cuidado) pero igual hemos logrado

buenos resultados. Al primer encuentro que ustedes propusieron con familias vino mucha gente, después nadie, y es así.

Implementar estrategias: yo ya que el padre no se va a interesar, les digo a los chicos que cuenten en la casa qué aprendieron hoy.

Yo me voy para el lado de tíos, abuelos, madrinas, porque por ahí encuentran más respaldo varios de ellos: “pidalé a la abuela que le compre la tijerita”, por ej.

Yo mando fotos de las tareas por el grupo de whatsapp.

A propone la metáfora del docente como sembrador de semillas. Y plantea una especie de síntesis de lo conversado con ideas centrales que registra en la pizarra: - Docente multifunción.

- Atención a la singularidad.
- Falta de feedback.
- Asistencialismo vs. educación.
- Soledad vs. compromiso.
- Monitoreo de parte del adulto.
- Seducción vs. disponibilidad/coompromiso.

P trae a colación la necesidad de cuidarnos cada uno/a, primero me cuido yo para cuidar a otro. Estar sentados/as acá es estar disponibles !

C y A comparten un fragmento de El Principito con lectura y dramatización a dos voces. (sobre domesticar al zorro). Emotivo y bello momento, todos en silencio, ahí atentos/as. Una de las vices (?) sale y pide silencio en el pasillo donde se escucha bulla.

Luego se plantea que domesticar era un término que nos hacía ruido pero compartimos el poder pensarlo como *crear lazos*. Solo se conoce lo que se domestica, quieres un amigo domesticame. ¿Qué hay que hacer para eso ? (estrategias?): ser muy paciente, la *paciencia*. El lenguaje fuente de malos entendidos. Es bueno que haya *ritos* (esperarte a la misma hora cada día). Ella es “mi rosa.” Solo se ve bien con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos. Es el tiempo que has perdido con tu rosa lo que hace a tu rosa importante. Eres responsable de lo que has domesticado.

C alude a algunas imágenes aparecidas en el formulario google del conversatorio anterior.
Retoma el valor de simplemente escuchar un cuento.

Cerramos, agradecemos el encuentro diciendo que estuvo muy bueno, y acordamos regresar en febrero, marzo 2022. Agradecemos y les/nos deseamos ¡Felices vacaciones ! Recogemos dibujos y sus escrituras de lo conversado hoy en los grupos. Saludos a la dire y fotos en la puerta (le pedimos al profe que estuvo participando en el encuentro).

4/04/2022

C, A, P y V

Trabajar en dos momentos sobre las emociones:

- Reconocer las emociones Ligado al tono. La emoción se funda en el tono muscular. No hay emoción si no está puesta en el cuerpo. Puedo venir con una emoción o puede ser algo del contexto y generar esta emoción.
- Como trabajarlas con los estudiantes.

Ejercicio: Mapeo corporal. (Acostarse un grupo y el otro levantado)

Trabajo de a duo. Uno va tocando, mordiendo, pellizcando. Todo sobre prácticas del cuidado. Se levanta y conversa sobre lo que sintió cdo el otro lo toca.

Redes internas que sostienen a las docentes.

Otro ejercicio:

En ronda hacerse masajes en la espalda. Como parte de la relación. Rescatar las prácticas del cuidado entre ellas.

En medio de la frustración ¿Con quién cuentan las docentes para elaborar esto? ¿Hay trama?¿Cómo procesan ellas sus emociones?

Cómo la emoción interfiere

Anexo 3: Registro de desgrabación del conversatorio 2021

Registro de la reunión realizada el 26 de agosto del 2021, en la institución educativa, encabezada por las profesionales psicopedagogas, junto a las familias y docentes de la misma. La presente desgrabación transcribe un audio proporcionado por el equipo que integran el proyecto de extensión “Trayectorias escolares en pandemia”.

Siglas de referencia: Los nombres fueron reemplazados por iniciales para resguardar la identidad de los implicados, además se utilizan los términos "psicopedagoga", "mamá", "hermana" y "docente" para identificar la procedencia de los discursos y diálogos, de una manera más específica.

Comienza el encuentro en el centro educativo integrado por las psicopedagogas, las docentes y las madres de estudiantes que fueron citadas.

-Psicopedagoga: ¿Cómo les va? Bueno, vamos a iniciar así cumplimos con los horarios. Esta entre charla, encuentro, reunión, tiene que ver con conversar entre varios. Bueno, le contamos a las mamás, porque las maestras ya nos conocen. Nosotras tres somos de la Universidad Provincial de Córdoba, de un área en relación a la Educación y la Salud. Desde ahí, como somos psicopedagogas, nuestra tarea tiene que ver de qué manera vamos aprendiendo. Uno de los lugares de aprendizaje es la escuela. En lo particular nos interesa cómo aprenden los niños y niñas que van a la Escuela Primaria. Pero sí sabemos que los niños y niñas que van a la escuela primaria, la tarea del aprender no es solamente de ellos, sino que está sostenida por nosotros, la gente grande, los adultos. Entonces desde ahí que nos preguntamos y decidimos comenzar estas conversaciones con los grandes que acompañamos el aprender de los chicos en la escuela. Además en el tiempo de la pandemia se ha transformado en un desafío gigante, porque la tarea que se realiza en la escuela, la asistencia estuvo situada en las casas. Eso ha sido un desafío para las familias pero también para los docentes y para los psicopedagogos y psicopedagogas que también estamos en ese tramo. Entonces desde ahí nos permitimos realizar junto a la escuela estos encuentros para conversar acerca de lo que nos pasa como adultos en relación al aprender en la escuela de los niños . Mi nombre es C.

(RISAS)

-Psicopedagoga: Yo soy V, también soy psicopedagoga, también trabajo en el Cabred conjuntamente con las chicas. Somos parte de un equipo de trabajo muy grande. Este equipo está dividido con distintos proyectos, y nuestro proyecto también lo compartimos con psicomotricistas y otras psicopedagogas que también estamos trabajando en relación a otra escuela. Nosotras venimos trabajando en este proyecto desde el año pasado con la escuela, por

eso conocemos más que todo a los docentes, no a las familias. Así que la idea de estos encuentros es poder ponernos en relación a los adultos, como decía C, que nos encargamos de acompañar a los niños que asisten a la escuela ¿no?

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: Es por eso que, con la preocupación que teníamos, más en esta situación que ha venido a través de la pandemia, como decía C, lo que era la actividad concurrida en las escuelas ahora se trasladó a las familias. Entonces, por eso estamos acá, para charlar con ustedes. Mi nombre es A, soy también psicopedagoga. Bueno, para empezar voy a pedir algún voluntario. ¿Se postula alguien?

(RISAS)

- O sea, ¿Hay que designar?

- Puede ser ¿Quién se ofrece a hacer un avioncito?

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-No sé si me voy a acordar.

-Como te salga, te ayudamos.

-Hacemos uno, si vuela.

- No sé, hace años que no lo hago.

-Mirá, tiene pinta.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Docente: ¿Y qué hago ahora?

-Psicopedagoga: Ahora lo que tienes que hacer es presentarte. Tu nombre, qué haces, si sos seño o mamá. Si sos mamá de quién y de qué grado. Una vez que te presentás, se lo tirás a otra persona para que se presente.

-Docente: Bueno, yo soy N. Maestra de grado. En este momento segundo grado. Con unidad pedagógica. No sé qué más.

-Psicopedagoga: ¿Tienes hijos en edad escolar?

-Docente: No, no. Tengo 3 niños, pero ya no lo son.

-Psicopedagoga: Niños grandes.

(RISAS)

-Psicopedagoga: Ahora tire el avioncito y que vuele a algún lugar.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Docente: Bueno, me presento. Yo soy D, soy profe de tercero A. No tengo hijos, y bueno empecé este año en el cole, en marzo.

-Psicopedagoga: Bien, gracias, D.

-Docente: Bueno yo soy M. Estoy en paralelo con N. Estoy en segundo B. También estamos con la unidad pedagógica. Tengo 2 hijos, uno de 22, que trabaja y estudia y la nena de 12 que está en sexto grado, por entrar al secundario. Complicado la verdad.

-Psicopedagoga: ¿Algo más?

-Docente: No.

-(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Mamá: Bueno hola, yo soy D. No trabajo. Tengo dos hijos. Ella es la mayor, va quinto B y el varón que va a tercero C.

-Psicopedagoga: ¿No trabajás?

-Mamá: No trabajo

-Psicopedagoga: No es cierto, a mi me contaron que en tu casa trabajas desde que te levantás hasta que te acostás.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Mamá: Bueno yo soy L, estoy estudiando la secundaria. No trabajo. Aca tengo un varón nomas de tercero A, y bueno la otra que... (INAUDIBLE)

-Psicopedagoga: Seguimos.

-Psicopedagoga: Bueno ya presenté mi nombre, ya dije cómo me llamaba, soy psicopedagoga, ya lo dije. Soy mamá también, de nivel primario y de nivel inicial. La nena de 5 años, va a la sala de cinco. Esperando el primer grado, ansiosos de un nivel inicial habitual, y F que va a cuarto. Así que estudian mucho, ambos dos.

-Psicopedagoga: ¿Vos decis? ¿Llegará para allá?

(RISAS - INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Docente: Mi nombre es F, estoy en primer grado en paralelo con la seño M y la seño B. Hace 6 años que estoy en la escuela. Tengo 2 hijas grandes. También hacemos unidad pedagógica de primero a tercero. Seguimos por 30 años con los mismos. Está bueno. Nos conocemos bien a fondo... (INAUDIBLE).

(RISAS - INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Docente: Bueno, yo tengo primer grado B, mi nombre es M. Tengo 2 hijos grandes. Y bueno, tenemos a los peques, los otros ya volaron, como una forma de decir.

-Psicopedagoga: Volaron como el avión.

(RISAS - INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: O sea, hasta el año pasado estaban en tercero y ahora están inaugurando un grupo de alumnos.

(RISAS - INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: ¿Llegará por allá?

-Psicopedagoga: Vamos a hacer trampa.

-Docente: Bueno yo soy R. Yo estuve el año pasado aquí, el año pasado no pude por la pandemia. Este año volví. Soy mamá de 3, L de 13, J de 12 y P de 6. Estudio trabajo social como puedo, y también le quería contar a las mamás que yo vivo cerca, en el barrio que sigue, y tenemos un espacio de mujeres que ayudamos a otras mujeres que viven situaciones de violencia. Somos acompañantes. Si alguna conoce que esté en esta situación... Funciona este espacio donde se realizan talleres, de huerta, cocina... Del interés de las mujeres y también de los hijos. Y bueno, también si se quieren acercar...

-Psicopedagoga: ¡Ay qué bueno!

-Docente: Hace bastante hicimos una diplomatura de violencia de género, posgrados y todo eso, y en base a eso formamos estos talleres y acompañamos a las mujeres en situación de violencia de todo tipo ¿no? Y bueno, doy tercer grado C.

-Psicopedagoga: Está bueno.

-Psicopedagoga: Wow.

-Mamá: Hola, tengo 3 hijos, me dedico a la casa también, acompañando a los niños. Uno de 17, de 13 y la nena que tiene.. (INAUDIBLE).

-(RISAS - INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Mamá: Bueno, soy R, mamá de tres niños. Uno de 18... (INAUDIBLE), y M de primero. Soy ama de casa, pero también vendo ropa ... Y bueno, nada. Estoy estudiando hace poco, pero con esto de la pandemia dejé.

-Psicopedagoga: ¿Qué estudias?

-Mamá: Estaba haciendo... (INAUDIBLE). Dejé pero voy a seguir, y también empecé repostería.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: Bueno, la idea de este encuentro era poder charlar, contarnos, compartir cuáles han sido las experiencias que han tenido las mamás, en este caso, porque no tenemos papás presentes.

-Hermana: Mamás y hermanas.

-Psicopedagoga: Cuál ha sido la experiencia que han tenido durante este año y medio en esta situación de pandemia y en tener que acompañar a los chicos en el aprendizaje desde casa. Que nos cuenten un poco que ha ido pasando.

-Psicopedagoga: Y también, digamos desde el lado de mamás/hermanas que han tenido la escuela en la casa, y también cómo le han ido a los docentes que han tenido que pensar y re-

pensar cómo hacer para dar clases, porque a todos nos han pasado cosas. Entonces. Escuchar un poco.

-Mamá: ¿Clases virtuales usted dice?

-Psicopedagoga: Sí, cómo ha sido este tiempo de tener que ocuparse.

-Mamá: Sí, es difícil. En mi casa es difícil, porque mis dos nenas que estudian más acá que en casa, sinceramente no quieren estudiar. Si llevan la tarea, la completan, pero en casa es difícil. Y por el tema del internet, el virtual se complica. No hubo internet por dos meses, se complicó todas las semanas, tener que cargar el celular para que tenga internet. Prefiero que estudien acá en la escuela. Una, para hacer cosas también, y otra que ir es como una responsabilidad, de venir y estudiar... Como que en la casa no estudian mucho... aparte ocupo mi tiempo para algunas cosas para mí, para hacer cursos, aparte para hacer cosas en mi casa, porque con ellos ahí es imposible a veces... (INAUDIBLE). Tengo una chiquita de primer año que a ella siempre le duele algo, le duele la cabeza. Es un tema.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Hermana: A nosotros se nos complicó porque no teníamos lugar, somos tres estudiantes. Entonces nos turnábamos un rato cada uno, por ahí le daban tarea a él y tenía que usar el celular él. En mi caso, en mi barrio donde vivimos... (INAUDIBLE). Entonces no podíamos bajar los cuadernillos, entonces estaba complicado usar un celular para tres. Son dos de secundaria, yo... (INAUDIBLE) y uno de primaria. Y sí, se nos complicó mucho con eso. Y ahora bueno por la mañana me pongo con la tarea y por la tarde... (INAUDIBLE) Por lo menos así nos podemos dividir mejor, con el celular nomás, porque con la plata no llegamos al mes para comprar los cuadernillos. Entonces estamos y nos copiamos todo, yo lo copio en una hoja y él lo copia porque es corto de vista y le afecta no pude leer con el celular. Entonces yo le copio grande en una hoja para que él copie. Así estábamos el año pasado.

-Psicopedagoga: Cuánto sacrificio.

-Psicopedagoga: Y estabas vos a cargo de la tarea de escuela, sería la parte de escuela, estabas vos ocupándote.

-Hermana: Sí, porque estaba haciendo terapia porque tiene el pie plano, entonces la bebé más chiquita tiene que hacer terapia. También era complicado porque tenía que ir al hospital con un psicólogo porque además sufría violencia. Entonces... (INAUDIBLE) con el celular era complicado. A la noche hacíamos tarea y mandábamos todo junto en un solo día, por eso hay veces que no llegábamos con la tarea al día, la mandábamos la otra semana. Pero la tarea la tenía hecha él.

-Psicopedagoga: ¿Y las maestras estaban al tanto de la situación?

-Hermana: No, no quise contar.

-Psicopedagoga: ¿Por qué no?

-Hermana: Porque estaba en proceso... (INAUDIBLE). Para nosotros fue un problema psicológico, entonces lloraba porque no quería hacer la tarea. Estuvimos así mal por el varoncito, porque él veía todo lo que hacía el padre al frente de mamá. Si él decía que se iba a matar y todo. Entonces quedó mal él, y él agarró y empezó a engordar, agarró la comida refugio. Ahora quiere venir al colegio porque no quiere estar en casa. Porque al papá no lo quiere ver.

-Psicopedagoga: ¿Están pudiendo asistir a la escuela?

-Hermana: Sí, él y la otra nena sí, pero yo no.

-Psicopedagoga: ¿Vos no?

-Hermana: No estamos teniendo clases en el colegio

-Psicopedagoga: Ah.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Hermana: Mi hermana está en proceso de cambiarse de colegio, por eso tiene clases. Yo no, no tengo todavía.

-Psicopedagoga: ¿Y vos, a qué colegio vas?

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Docente: ¡Qué año! Peor que el año pasado.

-Hermana: Desde que empezó el año fuimos dos semanas y no fuimos más.

-Psicopedagoga: Incluso pensando en esto que contabas, digo cuántas situaciones complejas, difíciles digamos, de vivir familiarmente, sumado a la virtualidad de la escuela, a no poder transitar y asistir a estos espacios como la escuela que para muchos niños resulta muy saludable. Más allá de que algunos lo pueden vivir más desde el lado de la felicidad o más del enojo o el aburrimiento. Digo en este caso el querer venir, ¿no? Y no tuvo la situación de poder hacerlo. Es difícil acompañar cuando uno tiene tanta cosa también viviendo.

-Hermana: Sí, yo tuve que dejar de trabajar para cuidarlos a ellos. Yo cobraba la asignación de los dos más chicos... Entonces no llegaba al mes, yo sola. Yo trabajaba en un local de ropa, tuve que renunciar ahí Se nos complicó, tuvimos mucho tiempo... (INAUDIBLE)

-Psicopedagoga: ¿Cuántos años tenés?

-Hermana: 16, vine acá al primario.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES - RISAS)

-Mamá: (INAUDIBLE). Ahora que viene al colegio llega feliz porque tiene ganas. Y él me decía: "no quiero estar en mi casa", él quería venir al colegio pero por el tema de la pandemia no se podía. Pero él llega feliz... (INAUDIBLE). Llega, merienda y ya se pone a hacer la tarea,

mucho no se preocupa porque ahí nomás las hace, o nos pide que lo ayudemos porque como no sabe leer todavía, entonces me pregunta o me hace leer porque... (INAUDIBLE) no le gusta escribir, y a mi me encanta escribir. Yo soy la que lo hacía.

-Psicopedagoga: Las maestras no te están escuchando.

(RISAS)

-Psicopedagoga: Las ganas de hacerle las cosas a los chicos. Más de una vez.

-Mamá: Por ejemplo, cuando sabían mandar cuentos, yo se los escribía en la carpeta porque a mi me gusta, él no se a quien salió que no le gusta.

-Psicopedagoga: Porque eso es distinto, como hay algunos que les gusta copiar todo, a otros no les gusta, entonces en casa son totalmente distintos.

-Docente: Yo tengo 2 hijos. Soy seño de primero C. Tengo un hijo varón de 9 años, y mi hija de 11, también termina sexto grado. Me ha hecho parir este año, vos le decís: “ vamos a hacer la tarea”. Lloraba, lloraba, lloraba. Llegó un momento que: “bueno, vos llora y te grabo y se lo mando a la seño”. “No mami, no me hagas eso, por favor”. Esa era la forma para que se hiciera la tarea. Sino en casa no quería hacer la tarea... se sienta sola y lo hace.

-Psicopedagoga: Cómo cambia. Cuando uno lo ve, el año pasado estábamos tan aturridos con eso. Tan que no podíamos salir, porque ni siquiera sabíamos de qué se trataba la pandemia. Ahora podemos pensar acerca de lo que nos pasó. Mirá vos, llorando, que horror. Pero bueno, en esos momentos...

-Mamá: Pero si, la semana virtual ella llora. No quiere hacer la tarea y la mamá paciencia llega... y te sacarás un sati, “no mami, no me puedo sacar esa nota”.

-Mamá: Aparte virtual, con la nena mía, estaba en el jardincito de 4, recuerdo, cuando empezó la pandemia. O sea, y también de 5... (INAUDIBLE), y tambien es dificil porque a ellos les agarró... (INAUDIBLE)

-Psicopedagoga: Creo que eso también ... (INAUDIBLE). El no poder tener contacto directo con los docentes y con los niños, los niños no se han sentido motivados o demandados desde algún lado, no es lo mismo tener que responder a una fotocopia que responder a una persona de carne y hueso. El vínculo... (INAUDIBLE).

-Docente:-Yo siempre les decía a las mamás, porque en mi caso trataba de escuchar mucho a cada familia y contener cada situación porque a mi a veces sí me contaban las situaciones por las que pasaban. Sinceramente me partían el alma, o sea, no podía exigirles que, entre la situación que estaban viviendo, exigirles que hagan la tarea y a veces ni siquiera entendían lo que vos le estabas mandando. Porque no son docentes, porque no tienen la obligación, está bien en un contexto de pandemia, no se podía hacer nada pero también había que ponerse en el lugar

del otro. Así como a mi me pasaron un montón de cosas dentro de mi casa, con mis hijos, yo sentía que a esa gente también le estaban pasando cosas. Entonces, yo creo que si bien hubo gente... Tengo alumnos que han aprendido... (INAUDIBLE). De 24, los que aprendieron el año pasado a leer y escribir eran todos. O sea hubo una familia atrás que realmente se cargó la mochila, y lo hizo pero tampoco puedo juzgar al que no lo hizo. Me quedó grabado hasta las lágrimas, yo les contesté llorando, una mamá que le decía “¿mamá por qué no manda la tarea?” y me decía “porque estoy en terapia intensiva con mi hija entubada”. Entonces ¿Cómo podés vos pretender que te manden la tarea, cuando su situación pasaba por otro lado? Entonces nosotros como docentes creo que también nos vimos desbordados; no es que la pasamos “wow” porque había que ser responsables con la escuela, que te mandaban cosas, que te decían una cosa y al otro día te decían otras, hasta último momento no sabíamos si pasaban o no pasaban.

-Directora: Fue un caos, el ministerio fue un caos. Un desastre. No hay palabras para decir el desastre que fue porque te mandaban una cosa, te mandaban otra, después otra, ni ellos sabían. Entonces creo que tampoco la pasamos bien, para las mamás que están acá que sepan que nosotras también estuvimos complicadas; al menos es lo que yo sentí.

-Docente:- ... (INAUDIBLE). A vos te habían dicho de que los chicos pasaban igual, nos mandaban poca tarea, después de agosto no mandaron mas nada. Era llamar uno por uno, ir casa por casa a entregar el cuadernillo... (INAUDIBLE).

-Docente: -... (INAUDIBLE). Teníamos una sola computadora, mis dos hijos, lo mío, mi marido que trabajaba en mi casa con la computadora. Entonces llegó un momento en que era un caos.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Hermana: Mi mamá estuvo internada en el hospital y estuve con ella. Estuvo un mes internada mi mamá, así que ese mes tuve que dejar de estudiar. Y yo estuve a punto de quedarme de año, me dieron la oportunidad de seguir estudiando y en dos semanas entregué todos los trabajos prácticos. Después de esas dos semanas, caí internada yo, así que... (INAUDIBLE).

-Psicopedagoga: Y en medio de eso parece que hay que aprender a sumar, restar y escribir, ¿No? Y además no es solamente sumar, restar y escribir sino...

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Docente: Bueno, yo siempre la tuve. Ella sabe, le digo a un niño que no aprende a leer y a escribir a una edad... (INAUDIBLE). Hace años que soy maestra del mismo grado, y para mí un niño que pasa de tercer grado sin leer y escribir es una edad complicada, porque ese niño para mí no, es un hombre que no va a tener las herramientas para poder defenderse. No digo que no sea importante leer y escribir. Pero el año pasado creo que a todos nos sobrepasó todo.

-Psicopedagoga: Cómo las cuestiones que tienen que ver también con los adultos, ¿no? ¿Cómo hacemos los adultos para, en ese caos, armar algo lo más saludable posible para poder acompañar a los niños, ¿no?

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Docente: Ella estaba en paralelo conmigo y bueno tuvimos que volver para atrás, rever, hacer las actividades más fáciles, sencillas, menos. O sea, no porque sea más van a aprender más, entonces bajar las actividades, tratar de darle vueltas. Todo eso también nos llevó un proceso, un tiempo a nosotras de acomodarnos.

-Docente: Por ahí padres que no podían hacer las actividades porque no sabían leer y escribir. Entonces mandarle un audio explicando consigna por consigna. O los sábados a las 11 de la noche, que me decían “recién vuelvo de trabajar, seño ayúdeme ahora con la tarea”. O sea, era de lunes a lunes.

-Mamá: Bueno en mi caso también fue difícil para mí. Tengo tres hijos, mis dos hijos mayores se quedaron de año, volvieron otras vez a cuarto... (INAUDIBLE). En cambio, para mi nena que estudia acá, era más fácil porque podía venir a hablar con la directora, decirle que me diera los cuadernillos para poder hacer los trabajos; en cambio... (INAUDIBLE). Yo recién estoy en este país, no soy de acá... (INAUDIBLE). Ahora están bien, se quedaron de año pero ahí están.

-Psicopedagoga: Bueno mamá, pero quedarse de grado no pasa nada. Lo importante es ... (INAUDIBLE)

-Docente: Eso hizo que también nosotras no tuviéramos horario para recibir.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: ¿Y pudieron armar una rutina? ¿Algo en la casa por momentos para la escuela? ¿Había momentos de escuela? ¿Cuando venía la tarea hacíamos o no? ¿Cuando había tiempo? ¿Cuando había teléfono?

-Mamá: En mi casa la pandemia es como que nos hizo contarnos más, estar más juntos, conversar... (INAUDIBLE)

-Hermana: Nosotros nos dividíamos los tres. Estudiaba uno a la mañana, otro a la tarde y yo me quedaba a la noche. Pero si nos dividíamos todos los días un rato cada uno... (INAUDIBLE), hacíamos las cosas.

-Mamá: Cuando hacía la videollamada, las del jardín sobretodo, se me consumía y me quedaba la otra nena sin hacer la tarea... (INAUDIBLE). La tarea la hacían temprano pero la pasaban tarde, porque pasaba uno, pasaba otro.. (INAUDIBLE).

-Psicopedagoga: Claro, porque uno puede decir a la mañana hago la tarea pero no tenemos batería o el teléfono hace falta para otras cosas, y entonces ahí ya se nos acaba la realización, ¿no? Y bueno, hay que inventar otra forma.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: Se les complicó a ustedes también.

-Docente: Sí, sí pero bueno había que comprender todas las situaciones.

-Docente: Y encima escuchar de alguien decir que los docentes no hacíamos nada, que estábamos de vacaciones.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: Claro, porque bueno, si hay algo que por ahí todos tenemos a escuchar las noticias, y escuchar las noticias y bueno... o que las familias no hacen nada, o que los docentes no hacen nada.

-Docente: En mi casa se había prohibido escuchar las noticias.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: Y al mismo tiempo, porque fue en esa época que decían que los docentes no se ocupaban. Me acuerdo que fue justo en esa época

-Mamá: En mi casa se quejaban porque mandaban tarea. (RISAS). Dos veces a la semana hacían videollamada, así que la tenía ahí y todos los días tarea y preguntaban cómo iba; muy presente. Si tuvieron tarea, si había tarea, los maestros estaban.

-Psicopedagoga: Cuántos desafíos, ¿no? Saber cuánto es lo justo para cada uno, ¿no? Digo, en esto de qué manda un docente, cómo siente el otro aquello que mando, ¿no? Y cómo, lo que la familia devuelve, cómo lo siente el docente ¿es poco? ¿Es mucho? No sé, todo eso paso, ¿no? Como que ha sido muy complejo, del lado de donde uno lo mire.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Docente: El otro día en una burbuja mando una tarea, agrego esto, estoy y esto y me dice una mamá: “señor! más tarea?”, por privado. Yo le digo: mira mamá algunos niños van más adelantados por eso le doy más tarea. Cada uno a su ritmo. Cada uno lo que puede. Porque claro, es lo que vos decís. Hay chiquitos que a lo mejor no llegan y la mamá ya está enloquecida. Igual primer grado lo manejas, o sea vos lo vas manejando a ese grado

-Psicopedagoga: Sí, digo, y más allá del ritmo de cada uno de los niños, hay un contexto, ¿no?

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: Cuanto copiar, cuanto doy, hasta dónde, que pido y digo. Uno escucha las particularidades de cada una de las familias, que han vivido y viven. No solamente la familia, digamos, los padres de los niños o la familia de los niños sino nosotros como docentes, no?

Nosotros también somos docentes. Los psicopedagogos somos docentes y también hemos estado en esa complejidad de cuanto pido, cuando puedo y cuanto espero, cuanto me llega y que pienso con todo eso no?

-Psicopedagoga: Cómo seguir a las estudiantes, tratar de saber algo de su realidad personal.

-Psicopedagoga: Claro, cómo contener eso.

-Psicopedagoga: Por ahí tenían que entregar un trabajo y nos enterábamos que no tenían celular, no tenían computadora, no tenían señal, no tenían tiempo porque trabajaban, no les alcanzaba la plata para la fotocopia.

-Docente: Más allá de la tarea que se mandaba, yo creo que todas hemos hecho el seguimiento personal. Como te digo, llamando uno por uno para ver qué era lo que le estaba pasando, otra mamá que me decía “estoy en terapia con mi nena entubada”. O sea estaba ahí adentro y escuchaban a los médicos. Era literal lo que me estaba diciendo. Y yo corté, y te juro que yo lloraba porque yo decía “Yo pidiéndole la tarea... que desubicada”. Digo: ¡Dios mío! ¿cómo le voy a exigir la tarea? Pero bueno después la seguí llamando, no para preguntarle sobre la tarea, sino para preguntarle cómo estaba la niña. Bueno hubo un seguimiento por otro lado.

-Docente: A nosotras también nos pasó el año pasado pero con D. nosotras no trabajamos porque... (INAUDIBLE) Y este año cuando nos tocó, nosotros con D somos amigos hace 10 años, y bueno apareció esta escuela y le digo “toma este cargo vos, yo tomo el otro y bueno trabajamos juntos”. Siempre hemos trabajado juntos y no nos tocó vivir esto que han vivido las chicas. A mi me tocó del lado de mamá... (INAUDIBLE) pero de docente no. Y cuando empezamos acá, bueno, ver cómo nos organizamos porque ella tenía toda una organización, bueno a ver qué hacemos porque no habíamos pasado por esto. Y bueno, empezamos con esto de probar, planificar dos cosas, una para la semana virtual y otra para la semana... Y veíamos, bueno, que por ahí pasaba esto de que no sabían leer los papás, y bueno cómo hacemos? mandamos el audio, videollamada, que esto que el otro. Hasta que nos acomodamos y llegaron los cuadernillos, y bueno planificamos esto entonces los días viernes entregamos el cuadernillo con las actividades que ya dimos los contenidos en la semana. Entonces le mostramos a ellos que es lo que tienen que hacer, entonces se van con el cuadernillo, nos ahorramos nosotros de planificar otras actividades que ya están ahí en el cuaderno, y son los mismos contenidos que vimos en la semana. Entonces también buscamos la forma, pero esto es ahora o sea a medida que nos fuimos acomodando y viendo las posibilidades de los chicos. Y bueno, ahora vamos bien, por ahora vamos bien. Pero bueno, también es un desafío, porque por ahí estábamos hasta tarde viendo qué hacemos, cómo hacemos, cómo nos organizamos para poder ayudar cada caso particular. Porque en el aula es un tercer grado pero hay chicos que están... (INAUDIBLE)

Tenes que ver cómo los vas a ir ayudando, como vamos haciendo actividades esto para tal, esto para tal, y bueno. Es bastante complejo y sigue siendo, pero ven los avances, cómo vienen en la escuela, cómo están.

-Psicopedagoga: Para ir haciendo como un cierre de este primer encuentro, la idea es que ahora cada uno va a ir diciendo algo, un par de palabras, que representen como se han sentido en este tiempo de tantas dificultades, dos palabras por lo menos. Y después también una o dos palabras más en relación a cómo se han sentido en este encuentro dónde hemos podido compartir lo que vivencian ¿sí? La estrategia va a ser con el ovillo, yo se lo tiro a la mamá, la mamá lo recibe.

-Psicopedagoga: No tejer, es otro tipo de trama.

-Psicopedagoga: La mamá lo tiene, y dice entonces cómo se sintió con éste tiempo de pandemia. Una o dos palabras, y luego dos palabras en relación a la reunión de hoy.

-Mamá: Familiarmente bien, en un momento como que nos sentimos todos acompañados... (INAUDIBLE). Los chicos en la escuela mal y bien, es bueno tenerlos todo el día pero a la vez es complicado. Y la charla de ahora me gustó porque uno escucha, escucha lo que pasó el año pasado... (INAUDIBLE).

-Psicopedagoga: Bueno, muchas gracias. Agarra el ovillo, no lo sueltes, con una mano agarra el hilo y con la otra mano se lo tiras a otra persona , a quien quieras.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Psicopedagoga: Entonces tenes que decir dos o tres palabras o ideas de cómo fue, que resuma lo que vos sentís de este tiempo de pandemia, de tanta complejidad, y dos o tres palabras en relación a cómo te sentiste en esta reunión.

-Mamá: En la pandemia me sentí algo a la vez contenta y a la vez triste por la falta de las personas que hubo, y me sentí triste porque no estaba... (INAUDIBLE). Y contenta por haber.... (INAUDIBLE). Y ahora que estamos acá reunidos me siento ... (INAUDIBLE) lo que tenía adentro al compartir con ustedes.

-Psicopedagoga: ¿Te has desahogado?

-Mamá: Si. Me gustaría que siga habiendo encuentros así. Charlar, conversar lo que se siente.

-Psicopedagoga: Bueno, Gracias.

-Psicopedagoga: Agarrá el hilo y con la otra mano tiralo.

-Docente: En este tiempo de pandemia ... (INAUDIBLE)... por saber cómo avanzar, quizá esperando una luz que nos diga al final del túnel va a salir, se va a cambiar todo pero supongo que a pesar de lo malo que ha pasado, en el futuro vamos a salir todos. Y esta charla la verdad que me parece muy buena porque es como que uno sabe lo que le pasa al otro, de alguna forma también las preocupaciones que uno tiene por ahí, son comunes. Son docentes, padres, cosas

que nos pasan a todos. La verdad que esta muy bueno que sigan estas charlas para que nos fuéramos integrando, conociendo las preocupaciones que tenemos y de alguna forma encontrar la solución entre todos.

-Psicopedagoga: Bueno, gracias.

-Psicopedagoga: Agarra el hilo, no lo sueltes y se lo compartis a alguien.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES, RISAS)

-Mamá: Bueno, yo me sentía con miedo a la vez tranquila por el tema de que... Con el miedo porque uno no sabe si salía y se contagiaba. Y la tranquilidad porque tenía a los chicos en casa, y era mejor estar en casa a andar, pero por lo menos más tranquilidad que miedo.

-Psicopedagoga: ¿Y con respecto a esto de hacer la tarea con los chicos en la casa?

-Mamá: Me gustaba

(SUPERPOSICIÓN DE VOCES, RISAS)

-Psicopedagoga: Te gustó hacer de maestra.

-Mamá: Si, un poco. Me acordaba del tiempo en que yo iba al colegio. Había cosas que por ahí ya no me acordaba, y volvía de vuelta, y yo renegando con ella porque no le gusta escribir pero bueno.

-Psicopedagoga: Eso te possibilitaba escribir.

-Mamá: Claro, y a la vez aprendía un poco más de algo que me había olvidado.

-Psicopedagoga: Quizás encontraste tu vocación. Escribir lo que te pasa, escribir lo que sentías, para desahogarte también.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Mamá: Y bueno, de la charla muy linda, espero que se vuelva a repetir. Y muy tranquila porque uno como que se desahoga pero muy linda. Yo elegí venir a la tarde porque, como tengo dos, mi nena salía a las 11:45 y mi nene a la una. Entonces digo, voy a la tarde así ya lo traigo a él y ya me quedo, sino tengo que venir, ir a buscar a mi nene y volver.

-Psicopedagoga: Gracias. Tire, tire.

-Docente: Yo el año pasado pasé por muchas sensaciones, estaba contenta porque conocí más a mi hijo y a mi marido. Cuando trabajamos no nos veíamos en todo el día, después tuvo miedo porque tengo a mi papá y a mis suegros que son todos de riesgo, o sea que mi hijo sufría porque no podía ver a sus abuelos, de parte de mi marido son nietos únicos, entonces bueno mis hijos lloraban que querían ver a sus abuelos y no se los podía ver. Y después mucho estrés, mucho estrés. La tarea de los chicos, mi marido, y entre o del colegio, mucho estrés. Pero bueno, pasé por todas. Y bueno, la charla está muy buena porque conoces la experiencia que ha tenido cada uno, lo que ha vivido cada uno. Y nos conocemos tanto como docentes qué es lo que pasamos

nosotros como docentes y qué es lo que han pasado ellos como padres. Entonces, la verdad que a mi me gustó la charla.

-Psicopedagoga: Gracias.

-Hermana: ... (INAUDIBLE) Mi abuela también sufre, y en mi casa mi hermano y mi mamá son personas de riesgo, entonces si yo salía, porque salía yo nomas a comprar, si yo salía tenía miedo de volver a mi casa y contagiarlos a ellos y que se enfermen. Y si me agobiaba yo porque no sabía si iba a poder entregar los trabajos, y a partir había fallecido mi abuelo que era como mi papá, entonces sí nos sentíamos mal todos. Eso nos complicó mucho, el fallecimiento de mi abuelo. Falleció mi abuelo y a toda la casa se le complicó, mi abuela entró en depresión. Pero por lo menos salimos bien, nadie de la familia de nosotros falleció. Mi mamá no quería venir porque a la bebé la tiene enferma, pero vine yo porque mi mamá me dice... (INAUDIBLE). Deje las cosas en el colegio y vine yo. Ahora tengo que llegar a mi casa y ponerme a estudiar con las clases virtuales.

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES, RISAS)

-Directora: Bueno, pero te sirvió estar acá. Son como muchas cosas, que a veces uno no está al tanto, no conoce. Hay familias que si se abren mucho con las señoras, o incluso con los directivos y bueno, piden venir a conversar y a veces uno los puede guiar o dar algún consejo, y a veces no pero bueno, tratamos de buscar siempre entre todos alguna solución, alguna ayuda. Y bueno seguí hablando vos. (RISAS)

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Hermana: O mi mamá se enfermaba, somos todos de defensas bajas. Entonces cuando agarramos un viento o algo y nos enfermamos, así que nos encerrábamos en la pieza.. (INAUDIBLE). En el momento de la comida nomás nos juntábamos todos pero después en todo el día no. En la cena y en el almuerzo nos juntábamos. Y bueno, los fines de semana la podíamos ver a mi abuela por... (INAUDIBLE). Con eso nos sentíamos bien, por lo menos.

-Psicopedagoga: ... (INAUDIBLE) Por más que sea difícil contar, por más que sean cosas duras, siempre es importante poder hablar con alguien, ¿no? Porque primero la carga no se hace tan pesada, y quizá esa otra persona que te escucha, como decía la dire, te puede dar una mano, saber cómo puede ayudar. Así que siempre tenes que tratar de encontrar gente, no cargar con todo el peso vos solita.

-Hermana: No, yo lo hablo con mi abuela que es mi madrina y ella... (INAUDIBLE). Mucha familia tampoco tengo porque no somos muy unidos, entonces están todos separados. Entonces o es con mi mamá o con mi abuela. Ellas me criaron así que yo... (INAUDIBLE).

-Psicopedagoga: Gracias. Bueno, la palabra del año pasado que resume, en lo particular, es desconcierto. Yo por lo menos no sabía dónde estaba parada, que había que hacer, me parecía que había que hacer cosas pero no sabía que. Bueno, así que era desconcierto. Y ahora es...

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES, RISAS)

-Psicopedagoga: Y de este encuentro, bueno, me quedaba pensando que verdaderamente no estamos solos y solas, habemos varios en esto de con quien estar, a quien contarle cosas. Somos varias las que estamos en este tren, y entonces sirve que podamos conversar y contarnos cosas, y escucharnos, ¿no? También me quedaba pensando en esto de que recién decían mucho de pensar este trabajo de los docentes, de pensar a quien le mando la actividad, o sea yo preparo una actividad para 15 chicos pero cada uno de esos niños y niñas tiene una familia. Entonces cómo hacer para llegar a la particularidad de cada uno y a su vez que seamos una comunidad. Eso. Vamos para allá.

-Docente: Bueno, para mí la pandemia te hace replantear muchas cosas, ¿no?... (INAUDIBLE). Te instala el valor a las cosas tan sencillas, ¿no? Como compartir con otro, como dar un paseo, como un abrazo, una charla con amigas. Cómo que nos hizo ¡Cuak! despertarnos, nos dió un sacudón... (INAUDIBLE). Hay otras cosas que pesan mucho y que son tan importantes. Allá la señora dijo que se pudo conocer más, conversar más, la importancia de la palabra. No tanto de todo lo físico. Y bueno, con respecto al trabajo a mi me hizo sucumbir el celular, lo volvió loco porque encima se me rompió y no tenía con quien arreglarlo porque no había nada. Así que por ahí conseguí alguien que me prestara uno, y bueno. Zapatee, zapatee lindo con eso. Y bueno, el encuentro me parece que es bastante enriquecedor, porque uno escucha que a todos más o menos nos pasan cosas parecidas, ¿no? En alguna medida a unos, y en otra medida a otros pero todos hemos vivido más o menos en algún momento cosas muy semejantes.

-Docente: Bueno, como me sentí yo... pase por distintos estadios (Risas). Por ahí estaba contenta, por ahí estaba (INAUDIBLE). Salía a caminar porque no estaba de acuerdo con no poder salir a tomar sol ni a caminar por el parque, entonces me enojaba. Bueno, muchas cosas. Y me dediqué también a hacer lo que dice la seño de enfocarme en mi, hacer algo para adentro, mucha meditación, mucha relajación, mucho yoga, mucha cosa que a mi me gustan para poder sobrellevar todo lo que había. Porque también estaba el enojo de no ver a mi papá, que por eso a veces tragedia porque me iba a verlo, con todos los protocolos habidos y por haber pero para mi era muy importante. Y esto creo que es muy importante porque pienso, como dicen las chicas, que a todas nos pasan las mismas cosas, quizá otras las pasamos antes, otras después, en diferentes momentos pero creo que como seres humanos estamos atravesando las mismas

situaciones y a veces charlarlo con alguien, quizá esa persona ya lo vivió y te puede dar una mano, no? Quizá desde su experiencia puede ayudar, o al menos escuchar que es tan importante.

-Psicopedagoga: Gracias.

-Docente: Yo creo que la palabra que se puso como de moda, por decirlo de alguna manera, el año pasado fue incertidumbre. Todos estábamos con esto de la incertidumbre porque no sabíamos realmente que iba a pasar y bueno fue algo muy duro, feo, o sea nunca nos esperamos vivir una pandemia, no se le ocurrió creo que a nadie pasar por esto. Y bueno si, hemos pasado muchas cosas en común, todos. Familias, docentes, escuela, barrio, se vivieron momentos duros y complicados. Bueno, cada uno en su casa, con su familia también tuvieron sus cosas entonces... Y bueno, hubo muchas cosas el año pasado que se fueron viendo, se fueron modificando, teníamos reuniones virtuales con los profes, con las señoras y bueno... (INAUDIBLE). Desde el ministerio o desde los referentes no tuvimos mucha ayuda pero creo que también para ellos fue algo desconocido, y bueno era tirar, probar y volver para atrás porque veíamos que no daba resultado o que no era así. Estamos tratando este año de hacer lo mejor posible para rescatar algo de lo que se hizo y de lo que no se hizo también, estamos tratando de hacer del 2021, dos años juntos por un montón de cuestiones. Por los niños que no tuvieron ningún tipo de conectividad o comunicación pedagógica con la escuela. Bueno lo que todo el mundo creo que sabe, conoce. Esta bueno poder ponerlo en una charla, en discusiones, no se, sobre la mesa y decir yo también la pase mal, yo también senti esto, sentí aquello o me sentí desbordado. Todos hemos pasado por esas emociones habidas y por haber. Y bueno este año yo creo que la palabra es felicidad porque el 2 de febrero que volví a la escuela, con la presencialidad, con el programa puente, fue la parte más feliz de todas... (INAUDIBLE). Yo veo que los chicos vienen super felices, llegan los viernes y... (INAUDIBLE). Yo cuando no cumplen el protocolo les digo “¿quieren que volvamos a estar en las casas?” y dicen “no”. Creo que eso es lo mejor que nos está pasando este año.

-Psicopedagoga: Y bueno me encanta que hayan venido y ojala que seamos cada vez más, ahora la responsabilidad de ustedes es multiplicar con los otros papás, que está bueno venir a la escuela, que está bueno encontrarse, compartir lo que nos pasa, lo que sentimos, las dudas, todo, todo lo que necesiten decir. Así que bueno, gracias a todos.

-Psicopedagoga: Ella estuvo a la mañana. Ella es repitente. (Risas).

(INTERRUPCIÓN, SUPERPOSICIÓN DE VOCES)

-Mamá: Para mí no fue tan difícil tenerlos en casa, eh, digamos yo soy una madre paciente, difícilmente me exalto, tengo un carácter que hace que no sea tan agresiva para ellos. Y bueno aprendí mucho también con ellos simplemente en la casa. Gracias a todos los maestros por el

apoyo que nos sirvió mucho, también eran muchas tareas (RISAS) (INAUDIBLE). Aprendí mucho con ellos, (INAUDIBLE) no podían salir, estaban en casa, estábamos acostumbrados a ir los domingos con las familias, estar con los primos, jugar y bueno se evitó un poco eso. No había ingreso, yo me quedaba en casa todo el tiempo con ellos, como decía yo trabajo y no mucho tiempo estaba con ellos (antes de la pandemia)pero al decir...sí esta pandemia si me sirvió un poco también a estar con ellos, a ver que sentían, yo les hablo, que ellos no se queden callados para nada, que siempre hablen con personas conocidas. Y extrañábamos la escuela, sí, extrañamos mucho la escuela, venir con los maestros (RUIDO DE PARLANTE) y bueno eso fue difícil. Esta charla nos sirve, es muy lindo tener esta charla, compartir con otros padres siempre,y nada esperamos que se repita, que se repita, es muy bueno escuchar a otras personas, del otro también se aprende y gracias por esta charla linda, que se vuelva a repetir (RISAS)

-Docente: No bueno, yo lo que sentí en pandemia fue alegría, por estar con mi familia, compartir más momentos juntos, por ahí con el trabajo uno no comparte tantos momentos juntos, pero tambien sentí mucho miedo e incertidumbre como dice la seño (...) de no saber qué va a pasar y actualmente me siento, porque no sabemos qué va a pasar. Y también por ahí un poco de cansancio porque había que enviar tareas, ver a qué chicos uno le enviaba la tarea por tratar de conocer la situación de cada familia, recibir las evidencias, como decía la seño (..) por ahí había sábados y domingos que uno recibía las evidencias, y entendiéndose perfectamente que era el momento en que podían enviarlas pero bueno, recibirlas y hacerle la devolución de trabajitos que enviaban y todo eso. Y yo también al tener una nena que estaba en 5° grado también recibir la tarea, poder hacerme un tiempo de sentarme con ella, por ahí de explicarle algún tema, eso fue bastante complicado, y enviarle la tarea a las señas, en eso sentí cierto cansancio de tener que estar enviando las evidencias que por ahí las tenía que enviar por email, la seño no se manejaba con whatsapp, entonces subir la foto a la compu, después mandarlas por email, eso fue bastante trabajoso... Pero bueno y estos momentos están buenos porque se comparten charlas, diálogos con las mamas, con los docentes de cosas que nos pasan a todos, y esta bueno el poder compartir esos momentos (RUIDOS EXTERNOS)

-Docente: Bueno yo pasé de todo, angustia, por ahí cosas que me resigne, resignación y empezar a disfrutar del momento que tenia ahi, tenia a mi hijo. Empezar a disfrutar de tenerlos, de compartir con ellos y eso... Y bueno también aprovechar el tiempo para estudiar, leer mucho, seguir formándome en esto y en otra unidades que me gustan, asique bueno.

-Psicopedagoga: Ehhh, bueno un poco de todo, un poco de todo, sí, miedos me parece que lo viví como un desafío permanente, familiar, profesional... y hasta que se yo, yo creo que lo que me ayudó fue empezar a valorar esas pequeñas cosas no? Sobre todo yo siempre decía, ¿ver mi

casa de día? Porque muchas veces, a la mañana más que todo, uno trabaja en esos horarios fuera, y yo decía “nunca veo mi casa cuando amanece”, como que siempre me iba de noche y nada eso, disfrutar, disfrutar de mi casa, de mi hijo, conocer más y también ponerme como objetivos de hacerme cargo de esas cosas que por ahí uno va dejando “no hay tiempo, no se puede” bueno no, hacerme cargo de eso. Bueno y de este encuentro mucho, mucho para pensar, uno vuelve a construir nuevas preguntas para seguir pensando no solamente como... digo como ser humano ¿no? Que todo esto que tanto nos ha movilizado la pandemia, sino también como profesionales, el lugar y el rol de mi profesión y cuál es mi responsabilidad en el trabajo con los demás, así que bueno, eso.

(CIERRE DE LA ACTIVIDAD, DIFERENTE VOCES)

-Psicopedagoga: se arma una red, una red que cada uno sostiene a un otro, nos sostiene a nosotros, que a la vez nos une, nos deja a todos formando parte de un TODO justamente, y que si alguien se mueve, si alguien suelta se cae. Un poquito de lo que nos ha pasado con todas estas situaciones que vivimos en la pandemia, donde hemos tenido que vivir tiempos muy complicados que nos han hecho tambalear todo nuestro sistema de creencias, todo lo que pensamos, lo que creemos que era importante cambio de lugar, revalorizando las cosas, rescatamos, rescatamos vínculos, me quedo con esa palabra que dijo la directora. Ha sido todo muy trágico, muy traumático, pero siempre hubo un otro que ayudó, que acompañó, que sostuvo, los docentes de las facultades, sus familias, sus casas, las madres, los padres a pesar del trabajo, a pesar de los esfuerzos, las enfermedades, de los problemas sociales, todos aportaron algo para que la cosa siga funcionando, así que nada... De este espacio la posibilidad de compartir, de escucharnos, de saber si estamos en la misma, que no es poco poder decir que nos pasó... Hubo ojos que se llenaron de lágrimas recién en algún momento, que no es poco hacerse cargo de lo que sentimos, no es poco, es todo... Así que muy agradecida a todos por este espacio, por haberse abierto, haber compartido y bueno ojalá nos volvamos a encontrar próximamente.

-Psicopedagoga: teníamos la idea de seguir, estábamos esperando que aparecieran también las ganas, vamos a proponer un próximo encuentro, ya les va a llegar la nota, la invitación a los papás y mamás, y bueno y aca a los docentes también, así que bueno, gracias.

(CIERRE. APLAUSOS)

Anexo 4: Registro de campo 2022. Reunión con el equipo del proyecto extensionista.

Registro de la reunión realizada el día 25 de Abril del año 2022, que tuvo lugar en la Facultad de Educación y Salud (FES) “Dr. Domingo Cabred”, de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), y fue llevada a cabo por las integrantes del proyecto extensionista “Trayectorias escolares en pandemia”. De la misma participaron también estudiantes de 5° año de la Licenciatura en Psicopedagogía, dictada en la misma facultad. El encuentro fue pactado por las profesionales a cargo del proyecto, a los fines de interiorizar a las estudiantes acerca del mismo.

A continuación, se transcribe el registro de campo realizado por una de las estudiantes de la FES, a partir de dicho encuentro.

Siglas de referencia: Los nombres fueron reemplazados por iniciales para resguardar la identidad de los implicados.

Evento: Reunión del equipo del proyecto de extensión, con estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Fecha: 25/04/2022 - 8:30 hs.

Lugar: Facultad de Educación y Salud “Dr. Domingo Cabred”, de la Universidad Provincial de Córdoba.

Llegamos al aula en la que se llevaría a cabo la reunión a las 8:30 a.m., siendo un grupo de seis compañeras, y esperamos a que nos llamasen. A. nos invita cordialmente a pasar. En la habitación, el equipo profesional a cargo del proyecto se encuentra dispuesto en sillas alrededor de una mesa, donde tienen una computadora portátil abierta y algunas agendas. Al momento están presentes tres de los miembros: dos psicopedagogas y una psicomotricista. Nos acercan sillas para que tomemos asiento junto a la mesa, al tiempo que nos informan que una de las integrantes del equipo no podrá asistir a la reunión por complicaciones personales, pero que podrá acompañarnos de manera virtual.

Mientras hacen la correspondiente videollamada para contactarse con dicha compañera, nos invitan a dedicar un espacio de la reunión a conocernos. Así, cada una del grupo de estudiantes nos presentamos con nuestros respectivos nombres, edades, y el nivel de la carrera alcanzado hasta el momento. Además, también nos consultan respectivamente, acerca de las prácticas de las que hemos participado, en el marco de la licenciatura a lo largo de estos años, indagando especialmente en las prácticas en las que hayamos podido llevar a cabo en escuelas. De esta manera, las profesionales escuchan atentamente los testimonios y experiencias de cada compañera. Una vez terminada la ronda de presentaciones toman la posta las integrantes del proyecto, presentándose a su vez y contando brevemente sus propias experiencias acerca de

cómo se vincularon con el proyecto. De este segundo momento ya participan dos psicopedagogas más; la profesional que se mantiene conectada virtualmente desde la videollamada, y una quinta integrante, que llega a sumarse presencialmente.

Sobre el proyecto extensionista que dirige este equipo; “Trayectorias escolares en pandemia”, A nos cuenta que en las dos escuelas de zona sur que participan del mismo, están llevando a cabo encuentros con las docentes, convocados una vez por mes o cada dos meses. En palabras de A, durante estos encuentros, a los que eligen llamar “conversatorios”, se los invita a charlar sobre ellos, sobre su trabajo cómo docente en esa escuela, sobre cómo van llevándolo y cómo se van sintiendo, apelando a que en los discursos surja “algo” donde poder intervenir. En estos espacios, el objetivo de las profesionales es construir junto con las docentes y directivos, la demanda. V añade que precisamente para el día de la fecha tienen programado un conversatorio en una de las escuelas de zona sur que forman parte del mismo, y que un momento de la reunión está reservada para planificarla y conversar al respecto. A su vez nos ofrece que, si queremos, nosotras podemos quedarnos como oyentes.

A continúa relatando que este proyecto es un proyecto de extensión con vías en la investigación: “se trata de pensar lo socio-comunitario desde la perspectiva de derecho y promoción, no de tratamiento”. Además, dice, surge como una idea innovadora en el ámbito de la interdisciplina y las escuelas. Debido a la complejidad de este ámbito, añade, existe una multiplicidad de lecturas, pero que de alguna manera deben organizarse para producir conocimiento; en pos de lo cual estas profesionales se congregan a pensar este proyecto de extensión.

C agrega que en ambas escuelas se percibe una idea generalizada de que las psicopedagogas se trasladan al campo sólo para resolver problemas, y que repetidas veces se ven en la ocasión de aclarar que esto no es así: “les decimos que el conversatorio es un espacio para pensar los problemas -si los hay- juntos, pero que el proyecto no se trata de corregir ni de resolver, sino de acompañar”. Sobre ello, las profesionales nos relatan que el proyecto mismo surge, precisamente, de la inquietud que generaba la gran cantidad de derivaciones que recibía la FES Dr. Domingo Cabred, siempre por parte de las mismas escuelas. “Nos alegra poder decir que, a partir de la intervención de este proyecto, estas cuestiones han mermado. Sin embargo, se sigue viendo a las profesionales como licenciadas que van a corregir casos puntuales. Para resolver conflictos.” sostiene V. A pide la palabra para añadir que para ellas es fundamental la cuestión de la inclusión, así que prestan especial atención a ello en sus intervenciones.

Retomando la descripción de los conversatorios que se llevan a cabo en estas escuelas, A nos cuenta que el nombre de “conversatorios” conlleva una intencionalidad: la de resaltar el

valor de la conversación. “Se trata de darles la palabra, revisar juntas, pensar con el otro”. A su vez, agrega D, también sirven para reforzar las mismas estrategias que estas docentes ya despliegan en el aula. En estos espacios, se apela a una reflexión en torno a qué les pasa a ellas: “ocasión en la cual siempre surgen cuestiones del orden de lo inconsciente, la queja, el sufrimiento...”. Nos cuentan que una de las temáticas que apareció en estas charlas, es la que tiene que ver con las exigencias curriculares: “en las dos escuelas, y en todas, hay una bajada de línea desde el Ministerio de Educación de que después de esta vuelta a la presencialidad [tras la conclusión del aislamiento preventivo y obligatorio] se refuercen los conocimientos en Matemática, Pensamiento Digital y Lengua. En estas escuelas, para este fin, se realizaron dos propuestas: *Emocion-arte y Vínculos*”. Es alrededor de este tipo de cuestiones en que se centran también los debates, donde las integrantes del proyecto toman una posición de escucha activa: “la idea es generar preguntas, y a partir de esas preguntas, poder hacer surgir propuestas, para que surjan a su vez nuevas cuestiones”. Sobre esto, A comenta: “ahí no se interviene desde el lugar de la certeza y el conocimiento, sino desde la cooperación”.

Una de las psicopedagogas, D, hace un señalamiento sobre lo observado en el trabajo que vienen realizando junto con las docentes: ellas observan que las docentes no se sienten partícipes del trabajo colectivo que hacen ahí. Sobre esto, las profesionales insisten en que el trabajo se realiza desde la Investigación-Acción participativa, haciendo hincapié en que no se trata de ir al campo a ofrecer soluciones, sino a involucrarse en el proceso de buscarlas, en favor de acompañar las trayectorias escolares de quienes asisten a esas dos escuelas. Para esto, V. nos cuenta que la Universidad Provincial de Córdoba destina fondos para esta investigación-acción, facilitándoles ese dinero en cada convocatoria, lo que además de posibilitar el trabajo le otorga más rigurosidad, ya que se hacen evaluaciones de cada convocatoria, llevadas a cabo por gente de otras universidades.

Las profesionales hacen un alto para que podamos hacer preguntas sobre lo que vienen conversando, y al no haber dudas al respecto, la reunión continúa acerca de nuestros respectivos trabajos finales. D nos cuenta que han estado pensando en las líneas de investigación de las que podríamos servirnos para conducir nuestras tesis, y a medida que nos las van presentando, A. escribe la información principal en el pizarrón de la pared. Nos enumeran cinco líneas de investigación posibles, sobre las cuales, V aclara que -si bien éstos son los cinco terrenos que el equipo propone- también está abierto a aceptar propuestas nuevas a investigar, mientras se mantenga dentro del marco de este proyecto extensionista. Las líneas de investigación sugeridas fueron las siguientes: 1) la sistematización de la experiencia del año 2021; 2) los conversatorios realizados durante el año 2022; 3) la práctica intercátedra; 4) el trabajo al interior del equipo

integrador del proyecto; 5) el rol del psicopedagogo en la escuela. Para realizar nuestras respectivos trabajos en base a estas líneas, A nos dice que disponen de diferentes insumos para aportar a nuestras investigaciones; desde registros escritos y grabaciones de audio de los conversatorios, hasta fotos de las producciones de los docentes que participaron, y formularios de Google respondidos por docentes y directivos de las escuelas acerca del desenvolvimiento de los conversatorios. Por otro lado, sugiere que algunas líneas requerirían nuestro acceso directo al campo, como nuestra presencia y observaciones en los conversatorios que se realizarán durante este año (2022) y las clases de Práctica IV dictadas en la Facultad de Educación y Salud, también del corriente año.

Por último, se aclara que estos terrenos no son excluyentes, pudiendo escoger más de un equipo de trabajo la misma línea de investigación. Además, nos ofrece material teórico que consideraron oportuno y provechoso para comenzar a pensar nuestras respectivas prácticas investigativas. Para finalizar el encuentro, las profesionales nos dan las gracias por asistir a la reunión, y nos despiden hasta la próxima ocasión.