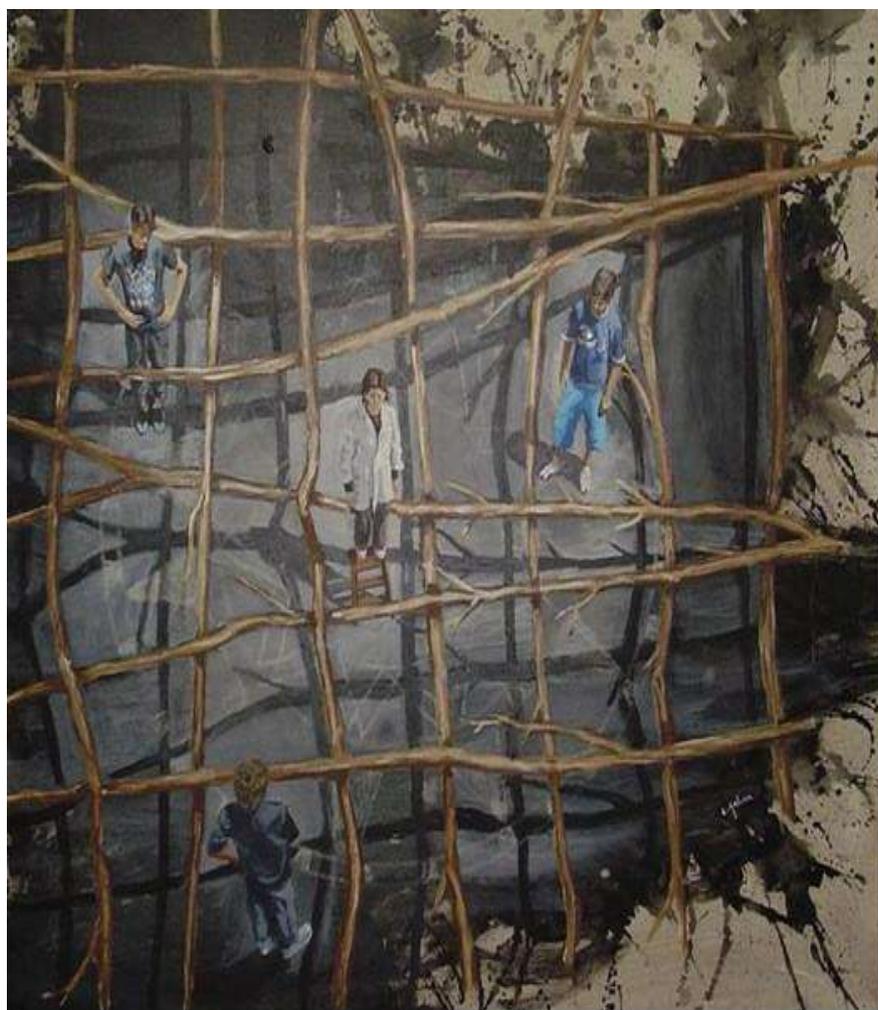


**“Pedagogías e itinerarios de vida...”**  
**-Propuestas para el Trabajo Participativo del Equipo**  
**Psicosocioeducativo Central 3-**

*Laura Antonaccio*  
*Alicia Celes*  
*Paula Donadello*  
*Olga Favella*  
*Graciela Nogués*



**“(...) biografías que se entrelazan, condiciones que se afectan, realidades diversas que se conjugan”.**

## Presentación

“La pregunta y la respuesta  
no son categorías lógicas (...)  
y suponen una extraposición recíproca.  
Si la respuesta no origina  
una nueva pregunta  
deja de formar parte de lo dialógico”.  
(Bajtín, 1982:390)

La educación siempre se caracterizó por ser una tarea compleja. Entendiendo lo complejo no solo como aquello “difícil”, sino como acepción que da cuenta de una trama conformada por biografías que se entrelazan, condiciones que se afectan, realidades diversas que se conjugan. Lo posible de la educación es siempre con otros, en la escuela y en cualquier ámbito educativo. Nos ubicamos ahí en ese lugar de las preguntas que abren nuevos interrogantes.

Las concepciones a partir de las cuales se ha teorizado a la educación han configurado diferentes racionalidades que contribuyeron a definir el tipo de subjetividad a constituir. Una concepción naturalista considera a la educación como la promotora del desarrollo del sujeto regido por las leyes naturales.

Una concepción histórica, a diferencia de aquella, parte de considerar a la educación como una práctica histórica mediada por acciones sociales. De la distinción entre ambas concepciones emerge una configuración diferente de subjetividad, ya que no es lo mismo pensarla y abordarla como consecuencia necesaria de la determinación natural que como el producto histórico de la mediación de la acción humana (Graziano, Nora 2014).

Desde hace tiempo venimos trabajando con estas ideas; los problemas en el aprendizaje en las escuelas tienen múltiples y variadas dimensiones, y en este recorrido vamos comprendiendo la necesidad de pensar y repensar críticamente las prácticas escolares. Así podemos decir que: *“los que trabajamos en las escuelas - y las pensamos críticamente; los que trabajamos en las escuelas - y no estamos al servicio de producir niños que se adapten a ellas; los que trabajamos en/con las escuelas (...) observamos con preocupación los efectos de estos accionares que recaen sobre los niños. Siempre en nombre de una supuesta defensa de sus derechos pero demasiado pocas veces en nombre de su autonomía, del derecho a su subjetividad...de su derecho a ser escuchado. Derechos que se corresponden en la práctica con una obligación - y no solo de los padres -, responsabilidad que tenemos todos. Complejos entramados de prácticas en relación con las familias, los niños, las instituciones que deberán tenerse en cuenta a la hora de pensar una intervención”* (Favella, Olga 2016).

La escuela será mejor si podemos acompañar en estos procesos, compartir las tareas, construir respuestas de manera colectiva porque, ¿cuál es nuestra función sino esta?; nos pensamos como equipo en relación con las instituciones escolares y la comunidad con la que interactuamos.

Hemos ido configurando a lo largo del tiempo una relación de confianza y de intercambio que intentamos cada vez renovar con las instituciones y equipos de trabajo de la Zona. Estamos convencidas que este espacio fue abriéndose, a fuerza de reflexión, hacia una instancia que interactúa y se encuentra en contacto directo con la escuela.

Para pensar cada vez, hemos tomado la decisión de salir de la posición de “gabinete”- como espacio o compartimento estanco, aislado -, es una determinación que celebramos. De allí que la denominación que actualmente nos nombra “Equipo Psicosocioeducativo”, viene a decir mucho más de nuestro hacer.

Nos asumimos, entonces, como un Equipo que trabaja en un marco de “valores institucionales compartidos”, y por sobre todas las cosas nos proponemos pensar juntos una escuela que dé cuenta de la riqueza de la diversidad y pueda alojar a todos haciéndoles “lugar”- ya se trate de una escuela de la Modalidad Especial o de otro nivel del Sistema Educativo.

### **La escuela hoy, desde la perspectiva de la Educación Especial**

Pensar la Educación Especial en tanto campo complejo que atraviesa como modalidad todos los niveles del sistema educativo, nos permite interpelar los modos de intervención de “lo común” y “lo especial”, abriéndonos a la posibilidad de pensarla como perspectiva orientada a crear condiciones de enseñanza y aprendizaje en favor de la inclusión educativa.

Las perspectivas que orientan las intervenciones en Educación Especial han venido variando en los últimos años de la mano de nuevas concepciones teóricas así como de transformaciones en el campo de los derechos, a políticas públicas nacionales e internacionales compartidas como: la ley de protección derechos de niños/as y adolescentes - 26061-; de las personas con discapacidad - Ley 22431-; la ley nacional de educación- 26206 - entre otras.

La mirada sobre el sujeto de la Educación Especial centrada en la deficiencia y fundamentada desde el modelo médico, comenzó a ser cuestionada por otras centradas en el modelo social de la discapacidad entendida no como un atributo del sujeto, sino como un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las circunstancias particulares del sujeto y su contexto de referencia. La discapacidad comprendida entonces como representación social nos habla de una construcción que se concreta en los diferentes estamentos e instituciones sociales, entre las que se encuentra la escuela.

Como parte de este proceso la Educación Especial comienza a cuestionar sus concepciones fundantes, sus saberes y sus prácticas, para poder pensar la inclusión educativa de niños/jóvenes con problemáticas diversas haciendo foco en la interacción entre la condición singular del niño/jóven y la acción educativa que recibe; y en ese proceso intenta desnaturalizar, poner en cuestión, los postulados tanto de la escuela “especial” como de la escuela “común”.

De lo contrario la educación especial puede ponerse al servicio de fomentar el dispositivo de totalización para que allí nada cambie: que lo común se mantenga intocable en vez de producir un corte, y ensanchar los límites de lo común. Este posicionamiento de la educación especial - en lugar de “revolver” transformando, creando - lo que logra es fijar, reproduciendo lo mismo cada vez, quedando ubicada como espacio educativo de desecho, ese lugar al que no se quiere llegar, que aparece devaluado/desvalorizado hasta por el mismo colectivo docente, donde se pueden escuchar frases como: “todavía es muy chiquito para que ingrese a especial”; “de aquí no se sale”; “aquí se va a deteriorar”... La educación especial puede pensarse como una opción positiva; como una elección a realizar, y no como descarte, porque es lo que queda.

La transformación de la Educación Especial sólo puede construirse rompiendo/ interviniendo/subvirtiendo/ interceptando las totalizaciones; no es pensar en los alumnos y qué problemas tienen esos alumnos que “se” salen de lo común. (Favella, Olga 2016)

En ese sentido la Educación Especial que venimos transitando tiene el reto de dejar de ser clasificadora de niños/jóvenes de acuerdo con “los diagnósticos,” para pensar proyectos que puedan incluirlos dando lugar a prácticas educativas que tienen como desafío ubicar aquello que acontece (no en el interior del otro niño/joven, en su dificultad, en su limitación) sino en el punto de encuentro entre el niño, el docente (será con nosotras, en el momento de la evaluación) y el objeto de conocimiento (Nogues, Graciela 2016).

*“Todos iguales, es decir humanos, y todos diferentes, es decir ellos mismos, los hombres forman en el mundo una comunidad de las excepciones (...) Sólo podemos reconciliarnos con la variedad del género humano y con las diferencias entre los hombres (...) tomando conciencia, como de una gracia extraordinaria, del hecho de que son los hombres y no el Hombre quienes habitan la Tierra”. (Arendt, Hannah)*

## **Modalidad de Trabajo**

Quienes conformamos este Equipo entendemos, pensamos y abordamos nuestro trabajo desde una concepción histórica, donde la mediación de la acción humana cobra un valor constitutivo y asume una responsabilidad. Pensamos que no hay determinismo ni linealidad en el desarrollo natural y/o social. Es así que entendemos que los ejes por los que atraviesan nuestras prácticas tienen dimensiones conceptuales, éticas y políticas que intentaremos aquí desarrollar brevemente.

Este espacio se caracteriza por su apuesta a un trabajo pensado con otras instituciones, vinculando así la posibilidad de armar entramados que ponen en el centro las trayectorias educativas de los niños/as y jóvenes que llegan a nuestro Equipo. Y es en este sentido que se entiende la importancia de valorar la capacidad de revisión para superar modalidades institucionales rígidas e individuales, ubicando en un lugar central el trabajo con otros espacios y/o profesionales.

Cuando en este equipo recibimos situaciones de niños/as y jóvenes que están escolarizados, lo que se nos presentan son textos. Textos que hablan, cuentan, sobre las circunstancias que ellos atraviesan en su experiencia escolar y vital. Cuando decimos textos, no nos referimos sólo a lo escrito sino a las diferentes versiones que se tejen de una experiencia singular. Nuestro trabajo - desde el inicio mismo - es poner esos textos en contexto es decir relativizarlos, lo que significa hacerlos parte del contexto donde nosotras ahora también conformamos la trama relativa que vamos construyendo.

Es muy común escuchar que los niños son “derivados” a nuestro Equipo porque tienen dificultades; intentamos trabajar en función de que lo que se “derive” sean los interrogantes que abren las problemáticas institucionales. No se derivan niños, se derivan preguntas, problemáticas a resolver. Allí, en esa búsqueda, al “derivar” las preguntas, una primera interrogación de importancia será entonces: cómo es ese contexto en el que éste niño, niña o joven produce - o no - conductas o saberes según los decires textuales, según las miradas y posicionamientos hasta ahora puestos en situación. En otras palabras, qué relaciones los sustentan, qué vínculos los acompañan en esas circunstancias, en ese “estar en dificultad”. Poder caracterizar variables de ese mundo escolar, familiar y social en el que se inscribe la situación es más importante que detenerse a ubicar variables individuales o personales; sin dejar afuera estas últimas, será en el entramado contextual/cultural donde vamos a pensar y construir condiciones de posibilidad para lo escolar (Celes, Alicia 2016).

Por lo tanto, cuando tomamos contacto con la situación para la que somos convocadas a intervenir, el material que solicitamos y el encuentro de presentación realizado por un EOE, Equipo Interdisciplinario, CAF, Defensoría, etc., tienen como objetivo adentrarnos en el conocimiento del relato que hasta aquí se ha construido. Diversidad de voces que desde distintos posicionamientos nos cuentan sus consideraciones: la mirada del/la docente y de la escuela; la de los Equipos; la de los profesionales que atienden a ese niño y su flia. Anticipaciones e hipótesis que pondremos entre paréntesis, que reservaremos en nuestra “base de datos”; todas serán valiosas si nos disponemos a articularlas.

Así, el marco teórico/conceptual que dirige nuestras prácticas profesionales también queda implicado como elemento constitutivo de la trama de significación. Cada situación que nos es presentada, tiene que ver con alumnos cuya ubicación escolar es cuestionada, nos crea dudas, nos hace preguntas. Nos proponemos un espacio para interrogarnos en relación a nuestras prácticas profesionales, pues somos conscientes que nuestras intervenciones abren un camino que compromete la vida del niño y su familia.

Pensamos cada vez: ¿cómo poner en suspenso esas categorías pre-existentes que conforman lo que se denomina un conocimiento supuestamente “objetivo”, que “anticipa” lo que le ocurre el niño/a o joven?

“Paciente con Diagnóstico- TGD- Autismo. Discapacidad mental y permanente”. Certificado médico presentado por la madre de una niña, de 4 años, recientemente llegada al país.

¿Por qué renunciar a las “certezas” de un saber que ordena la información, clasifica la causa, identifica el problema”, describe su particularidad y traza una ruta (igual para todos los que comparten ese diagnóstico) en la que se hallaría la solución?

Porque reconocer los límites del propio conocimiento, su incompletud, nos permite ubicar al niño en el lugar de lo imprevisto, de lo singular.

Desde las teorías tradicionales, las posibilidades de aprendizaje pueden ser evaluadas a priori utilizando marcos interpretativos heredados de las teorías psicológicas sobre los procesos de aprendizaje, que suponen la existencia en los sujetos de categorías cognitivas fijas y mensurables, ampliamente determinadas por factores de orden biológico.

La “Educabilidad” de un sujeto, no es una capacidad de competencia intelectual individual, sino que está definida... “por la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos, en situaciones definidas. (...) el aprendizaje se produce en la situación porque es ella la que promueve y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje, o estancamiento, fracaso” (Baquero, Ricardo - 2005).

Nosotras concebimos la práctica educativa como un encuentro que habilita la duda, la crítica, la creación, dando lugar a la incertidumbre o sea, ese momento en el que puede aparecer aquello que no ha sido anticipado/pensado. El encuentro implica el comienzo de un proceso que debe dar lugar a lo singular, a lo incalculable, a lo imprevisible, a lo inesperado. Se trata entonces de una construcción singular de conocimiento acerca de lo que le sucede a ese niño/a, joven en ese momento - el de la evaluación-. Así, debemos explicarnos cuál es el sentido que la dificultad en el aprendizaje de ese alumno cobra en la trama de interacciones complejas. No se trata de construir un diagnóstico - aún un diagnóstico situacional - explicando el o los por qué no aprende el niño/a, sino el cómo lo hace, cómo se interesa por lo otro y por el otro en posición de enseñante, cómo esa posibilidad de interesarse puede ser favorecida u obstaculizada. Es así que cobra relevancia integrar al proceso de evaluación la revisión de las prácticas de enseñanza: ubicar allí cuáles son los aspectos didácticos, pedagógicos e institucionales que podrían estar incidiendo en las dificultades por las que se consultan (contenidos que se enseñan, el proyecto curricular, la interacción entre los saberes, el maestro y el alumno, los materiales didácticos, etc.)

Las herramientas que aparecen como elementos estables en las intervenciones son los encuentros/entrevistas con los padres o responsables legales, en la que se establecen los acuerdos para el trabajo, y el encuentro con los niños/as o joven. Allí se definen y escuchan los planteos y apreciaciones de los mismos. Otros elementos pueden variar según la situación, como la cantidad de encuentros y las propuestas o actividades; ir a la escuela, participar de la escena escolar. No como “tareas a realizar” en el sentido del que nos habla Giorgio Agambem, porque clausuraría toda posibilidad ética del encuentro con el otro.

Desde este posicionamiento, es que decidimos no utilizar test, pruebas pedagógicas estandarizadas, ni protocolos; si las preguntas son siempre las mismas para todos y las respuestas están anticipadas, entonces hay un destino a cumplir, volvemos a decir una “tarea a realizar”. Los modelos diagnósticos que se explican desde las prácticas

psicométricas o maduracionistas de la inteligencia ayudan a instalar - en los niños pasibles de esas prácticas - identidades deficitarias; sabemos el potencial iatrogénico que posee toda clasificación, sobre todo cuando se manejan diagnósticos y nomenclaturas imprudentemente.

Los encuentros revisten la construcción de esta propuesta abierta y flexible, se arma con el correr y al “calor” de los mismos. La elección de “este” y no otro juego, de “esta” y no otra propuesta, la posibilidad de “este y no otro plano y/o superficie”, nos pone y nos corre del centro, como parte de una dinámica dialógica.



(Mavi de 6 años de edad, dibuja su familia y cuenta quienes son...)

Pensar en términos de lo singular no sólo se opone a todo y cualquier tipo de improvisación, sino que requiere de una permanente preparación en términos teóricos y clínicos. Por eso sostenemos que la mirada y la escucha clínica son herramientas de trabajo fundamentales: es el profesional, el ser humano que piensa, que se involucra y se corre, que decide qué, cómo, cuándo, dónde y no se queda atrapado en “ejecutar” un programa tal cual fue diseñado previamente. El marco conceptual del profesional es el que dirige la mirada sobre el niño, el que direcciona unas preguntas y no otras, y el que dará unos sentidos y no otros a esas producciones. Por eso es que los instrumentos de indagación con que intentamos dar respuestas, no son neutros, son producto de una postura conceptual y la lectura que hagamos de ellos nunca es “objetiva”. “No existe un instrumento en el que el psicopedagogo no se encuentre implicado en su posición”, afirma la Lic. Norma Filidoro y nosotros lo hacemos extensivo a nuestras prácticas.

Nos encontramos con niños pasivizados (aún en la hiperactividad) en tanto protagonistas activos de sus aprendizajes. Insistentes: “no sé”, “no me sale”, “no lo entiendo”, “no me importa” “no quiero hacer tareas”... nos muestran el modo en que se va imponiendo una identidad deficitaria, la del “niño que no aprende”. Es importante escucharlos en sus padecimientos, en sus deseos, en sus potencialidades subjetivas. Los recorridos posibles de los niños/as y jóvenes son singulares, y los compromete participativamente. Es necesario rastrear, encontrar, una historia de conocimientos que en tanto sujetos activos de ella los tenga como protagonistas, de lo contrario, si nos dejamos llevar por el movimiento inercial del ejercicio de nuestras prácticas, no podremos hacer una marca en otra dirección.

Intentamos poder dar cuenta de la modalidad singular con la que los niños se acercan - o no - a la lectura, escritura, trabajos con números o resolución de situaciones; los modos en los que la subjetividad se encuentra implicada en su proceso de aprendizaje de saberes escolares.

Atender a la diversidad de las situaciones, al modo en que cada niño da sentido a su entorno cultural y a los objetos que se le proponen es un modo de no legitimar como “naturales” las diferencias entre los que pueden y los que no pueden. (Castorina, 2000).



Este proceso que intentamos construir con cada niño nos proporcionará las claves para pensar su situación actual y las posibles intervenciones con él, con sus padres, con la escuela. Las hipótesis sólo cobran significación en la singularidad de cada situación y son siempre en relación a una intervención. Hipótesis, innovaciones, siempre pensadas como problematización. Innovar es introducir una pregunta diferente, aquella que cambia la significación. Nuevas preguntas, para viejos problemas - nos recuerda Rolando García.

La innovación/problematización puede producir malestar en el sentido de visibilizar conflictos y tener que revisar algo de lo instituido, aquello que “funciona”; o ese movimiento inercial por el que terminamos diciendo y creyendo que “las cosas son así”. Esto es lo trabajoso de nuestro trabajo: generar modos de tratamiento del malestar para que este circule.

Si consideramos que el malestar es inherente a todo proceso cultural, intercambio humano, entonces podremos pensar que requiere de un trabajo de tramitación, y así poder sostener la tensión que ello genera: en el niño, su familia, los maestros, las escuelas. En nuestras prácticas profesionales el malestar aparece localizado en el niño/a, joven. Es el que lo recibe, lo representa, lo encarna.

### **Una consideración para decisiones interdisciplinarias...**

Cualquier realidad concebida como compleja exige intervenciones interdisciplinarias. Pero no vamos a hablar aquí de interdisciplina en el sentido clásico: un profesional “experto” transfiere su responsabilidad a un profesional “experto” en otro o el mismo campo disciplinar – “yo hice todo lo que estuvo a mi alcance ahora se lo derivo ...”- sino como una forma que deviene intercambio, conversación permitiendo el tratamiento del malestar que provocan los propios límites, de aquello que resiste a la intervención.

Es nuestro trabajo reformular poniendo en juego la posibilidad de articular. Es ahí donde hay que ubicar las contradicciones, desencuentros, lagunas, espacios vacíos, puntos ciegos que nos permitan armar una nueva configuración de elementos. “Actitud de vigilancia” (Derrida, Jacques 1997): a ver?, qué es esto?, de dónde viene?, de manera de no hacer “copias”, sino mapas que permitan trazar nuevos trayectos y recorridos.

Por la misma razón que no hay “determinaciones” no vamos a buscar “la verdad” como una visión totalizadora y única que todo lo explica; sino como suma de perspectivas que permita ubicar puntos inconsistentes, lagunas, intersticios para comenzar a pensar posibles estrategias de trabajo. Preguntas que hay que reformular para que aparezca un lugar -“otro”- para ese niño/a o joven en la escuela.

Para pensar en Trayectorias Escolares es necesario que todas las instituciones intervinientes reformulemos esa pregunta del: “Dónde lo pongo?” al: “Qué le pasa?”. De allí devendrá la pregunta: En qué lugar podrá constituirse como alumno?

Como vemos no se trata de una pretensión metodológica que intenta llegar a una especie de verdad última sino más bien de una re-organización y, a veces, de una re-conceptualización de los conocimientos y procedimientos disponibles al interior de una disciplina específica.

Sostenemos entonces que “*equipo*” se explica en términos de lo “común”, de ese común de preguntas que nos convocan, que supone una base conceptual y un modo de proceder; e “*interdisciplinario*” se define en términos de la “diferencia”, lo que cada uno tiene para ofrecer, como herramienta decisiva que permite complejizar las intervenciones (Filidoro, Norma 2012).

Como ya se ha dicho aquí, nuestra intervención intenta producir nuevas lecturas, entrecruzamientos; aparecen divergencias y coincidencias que redundarán en la búsqueda de un espacio escolar; de un dispositivo de acompañamiento en la escuela común; de un cambio en la modalidad escolar; de sugerencias respecto a espacios terapéuticos. Si lo decidido - construcción realizada con los otros implicados - es un cambio de modalidad escolar solicitamos una entrevista en la escuela de la modalidad que consideramos acorde a las necesidades escolares que atraviesa ese niño/a o joven al momento de la evaluación.

### **Presentar a un niño/a o joven**

La presentación es un encuentro fundante para el trabajo; se trata de crear un espacio de alojamiento para ese niño/a joven en donde la re-presentación que hacemos de él, cobra una significación fundamental. La escuela se incorpora así al entramado y puede empezar a pensar en ese niño/a o joven, para acompañarlo en la construcción de su lugar de alumno. Será posible en la medida en que la escuela pueda pensar y repensar - alerta, abierta a la pregunta -; ser capaz de conmoverse y en ese “moverse con”, hallar, hacer lugar en el que quepan modos singulares y plurales de estar en la escuela.

Buscamos cada vez brindar un espacio que garantice la conformidad del niño/a o joven, es decir tener en cuenta su voz, en términos del derecho a ser escuchado. Niños, niñas y jóvenes, necesitan comprender qué es lo que justifica que la escolaridad cambie de

rumbo, para quienes ya pertenecen a grupos escolares, tienen lazos institucionales previos, y aun para quienes ingresan por primera vez, ‘comprender’ y dar un ‘consentimiento informado’, reviste igual importancia. Buscamos que este aspecto forme parte de los criterios al iniciar un proceso de intervención de las orientaciones a realizar. No es un problema menor, pensando incluso que, en ocasiones, pueden darse situaciones donde hasta se requiera la intervención del abogado del niño... o más aún el de defensor del niño... y en este sentido es importante avanzar en la explicación de este argumento.

*“yo no quiero cambiar de escuela...” Mariano / “A qué escuela voy a ir...” Benjamín*

*“En la escuela nadie me cree” Matías / Francisco: -al dirigírsele la palabra- “se pone de espaldas, manipula ensimismado un juguete mientras produce un soliloquio que va tornándose cada vez más ininteligible...”*

Vemos niños/as y jóvenes sufrientes muchas veces, donde el “estar escolar” es también un lugar a fuerza de mucho padecimiento; este es otro de los retos más difíciles que tenemos en la escuela hoy, el de ofrecer capacidades de ser que restituyan en algunos casos posibilidades de “estar siendo”; trabajamos sobre la idea de que nunca hay una sola respuesta posible, afortunadamente.

Al mismo tiempo queremos decir que nuestra experiencia y recorrido nos muestran que hay muchísimas situaciones donde la exclusión también es posible hacia adentro (Derrida, 1997), te dejo entrar, pero te asigno un lugar, y eso puede ocurrir tanto en la escuela común como en la especial.

De una escuela para todos hacia la búsqueda de escuelas de todos, en las que la escuela se transforme con todos a partir de la propia experiencia colectiva. Experiencias que provocan cambios organizativos, en los tiempos, en los espacios, en los contenidos escolares; cambios conceptuales de la relación y prácticas pedagógicas, de los conocimientos científicos; cambios actitudinales en el sentido ético de la convivencia y el conocimiento cooperativo que en ella se produce.

La escuela tiene un alto potencial de capacidad, la de producir prácticas contra-hegemónicas, o de producción cultural de dimensión transformadora, que dan lugar a procesos de emancipación colectivos y personales. *A esto asistimos cuando presentamos a un niño, niña o joven; cuando decimos que vamos a contar lo que le pasa para armar junto a otros, condiciones de experiencia escolar que le permitan construir aprendizajes significativos.*

*Entonces no solo decimos, sino que escribimos, “escribimos en cada encuentro en este espacio, para nosotros y para otros, como ya dijimos escribimos muchas veces sobre vidas de dolor y padecimientos; es decir, escribimos lo más difícil de escribir, “cuidando cada vez”. Realizamos como en tantas instituciones educativas escrituras/registros en libros, legajos, informes, nunca olvidamos que se trata de historias de vida”.*

Por eso discutimos y planteamos que no buscamos “vacante”, como ese lugar que está ahí, vacío - en otras acepciones: lugar libre, vacío, etc.-; nosotras decimos que

intentamos cada vez, “construir un lugar” escolar ahí donde no había, y no como algo dado.

El desafío es el encuentro con una escuela que apuesta a una pedagogía que se interese por el otro, esa escuela capaz de “favorecer a los más desfavorecidos”. La ternura como política pedagógica, asumiendo el hecho educativo como: “eso a crear”. Presentamos a los niños en las escuelas, se trate de “común o especial”, con estas premisas.

También realizamos acompañamiento de los trayectos propuestos según las singularidades de las situaciones: hay niños que potencian sus posibilidades concurriendo periódicamente a encuentros donde compartimos logros y obstáculos del trabajo escolar; hay familias que necesitan ser acompañadas por un periodo de tiempo hasta que se apropian de los cambios sugeridos; hay escuelas que prefieren realizar encuentros periódicos que permitan analizar características del proyecto, realizar ajustes, propuestas, etc. “Travesías que no suponen un trayecto lineal, prefigurado, cada una de ellas constituye una experiencia educativa”.( Favella Olga 2016)

La propuesta aquí es la de recorrer itinerarios institucionales, familiares y escolares, que configuran posibilidades de recuperar procesos instituyentes que permiten desarrollar itinerarios de vida (Pérez de Lara, 2008).

***“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho” (Freire, Paulo).***



## ANEXO

**IDENTIFICACIÓN LA INSTITUCIÓN: Equipo Psicosocioeducativo Central 3.**  
**UBICACIÓN: Chivilcoy 1820 - 2do Piso- Sede de la Escuela de Educación Especial**  
**Nº29 - Dr. Magnasco - TELÉFONOS: 4568-5314 -**  
**EMAIL:[gabinetecentral3@bue.edu.ar](mailto:gabinetecentral3@bue.edu.ar)**

**Características :** Se ha logrado por Resolución Nº 4744/16-MEGC, y su modificatoria, Resolución 3100/17- se nos designe como interinas en los cargos de miembro de Equipo Psicosocioeducativo Central, a partir del 1 de octubre de 2016 -. La POF 2017, en proceso de regularización en los términos de la Ley 5206/15, Art.11., ha sido cargada en el sistema con 16 cargos de miembro de equipo y 4 cargos de coordinadores zonales.

### Conformación del Equipo Psicosocioeducativo Central 3

Coordinadora: Favella, Olga Ines

Miembros Integrantes: Antonaccio, Laura Beatriz

Celes, Alicia Bibiana

Donadello, Paula Romina

Nogués, Graciela Herminia.

Retamozo, Élide. (Ingreso diciembre 2017)

Secretario administrativo: Alejandro Gesualdo.

### Recursos

El hecho de que el Escalafón “D” se encuentre en proceso de regularización, antes mencionado, hace que las condiciones necesarias de trabajo se vean afectadas en relación a:

- Titularización de cargos.
- Nombramiento de Coordinadores de Equipos.
- Partida presupuestaria para insumos y equipamientos.
- Cobertura de cargos vacantes: en diciembre de 2017 se realizó el primer Acto Público, donde se cubrieron tres cargos de miembros de Equipo.

### Datos Históricos

En la historia de los actuales Equipos Psico Socio Educativos Centrales (ex Gabinetes Centrales) hubo diferentes momentos fundantes, a saber:

En el año 1977 se creó el Gabinete Central en la ex secretaria de Acción Social, (actual Ministerio de Desarrollo y Promoción Social); este Equipo, al crearse la Secretaría de Educación (Decreto Nº4460/80) pasa a ser parte de la misma, por Decreto Nº 5442/79 con dependencia de la Dirección de Educación Especial.

En 1981 por Decreto 6583/81 se creó la división de Gabinete Psicopedagógico aprobándose la estructura orgánica funcional (Anexo I), definiendo composición y función (Anexo II); este Decreto actualmente no se encuentra en vigencia.

En el año 1994, por Resolución N°2437, se descentraliza dicho Gabinete Psicopedagógico, poniendo en funcionamiento cuatro Gabinetes Centrales, quedando conformados como Equipos Interdisciplinarios, encargados de realizar diagnósticos psicoeducativos y de brindar orientación escolar a niños/as y/o jóvenes en edad escolar derivados por instancias educativas, judiciales o por demanda espontánea.

En el año 2015, la Ley 5206 modifica el Apartado 6 del Art. 9 de la Ordenanza 40953 creando en el Capítulo IV - Punto III, el Escalafón D: Los Equipos Psicopsicoeducativos Centrales para todos los niveles y modalidades.

En el Marco de las políticas públicas de Inclusión Educativa, las Disposiciones 32/39/2009 precisan los procedimientos que se deben llevar a cabo para garantizar dicha inclusión y define a los EPSE Centrales como única instancia del Sistema Educativo autorizada para efectivizar el ingreso de niños/as y jóvenes a la modalidad de Educación Especial.

Enmarcamos nuestro trabajo en la Educación Especial - como modalidad del Sistema Educativo - desde una perspectiva de transversalidad en tanto aporta capacidades y herramientas estratégicas para la inclusión educativa, con un abordaje basado en el sistema Integral de protección de derechos, contemplados en la Constitución de la Nación Argentina, Ley de Educación Nacional (N°26206/06), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, de CABA (N°114), Ley 114 -CABA, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N°26378/08); las Políticas Públicas en Educación y las Prácticas Educativas.

## Bibliografía

- Barcena, F y Mèlich, Joan C (2014): La Educación como acontecimiento ético/ Natalidad, Narración y Hospitalidad.
- Jorge Larrosa y Otros (2008): Dejame que te cuente- Ensayo sobre Narrativa y Educación.
- Derrida, Jacques (1997): La hospitalidad - Ediciones de la Flor (2014)
- Freire P. (2002): Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo veintiuno Editores. Argentina.
- Freire, P (2002): Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno Editores. Argentina
- Giroux, H. (2015): Un llamado a politizar lo pedagógico. La pedagogía crítica bajo asedio.Revista Para Juanito. Segunda Etapa. Año 3. Número 8. Fundación La Salle Argentina.
- Filidoro, Norma (2016): Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y Reflexiones desde/hacia la Complejidad- Capitulo La escuela hace alumnos. La responsabilidad de los profesionales. Editorial Biblos
- Filidoro, Norma (2012) Los psicopedagogos en el equipo interdisciplinario. La construcción conjunta de una pregunta. II Congreso Nacional de Aprendizaje y Salud.

Córdoba, 27 y 28 de julio de 2012. Colegio Profesional de psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.

- Bleichmar, Silvia (compiladora) (1994) Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible. Paidós. Colección Psicología profunda Bs As.
- Silberkasten, Marcelo. (2006) La construcción imaginaria de la discapacidad. Topía Editorial. Bs As.
- Agamben, Giorgio.(2009) Signatura rerum. Bs. As., Adriana Hidalgo Ed.
- García, Rolando.(2000)El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos. Barcelona. Gedisa.
- García, Rolando. (2006) Sistemas Complejos. Barcelona. Gedisa.
- Castorina y Baquero. (2005) Dialéctica y psicología del desarrollo. Bs. As. Amorrortu.
- Najmanovich, Denise. (1994) Capítulo: Del tiempo a las temporalidades en Temporalidad, determinación Azar. Lo reversible y lo irreversible. Paidós. Colección Psicología profunda. Bs As
- Najmanovich, Denise (2001): La complejidad. De los paradigmas a las figuras del pensar. Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana.
- Documento CoNISMA:(2014) Diagnósticos y medicamentos. Pautas para evitar el uso inapropiado en el ámbito escolar. Niños, niñas y adolescentes. salud Mental y enfoque de derechos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.