

**Universidad Siglo 21**



**Trabajo Final de Grado. Plan de intervención  
Licenciatura en Psicología**

**Abordaje de las Dificultades de Aprendizajes en la Escuela Primaria, hacia una Pedagogía  
que Trascienda el Diagnóstico**

**Addressing Learning Difficulties in Primary School: Toward a Pedagogy that Transcends  
Diagnosis**

**Autora:** Adriana Altina

**Legajo:** PSI05164

**Tutor:** Damián Reville

### **Resumen.**

El presente plan de intervención se inscribe en la línea temática “Nuevos paradigmas en salud mental” y aborda la problemática de la dislexia desde una perspectiva crítica y no medicalizante. Dirigido a docentes de una escuela primaria urbana de Córdoba, el dispositivo tiene como objetivo promover una mirada pedagógica situada, respetuosa de la diversidad y centrada en los derechos del niño. La propuesta parte de la necesidad de revisar prácticas escolares que tienden a patologizar el malestar infantil, reduciendo las dificultades lectoras a diagnósticos clínicos. Se propone un único encuentro presencial, precedido por una instancia de reflexión asincrónica, y luego actividades en un taller que combinan dinámicas vivenciales, instancias de análisis colectivo y escritura reflexiva en bitácoras. La evaluación se concibe como un proceso continuo e integrado a las actividades. Entre los resultados esperados se incluyen la desnaturalización de los discursos diagnósticos, el fortalecimiento de marcos éticos en el aula y la incorporación de prácticas inclusivas sostenibles. La propuesta reconoce sus limitaciones temporales, pero apuesta a inaugurar procesos de revisión pedagógica. Se recomienda replicar y ampliar la experiencia para consolidar redes escolares sensibles a la complejidad del aprendizaje y la salud mental.

**Palabras claves:** Dislexia – Salud mental – Medicalización – Educación inclusiva.

## Indice

<b>Indice</b> .....	2
<b>Presentación de la Línea Temática: Nuevos Paradigmas en Salud Mental</b> .....	3
<b>Síntesis de la Institución</b> .....	5
<b>Reseña Institucional: Escuela Barrio Los Boulevares</b> .....	5
<b>Delimitación de la Problemática</b> .....	6
<b>Objetivos</b> .....	9
<b>Objetivo general</b> .....	9
<b>Objetivos específicos</b> .....	9
<b>Justificación.</b> .....	9
<b>Marco teórico</b> .....	11
<b>Plan de Trabajo</b> .....	14
<b>Actividades</b> .....	14
<b>Cronograma.</b> .....	15
<b>Actividad 1.</b> Incorporación de Instancia Previa: Apertura con la autora Bleichmar .....	15
<b>Actividad 2.</b> Taller: "Miradas no medicalizantes sobre las dificultades lectoras: construir legalidades escolares desde el respeto al semejante (110min – 120min) .....	15
<b>Recursos</b> .....	18
<b>Presupuesto</b> .....	19
<b>Evaluación</b> .....	19
<b>Tabla de articulación: Objetivos, Actividades y Evaluación</b> .....	21
<b>Resultados esperados</b> .....	22
<b>Conclusión</b> .....	22
<b>Referencias</b> .....	24
<b>Anexos</b> .....	26

## Presentación de la Línea Temática: Nuevos Paradigmas en Salud Mental

La reflexión sobre los paradigmas en salud mental permite identificar transformaciones significativas en la manera en que se conciben la atención, el cuidado y la subjetividad. Comprender la salud y la enfermedad como construcciones históricas y sociales implica adoptar un enfoque que contemple la complejidad de la experiencia humana en sus múltiples dimensiones. En este marco, resulta necesario revisar los modelos tradicionales e impulsar formas de intervención más integrales, participativas y centradas en los derechos.

El trabajo de Barcala et al. (2020) constituye una primera aproximación relevante a esta transformación paradigmática en Argentina, a partir del análisis de la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental N.º 26.657 y la Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Los autores destacan que estas leyes sustituyen el enfoque tutelar hacia los niños y adolescentes por otro, basado en derechos; y que se promueve un modelo interdisciplinario de salud comunitaria en lugar del enfoque biomédico tradicional. Sin embargo, aunque estas normativas se alinean con los estándares internacionales de derechos humanos, su aplicación efectiva sigue siendo un desafío, requiriendo modificaciones en las estructuras organizativas y en los comportamientos sociales.

Particular relevancia adquiere, en este marco, el análisis de la relación entre educación y salud mental. Según Barcala y Luciani Conde (2015), la escuela constituye un espacio privilegiado para la detección precoz de situaciones de sufrimiento subjetivo, así como un escenario de contención y construcción de lazos. Sin embargo, esta potencialidad se ve frecuentemente limitada por la escasa articulación con los dispositivos de salud y por una demanda creciente de respuestas rápidas que refuerzan prácticas medicalizadoras. Esta cuestión es central en el trabajo de la autora Barcala (2015) que afirma lo siguiente:

Ya no se trata de patologías tradicionales: para este mercado cualquier malestar social que irrumpa entre el niño y la familia, *entre el niño y la escuela*, abre brechas para que los síntomas del malestar se conviertan en trastornos pasibles de medicar. Es justamente en este marco que se produce la medicalización de la niñez, justamente en relación a uno de los más poderosos actores del mercado: la industria farmacéutica. Las niñas y niños han

ingresado en poco tiempo al mercado de medicamentos, especialmente psicotrópicos. (Barcala y Luciani Conde, 2015, pp 27)

Los autores advierten que los síntomas del malestar infantil, lejos de abordarse desde una perspectiva contextual e interdisciplinaria, suelen ser transformados en diagnósticos clínicos que habilitan el uso de psicofármacos, en detrimento de intervenciones integrales. En este sentido, la medicalización se convierte en un obstáculo central para la implementación efectiva del nuevo paradigma. No solo debilita la función pedagógica de la escuela al desplazar hacia el sistema de salud la resolución de conflictos educativos y vinculares, sino que también fragmenta la comprensión del sufrimiento infantil. Esta lógica se basa en una lectura individualizante y ahistórica del malestar, que omite considerar las condiciones de vida, las trayectorias familiares, la pertenencia territorial y los factores estructurales que inciden en la salud mental. El impacto de esta medicalización en la salud de niños, niñas y adolescentes no se limita a los efectos iatrogénicos de los tratamientos farmacológicos. También se expresa en prácticas institucionales que tienden al control y al disciplinamiento, la exclusión escolar y la estigmatización de conductas que deberían ser comprendidas en su complejidad social.

Por otro lado, Angelini (2011) profundiza en los desafíos que estos nuevos paradigmas plantean a la formación profesional. El autor señala que la formación universitaria en psicología continúa mayoritariamente anclada en perspectivas clínicas tradicionales, con escasa incorporación de prácticas comunitarias, enfoques interdisciplinarios y marcos teóricos basados en derechos humanos. En este sentido, se postula la necesidad de reconfigurar la práctica del psicólogo como agente de transformación social, capaz de intervenir en articulación con políticas públicas y con un conocimiento situado de las realidades territoriales. La formación, en consecuencia, debe orientarse a construir una mirada crítica, comprometida y propositiva frente a las nuevas formas del sufrimiento psíquico.

En síntesis, los nuevos paradigmas en salud mental proponen un cambio de mirada que desafía no solo las lógicas biomédicas y medicalizadoras, sino también las formas tradicionales de formación y de organización institucional. La construcción de dispositivos escolares y comunitarios inclusivos, la articulación intersectorial y la formación crítica de los profesionales surgen como pilares fundamentales para avanzar en una atención integral, participativa y respetuosa de la singularidad. En este sentido, el presente trabajo se inscribe en la línea temática

“Nuevos paradigmas en salud mental”, proponiendo una revisión de las formas tradicionales de intervención y una apuesta por modelos que reconozcan la complejidad del niño como sujeto de derecho.

### **Síntesis de la Institución**

#### **Reseña Institucional:** Escuela Barrio Los Boulevares

El presente proyecto se basa en información recabada en una institución educativa estatal de nivel primario, situada en un contexto urbano de la ciudad de Córdoba. Por cuestiones éticas, se mantendrá el anonimato de la institución involucrada y de los actores participantes de las entrevistas.

La escuela relevada, es una institución educativa ubicada en el barrio Los Boulevares de la ciudad de Córdoba. Este sector ha transitado una transformación socio-urbana significativa, pasando de ser una zona predominantemente de quintas en un espacio mixto donde ahora conviven sectores industriales y residenciales. Esta evolución barrial impactó directamente en el perfil de la matrícula escolar, que hoy en día está compuesta mayoritariamente por niños y niñas de familias de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, con acceso limitado a bienes culturales y educativos. En el ciclo lectivo 2025, se cuenta con una población de aproximadamente 116 alumnos y un equipo docente integrado por seis maestras, una directora, y cinco maestros/as de materias especiales, quienes trabajan exclusivamente en el turno mañana.

En entrevistas mantenidas con la directora, docentes de inclusión y de Unidad Pedagógica, se exponen varios desafíos: realidad socioeconómica de muy bajos recursos de los alumnos que asisten a la escuela, dificultades en el diagnóstico de problemas de aprendizaje, escasa formación docente específica y una limitada articulación entre salud y educación. En esta institución, la detección de dificultades en la salud o el aprendizaje de los estudiantes son realizadas inicialmente por los docentes. Una vez identificadas, estas situaciones son comunicadas a las familias, quienes son responsables de consultar a médicos u otros profesionales de la salud para iniciar el proceso de diagnóstico y tratamiento. A partir de diagnósticos especializados; como los Certificados Únicos de Discapacidad (CUD) u otros certificados emitidos por agentes de salud; se formalizan las necesidades educativas especiales, lo que habilita la implementación de estrategias inclusivas en el aula. Es en este marco, y conforme a lo establecido en la normativa vigente de la provincia de Córdoba —incluyendo el Decreto N.º 41009/A/38, el Decreto N.º 3999/67, la Resolución N.º

667/2012 y los lineamientos del SIPEC-CBA—, que todas las escuelas, incluida esta institución, pueden recibir acompañamiento de agentes especializados provenientes de instituciones de referencia. En este caso particular, la Escuela Especial J. B. ofrece profesionales que cumplen funciones de asesoría técnica y acompañamiento pedagógico, orientados a fortalecer la construcción de prácticas inclusivas dentro de las aulas. Esta modalidad de trabajo colaborativo responde a la necesidad de brindar configuraciones de apoyo adecuadas a cada situación particular detectadas en las aulas; incluidas las que en el contexto familiar no pudieron resolverse para contar con un diagnóstico.

A través del relevamiento de experiencias en esta escuela, se busca indagar en las respuestas que se ofrecen a los estudiantes que presentan dificultades en la lectura, así como en las estrategias que se ponen en juego en el acompañamiento pedagógico y psicológico.

### **Delimitación de la Problemática**

La relación entre educación y salud mental en los problemas de aprendizaje, especialmente en las dificultades lectoras como la dislexia, se presenta como un fenómeno complejo que integra aspectos pedagógicos, sanitarios y sociales. Barcala y Luciani Conde (2015) sostienen que las dificultades lectoras han sido abordadas tradicionalmente desde un enfoque clínico que prioriza el diagnóstico sobre la comprensión del proceso de aprendizaje. En línea con estos autores, Boggino (2010) identifica dos categorías principales en el análisis de los problemas de aprendizaje: una centrada en factores orgánicos, madurativos o psicológicos; y otra que considera estos problemas como un "síntoma" que refleja situaciones subyacentes. El primer enfoque se caracteriza por ofrecer una descripción codificada y superficial, que no proporciona herramientas pedagógicas a los docentes; el segundo realiza estudios detallados, pero de manera aislada, sin articularse con estrategias pedagógicas prácticas para el aula. Ambos enfoques simplifican la complejidad del aprendizaje, conviven en los informes diagnósticos de los alumnos en la escuela relevada, se visibilizan en los CUD que se gestionan desde la propia escuela; pero, desestiman la influencia de factores económicos, sociales y culturales que las docentes detectan en sus prácticas diarias como una influencia prioritaria sobre los resultados en los procesos de aprendizaje.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2019), se sostiene la necesidad de promover una educación inclusiva orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación

para el logro de los mejores aprendizajes. También interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. Sin embargo, en la práctica cotidiana de las aulas, según lo expresado por las docentes de la escuela relevada, la diversidad solo parece ser aceptada si está respaldada por un diagnóstico clínico o una discapacidad certificada. De lo contrario, si los resultados académicos no se acercan a los estándares esperados, se tiende a manipularlos para ajustarlos a los objetivos preestablecidos, invisibilizando así las diferencias reales y desvinculando el rendimiento escolar de sus condicionantes educativos y sociales. En consecuencia, las políticas inclusivas se contradicen al priorizar lo clínico sobre lo pedagógico, relegando las estrategias de intervención educativa y sus procesos, a un segundo plano. La autora Elliot (2020), es quien señala que en este marco, el acceso a apoyos escolares suele depender de la obtención de una etiqueta diagnóstica formal, lo que genera exclusiones hacia aquellos estudiantes que, aun presentando dificultades equivalentes y que no son formalmente diagnosticados, no son visibles para acceder a ayudas estatales.

La medicalización de las dificultades de aprendizaje, entendida como la tendencia a interpretar problemas educativos a través de diagnósticos médicos, afecta profundamente la relación entre educación y salud mental. Según Azevedo (2018), esta práctica reduce la complejidad del proceso educativo y tiende a fragmentar las intervenciones, desresponsabilizando a las instituciones escolares de su rol en la inclusión y el acompañamiento de los estudiantes. Así, las escuelas suelen derivar los casos a profesionales de la salud mental, desplazando la atención pedagógica necesaria. El impacto de la medicalización en la salud mental de los niños y niñas resulta particularmente preocupante. El etiquetamiento clínico puede producir efectos subjetivos negativos como la estigmatización, la disminución de la autoestima y la fragmentación del sentido de pertenencia escolar.

La autora Stolkiner (2010) analiza el proceso de medicalización como un fenómeno que emerge con la consolidación del Estado moderno, donde la medicina se convierte en un dispositivo de normalización orientado a regular los cuerpos y las vidas, especialmente de las clases más vulnerables. Esta tendencia, inicialmente centrada en el control estatal, evoluciona hacia una mercantilización de la salud, impulsada por el avance de la industria farmacéutica y la expansión

del mercado de seguros. En este contexto, la salud pasa de ser un derecho social a un bien transable, transformando los problemas sociales y educativos en patologías médicas. Esta perspectiva sostiene que el sufrimiento psíquico, los problemas conductuales o las dificultades de aprendizaje, en lugar de ser abordados desde un enfoque educativo y contextualizado, son reducidos a diagnósticos clínicos, medicalizando situaciones propias del proceso de escolarización. En el ámbito educativo, en particular en escuela relevada, la psicopatologización de la infancia opera como un mecanismo que nombra conductas disruptivas, malestar escolar o dificultades lectoras como signos de trastornos mentales; desvinculándolos de los factores contextuales y socioeconómicos que los producen. Esta lógica fragmenta el abordaje pedagógico, trasladando la responsabilidad educativa al ámbito clínico y desplazando el enfoque preventivo que podría abordarse desde el contexto escolar. Asimismo, el proceso de medicalización se refuerza con instrumentos diagnósticos que, presentan sesgos en su construcción y aplicación, priorizando la identificación de síntomas y signos clínicos sobre la comprensión contextual del malestar. Esta tendencia contribuye a la estigmatización del estudiante y refuerza una perspectiva deficitaria, desarticulando el vínculo entre salud mental y educación representado por la ausencia de equipos interdisciplinarios permanentes: Los docentes consideran fundamental contar con equipos interdisciplinarios estables (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales) que puedan brindar apoyo constante no solo a los estudiantes con dificultades del aprendizaje, sino también a los docentes que enfrentan situaciones emocionales o conductuales complejas en el aula. Las docentes entrevistadas, evidencian esta tensión al expresar que las estrategias pedagógicas parecen estar subordinadas a los dictámenes clínicos y a los acompañantes terapéuticos, no recibiendo información o recomendaciones pedagógicas en cada caso. Las escuelas de acuerdo a las capacidades del propio equipo docente, diseñan intervenciones ajustadas a sus contextos educativos

En consonancia con el nuevo paradigma de salud mental impulsado por la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, se plantea la necesidad de enfoques intersectoriales, interdisciplinarios y centrados en los derechos humanos, que atiendan la diversidad de las trayectorias escolares, Angelini (2015). Delimitar la problemática de la dislexia implica reconocer que la tendencia a la medicalización desvirtúa tanto la naturaleza pedagógica del aprendizaje lector como el cuidado de la salud mental infantil. Resulta imprescindible construir enfoques educativos que integren la

diversidad de trayectorias y que, en consonancia con los principios de derechos humanos, aseguren el pleno ejercicio del derecho a la educación y a la salud mental de todos los niños y niñas.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- Capacitar a los docentes, dotándolos de herramientas que les permitan desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre las dificultades de aprendizaje y sus intervenciones.

### **Objetivos específicos**

- Recuperar el valor del pensamiento crítico y las preguntas como herramientas formativas, desde una ética del semejante que legitime la diversidad de trayectorias escolares.
- Revisar las prácticas escolares vigentes en relación con las dificultades lectoras, identificando tanto sus fundamentos como sus efectos sobre la subjetividad infantil y los vínculos educativos.
- Promover la construcción de “legalidades escolares” compartidas, que reemplacen los límites punitivos por normas éticas que incluyan, sostengan y habiliten el aprendizaje.
- Habilitar espacios para la escritura reflexiva y el registro pedagógico, mediante instrumentos como bitácoras personales y colectivas, que permitan acompañar procesos de transformación subjetiva en la tarea docente
- Impulsar estrategias concretas de evaluación continua, que favorezcan la retroalimentación situada y la transformación progresiva de las prácticas pedagógicas.

## **Justificación.**

El presente plan de intervención surge de la necesidad de repensar las prácticas educativas en torno a las dificultades lectoras, particularmente la dislexia, en el contexto escolar actual.

Numerosas investigaciones señalan que tradicionalmente estas dificultades han sido interpretadas desde un enfoque clínico que privilegia la categorización diagnóstica individual, descontextualizando los procesos de aprendizaje y reduciendo el malestar escolar a etiquetas médicas, Barcala y Luciani Conde (2015). Esta tendencia a la medicalización, como advierten

Azevedo (2018) y Barcala et al. (2020), no solo fragmenta las trayectorias escolares, sino que también debilita los vínculos subjetivos de los niños con la escuela, afectando su derecho a una educación inclusiva y su salud mental. Además, Elliott (2020) cuestiona la solidez científica de la dislexia como entidad diagnóstica autónoma, evidenciando cómo la búsqueda de una etiqueta puede incrementar desigualdades en el acceso a los apoyos escolares.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2017), se sostiene la necesidad de prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan la diversidad de los estudiantes y eviten reducir el proceso educativo a diagnósticos clínicos. Sin embargo, la persistencia de prácticas medicalizadoras en las aulas revela la urgencia de intervenir para modificar estas dinámicas.

Frente a este escenario, se considera fundamental capacitar a los docentes, dotándolos de herramientas que les permitan desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre las dificultades de aprendizaje, fortaleciendo su capacidad de intervención pedagógica situada e interdisciplinaria. La psicología, desde una perspectiva comunitaria y de derechos, aporta marcos teóricos y estrategias prácticas para comprender las dificultades lectoras de manera integral, promoviendo el bienestar escolar y la inclusión.

Por todo lo explicitado, se considera necesaria la implementación de un proyecto para generar un dispositivo de formación docente en la escuela relevada, cuyo objetivo es promover el pensamiento crítico como herramienta para la transformación de las prácticas pedagógicas. En primer lugar, se establecen los principios teóricos que sustentan el dispositivo: cómo se concibe la formación en relación con la práctica docente y cuál es la definición de pensamiento crítico adoptada, destacando su vínculo con la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas. Luego se describirán las actividades propuestas, enfatizando aquellas orientadas a movilizar el pensamiento crítico a través del análisis de prácticas concretas. Y finalmente, se abordarán los desafíos del rol del capacitador, considerando las dificultades inherentes a guiar procesos reflexivos que implican cuestionar modelos mentales implícitos y prácticas establecidas.

Este plan de intervención resulta pertinente y necesario, ya que ofrece una alternativa concreta para superar enfoques reduccionistas, fortaleciendo el derecho de todos los niños y niñas a una educación de calidad, respetuosa de su subjetividad y promotora de su salud mental.

## Marco teórico

En el contexto escolar, la dislexia se ha convertido en un término con gran poder simbólico, que influye no solo en las percepciones sociales, sino también en las decisiones políticas y educativas. Es así que en Argentina, en el año 2016 se sancionó la Ley 27.306 que tiene como objetivo, garantizar el derecho a la educación de personas menores y adultas que tienen DEA (Dificultades específicas del aprendizaje) y la dislexia está abarcada por esta ley al ser considerada como un trastorno del aprendizaje de la escritura y la lectura.

La autora Elliott (2020) señala que la influencia de estas regulaciones ha transformado la forma en que se interpreta la dificultad lectora en las escuelas. El término no solo se presenta como una categoría diagnóstica, sino que se ha integrado en una narrativa emocional que desplaza el debate científico. En palabras de la autora Elliott (2020), se ha instalado una “narrativa de conversión”, en la que el diagnóstico de dislexia marca un antes y un después en la vida de muchas familias, contrastando la aparente negligencia de las escuelas públicas con la promesa de soluciones que ofrecen los servicios privados. Sin embargo, esta lógica genera tensiones dentro del sistema educativo. Aunque puede generar beneficios para quienes acceden al diagnóstico, plantea serias dudas en cuanto a la equidad. Como advierte la autora, “es poco probable que las necesidades de la mayoría se resuelvan manteniendo la dislexia como un problema distinto y diagnosticable separado de la discapacidad lectora”, (Elliott 2020, p. 311). En este sentido, el uso de la etiqueta puede desviar la atención de aquellos estudiantes con dificultades que, al no estar etiquetados como disléxicos, quedan fuera de los apoyos específicos. Frente a estas contradicciones, la autora plantea la necesidad de avanzar hacia un entendimiento común y riguroso del término dislexia. La coexistencia de múltiples definiciones —desde la dislexia como dificultad específica de decodificación hasta concepciones neurodiversas que la desligan de la lectura— genera confusión en los equipos docentes, en los procesos de derivación y en la implementación de intervenciones.

En su obra *Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*, Norberto Boggino (2011) ofrece una perspectiva innovadora sobre la dislexia y otras dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar, desafiando las concepciones tradicionales que tienden a individualizar y patologizar estas problemáticas. Desde una mirada crítica al pensamiento simplificador, el autor cuestiona los enfoques reduccionistas, definidos como aquellos procesos de medicalización que reducen las dificultades de aprendizaje a meros trastornos biológicos y que atribuyen los problemas de aprendizaje exclusivamente al alumno, sin

considerar el entramado educativo y social en el que dichos procesos tienen lugar. Esta visión limitada, sostiene, impide desarrollar intervenciones eficaces y conduce, muchas veces, a respuestas estandarizadas y descontextualizadas. Boggino propone, en cambio, adoptar el paradigma de la complejidad, el cual reconoce la interrelación de múltiples factores sociales, institucionales, pedagógicos, culturales y psicológicos en la configuración de las dificultades de aprendizaje. En este marco, la dislexia no debe entenderse como un déficit individual, sino como el resultado de una trama compleja de interacciones que se produce dentro y fuera del aula. Uno de los aportes centrales del autor es la revisión crítica del concepto de “problema de aprendizaje”. Según Boggino, este tipo de categorizaciones constituyen construcciones sociales que no necesariamente reflejan la realidad del proceso educativo. Etiquetar a ciertos alumnos bajo esta denominación puede oscurecer las condiciones estructurales y contextuales que realmente obstaculizan su aprendizaje, trasladando la responsabilidad del fracaso escolar al niño o niña. En línea con una pedagogía inclusiva, Boggino enfatiza la importancia de reconocer y valorar la diversidad en el aula, evitando toda forma de homogenización. En este sentido, destaca la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para contemplar los distintos modos y ritmos de aprendizaje, favoreciendo entornos educativos más justos y equitativos. Finalmente, el autor subraya el rol activo que deben asumir los docentes y psicólogos en la creación de espacios escolares inclusivos. Su intervención no debería limitarse al diagnóstico de dificultades, sino que debería orientarse a generar transformaciones profundas en las prácticas institucionales y pedagógicas. En este contexto, la psicología tiene un papel crucial en la adaptación de las prácticas pedagógicas y en la creación de espacios escolares inclusivos. Desde la psicología, se pueden desarrollar estrategias de intervención que no solo aborden las dificultades cognitivas del estudiante, sino que también se ocupen de sus necesidades emocionales y sociales. Los psicólogos pueden colaborar con los docentes para identificar tempranamente las dificultades de aprendizaje, ofreciendo formación sobre cómo ajustar el currículo y las metodologías pedagógicas de manera inclusiva. Además, pueden intervenir en la gestión emocional de los estudiantes, ayudando a prevenir o tratar las dificultades de autoestima y las consecuencias emocionales derivadas de la dislexia. Así, la psicología no solo contribuye a la creación de un entorno escolar inclusivo, sino que también ofrece un acompañamiento integral, que abarca el apoyo académico, emocional y social, promoviendo una educación más justa y equitativa para los niños con dislexia.

Cabe destacar que a lo largo de la historia educativa argentina, la enseñanza de la lectoescritura ha transitado distintos enfoques, cada uno sostenido en concepciones específicas sobre el lenguaje, el aprendizaje y el rol del niño. Tradicionalmente, el proceso de alfabetización se centró en métodos mecánicos y repetitivos, orientados desde una perspectiva conductista. Estos enfoques asumían que el niño aprendía a leer y escribir por mera repetición y memorización de letras, sílabas y palabras, sin considerar su participación activa en la construcción del conocimiento. Sin embargo, este paradigma comenzó a ser cuestionado con la irrupción de las investigaciones psicogenéticas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes, a fines de la década de 1970, introdujeron un giro epistemológico en la comprensión del aprendizaje de la escritura. Desde una mirada constructivista inspirada en la teoría de Piaget, Ferreiro y Teberosky propusieron que el niño no es un receptor pasivo de información, sino un sujeto activo que construye hipótesis sobre el sistema de escritura. A través de extensas investigaciones empíricas realizadas con niños pequeños, demostraron que el aprendizaje de la lengua escrita no comienza en el momento formal de escolarización, sino que tiene lugar desde edades tempranas, a partir de la exposición cotidiana a la cultura escrita. En este sentido, identificaron distintos niveles de conceptualización infantil sobre la escritura, que van desde una escritura presilábica hasta una comprensión alfabética, pasando por etapas silábicas e intermedias. Cada uno de estos niveles refleja una lógica interna coherente con la etapa del desarrollo del niño, y no debe ser interpretado como un error sino como una construcción activa del conocimiento. Este enfoque tuvo un impacto significativo en las prácticas pedagógicas de alfabetización en la Argentina, especialmente a partir de las décadas de 1980 y 1990, cuando muchas propuestas curriculares comenzaron a incorporar una perspectiva que reconoce el valor del conocimiento previo del niño y la necesidad de fomentar entornos ricos en lenguaje escrito. Se comenzó a privilegiar la lectura y escritura en contextos significativos, el uso de textos completos, y la reflexión metalingüística por parte de los alumnos, en contraposición a los métodos tradicionales basados en la repetición y el dictado. La obra de Ferreiro y Teberosky contribuyó, así, a consolidar un paradigma que entiende la enseñanza de la lectoescritura como un proceso complejo, situado y profundamente ligado al desarrollo cognitivo y social de los niños.

## Plan de Trabajo

### Actividades

Luego de la detección de la problemática que atraviesa a la institución en su contexto particular, y tras un acuerdo consensuado entre la escuela y la capacitadora, se planifica el presente plan de intervención, destinado al equipo docente y directivos de la escuela relevada. La orientación y coordinación estarán a cargo de la capacitadora, desde el inicio hasta la concreción del dispositivo.

Dado el contexto institucional y las múltiples responsabilidades que asumen cotidianamente los y las docentes de la institución relevada, se propone implementar esta intervención en un único encuentro. Esta decisión no responde a un criterio metodológico, sino a una necesidad práctica: las reducidas disponibilidades horarias y la sobrecarga laboral, hacen difícil la participación sostenida en dispositivos prolongados. Por ello, se opta por concentrar en una sola jornada una propuesta formativa intensa, cuidada y significativa, que permita habilitar espacios de reflexión crítica, aun sabiendo que una transformación profunda requiere de procesos más amplios. Este encuentro se concibe entonces como una oportunidad, quizás mínima, pero valiosa, para iniciar una conversación que pueda continuar en las prácticas y en los vínculos cotidianos dentro de la escuela. No obstante, se contempla la posibilidad de introducir un receso intermedio o de dividir el dispositivo en dos encuentros sucesivos, en caso de que se perciban signos de desmotivación, fatiga o necesidad de profundización de la temática por parte del grupo. Esta flexibilidad responde a la convicción de que la formación debe ajustarse a las condiciones reales del colectivo docente, sin forzar ritmos ni sostener formalismos vacíos. Además, el tiempo acotado del encuentro se ve complementado por una instancia asincrónica previa, en la que se compartirá un material significativo —la conferencia “La construcción de legalidades como principio educativo”, de Silvia Bleichmar— como punto de partida. Esta lectura o visualización se enviará por correo electrónico o mensajería móvil, acompañada de preguntas orientadoras que fomenten la implicación subjetiva y el pensamiento crítico. La intención es generar un primer movimiento psíquico que potencie la participación en el taller presencial, evitando que este sea vivido como un recorte técnico descontextualizado de su sentido político-pedagógico.

El objetivo general del encuentro será promover una reflexión crítica sobre las prácticas escolares frente a las dificultades de aprendizaje, especialmente sobre los procesos de lecto escritura, cuestionando los abordajes medicalizantes y favoreciendo una comprensión situada e interdisciplinaria del problema. Se pretende, además, recuperar el rol de la escuela en la producción

de subjetividad, el acompañamiento emocional y la construcción de legalidades que amplíen los márgenes de inclusión a la educación y a la salud mental

### **Cronograma.**

#### **Actividad 1.** Incorporación de Instancia Previa: Apertura con la autora Bleichmar

Como punto de partida del dispositivo de formación, se propone una instancia asincrónica que permita introducir a los y las docentes en las claves conceptuales de la propuesta, favoreciendo desde el inicio una disposición reflexiva.

Con antelación al encuentro presencial, se enviará por correo electrónico o por whatsapp institucional un material seleccionado, que puede consistir en un fragmento textual o audiovisual de la conferencia *“La construcción de legalidades como principio educativo”*, de Silvia Bleichmar. Este envío incluirá una consigna orientadora, con preguntas abiertas que inviten a la implicación subjetiva:

- ¿Qué resonancias encuentran con su práctica cotidiana?
- ¿Qué tensiones aparecen entre lo que plantea Bleichmar y lo que sucede en la escuela real?

Las respuestas a estas preguntas deberán registrarse en una bitácora personal, que será provista por la capacitadora. Este material será entregado previamente a la institución en formato impreso, una vez que se obtengan los correos electrónicos o los números de contacto de los/as docentes participantes.

La intención de esta actividad no es transmitir contenidos cerrados, sino habilitar un clima de escucha, implicación y pensamiento crítico, alineado con el eje formativo de la propuesta: educar desde una ética del semejante, reconociendo y legitimando las trayectorias escolares diversas como parte de una construcción colectiva.

#### **Actividad 2.** Taller: "Miradas no medicalizantes sobre las dificultades lectoras: construir legalidades escolares desde el respeto al semejante (110min – 120min)

El equipo docente está integrado por seis maestras, una directora y cinco maestros/as de materias especiales, quienes trabajan exclusivamente en el turno mañana. Se propone trabajar en grupos de no más de cuatro docentes. En caso de que el desarrollo de la actividad se extienda significativamente en tiempo, o si se percibe un bajo nivel de implicación por parte del grupo, se

prevé la posibilidad de dividir el taller en dos encuentros consecutivos, respetando la estructura y el orden propuesto, para favorecer la continuidad del proceso formativo.

Fase	Duración	Actividad	Objetivo	Evaluación
Apertura	15 min	<p><b>Apertura: Reconstrucción situada del problema</b></p> <p>En pequeños grupos, se propone una reconstrucción situada de una experiencia real de aula donde un niño o niña presentó dificultades para leer o escribir. El disparador no será un diagnóstico, sino una serie de preguntas que habiliten la complejidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué fue lo que nos preocupó de esa situación?</li> <li>• ¿Qué vimos que sucedía con ese niño o niña?</li> <li>• ¿Qué hicimos en ese momento?</li> <li>• ¿Cómo lo vivimos? ¿Qué sentimos?</li> <li>• ¿Qué palabras aparecieron para nombrar ese malestar?</li> </ul>	<p>Este primer momento retoma la propuesta de Bleichmar de no responder con soluciones rápidas, sino de empezar a organizar preguntas, reconociendo que las formas actuales de malestar escolar responden a nuevas condiciones de producción de subjetividad. Al no partir del diagnóstico, se evita reducir al niño/a a un déficit y se habilita la posibilidad de reconstruir una legalidad pedagógica basada en el reconocimiento del semejante.</p> <p><i>... “Una de las primeras formas de ejercer la impunidad es la invisibilización de la víctima. Por eso, lo primero que hay</i></p>	<p>Los grupos irán sistematizando en papelógrafos o fichas los elementos que conforman la escena problemática: actitudes del niño/a, del entorno, intervenciones realizadas, recursos disponibles, hipótesis circulantes.</p>

			<i>que hacer es volverla visible. Y eso es también tarea de la escuela.”...</i>	
I	10 min	<p><b>Deconstruir la mirada clínica</b> Actividad: "Diagnósticos sobre la mesa". Esta actividad, se alimenta de la anterior, contrastando los casos reconstruidos, con los diagnósticos habituales. Se presentan tarjetas con distintos diagnósticos médicos comunes (dislexia, TDAH, etc.). Los docentes los vinculan con casos reales y luego debaten: ¿qué explica y qué oculta el diagnóstico? Cierre con pregunta: "¿Y si en vez de rotular, preguntamos?"</p>	<p>Vivenciar la de-subjetivación que genera el etiquetamiento. Activar la empatía desde el cuerpo y el silencio. Deconstruir las lecturas clínicas y promover una mirada crítica</p>	<p>Bitácora personal opcional + socialización oral dirigida.</p> <p>Utilización de la bitácora personal, registro breve individual: “¿Cómo me sentí?” “¿Qué se ve y qué se pierde cuando nombramos así?”</p>
II	15 min	<p><b>Mini charla dialógica</b> con conceptos clave: dislexia desde la perspectiva crítica, medicalización, producción de subjetividad (Barcala, Elliott, Bleichmar, desarrollada en el trabajo final del seminario)</p>	<p>Dar marco a la experiencia vivida y habilitar interrogantes</p>	<p>Ronda rápida de preguntas: ¿Qué resonó en mí de lo que escuché? ¿Qué me desafía?</p>
III	10 min	<p><b>¿Qué hacemos con lo que hay?</b> Conversatorio guiado. ¿Qué hacemos en estas situaciones? ¿Qué no hacemos? ¿Qué se hace porque se puede? ¿Qué se hace a pesar de...? ¿Qué falta?</p>	<p>Valorar prácticas reales y visibilizar los límites institucionales.</p>	<p>Registro grupal breve en fichas + sistematización por parte de la capacitadora.</p>
<i>Corte que puede surgir,</i>	<i>(10–15 min) ó</i>	<i>Espacio de descanso, conversación libre o ajuste de consignas según necesidad.</i>	<i>Recuperar la energía grupal y evaluar</i>	<i>Observación informal por parte de la capacitadora.</i>

<i>según necesidad específica</i>	<i>Habilitar un segundo encuentro</i>		<i>condiciones de continuidad.</i>	
IV	10min	<b>Subjetividad y derecho a la educación</b> Actividad: "El aula como territorio de subjetividad". Se dibuja un aula en afiche y cada docente ubica con post-its: ¿qué produce malestar?, ¿qué sostiene el deseo de aprender?	Habilitar miradas y sentimientos	Reflexión guiada sobre condiciones simbólicas para el aprendizaje
V	20min	<b>Legalidades versus límites</b> Actividad: "No se hace porque...". Se presentan frases reales de docentes o familias sobre normas escolares. En grupos, analizan si responden a lógicas de límite (externo) o de legalidad (compartida). Se reconstruye una "legalidad ética" para el aula.	Pensar la ética laboral en la que se desarrolla la tarea diaria	Registrar las producciones en torno a las frases que se presentaron
VI	10min	<b>Soportar la pregunta</b> Actividad: "Caja de preguntas sin respuesta". Cada docente escribe una pregunta que le preocupa pero no sabe responder. Se arma un espacio de lectura colectiva sin responder, solo para alojar y legitimar la pregunta como punto de partida.	Animarse a convivir con la incertidumbre, legitimar que no todo tiene respuesta.	Uso de la bitácora personal: registro

## Recursos

Con el objetivo de hacerlo económicamente viable, se utilizarán las instalaciones de la escuela, su red de wifi y equipos multimedia. El material a adquirir especialmente para las

actividades consta de bitácoras, fotocopias, afiches, fibras y lápices para los encuentros. La inversión principal de este proyecto consta de los honorarios de la capacitadora

### Presupuesto

Concepto	Cantidad	Precio Unitario	Total
Honorarios hs capacitadora	5	\$ 30.000	\$ 150.000
Viáticos	1	\$ 20.000	\$ 20.000
Bitácoras	15	\$ 5.000	\$ 75.000
Afiches	5	\$ 1.000	\$ 5.000
Lápices	5	\$ 1.000	\$ 5.000
Fibrones	5	\$ 2.000	\$ 10.000
<b>Total</b>			<b>\$ 265.000</b>

### Evaluación

Concebida desde una perspectiva crítica y situada, la evaluación en este plan de intervención no se limita a un momento final, sino que se configura como un proceso continuo de retroalimentación que atraviesa todo el dispositivo formativo. Evaluar, en este contexto, implica acompañar, escuchar, registrar y devolver sentidos; implica también construir junto a los y las docentes una mirada reflexiva sobre sus propias prácticas y sobre los marcos que las sustentan.

Desde esta lógica, la evaluación se entrelaza con cada actividad del encuentro, sin establecerse como una instancia cerrada o punitiva, sino como parte del mismo proceso de problematización que sostiene el dispositivo. Evaluar no será aquí emitir un juicio externo, sino alimentar un proceso colectivo de construcción de sentido.

Para ello, se incorporan diversos recursos e instrumentos que permiten sostener esta retroalimentación constante y ética:

- Bitácora del capacitador/a: a lo largo del encuentro, se llevará un registro sistemático de los emergentes grupales, tensiones subjetivas, resistencias y desplazamientos conceptuales observados. Esta bitácora no tiene un fin administrativo, sino que se concibe como una

herramienta de lectura ética y pedagógica del proceso, que orienta decisiones y permite devolver sentidos.

- Bitácora personal de los/as docente (opcional, pero sugerida): cada participante podrá registrar, de forma libre y subjetiva, ideas movilizadoras, emociones, contradicciones o preguntas que emerjan durante el taller. No se trata de producir un reporte, sino de habilitar una escritura reflexiva que favorezca la toma de conciencia de aquello que, muchas veces, permanece implícito.
- Registro en vivo de producciones grupales: durante varias de las actividades (especialmente en los momentos de reconstrucción situada del problema y de análisis de legalidades escolares), se prevé que los grupos elaboren papelógrafos, mapas conceptuales o notas breves que permitan condensar lo trabajado. Estos registros servirán como insumos para el análisis colectivo y para la devolución institucional posterior.
- Instancia de socialización colectiva: en la última fase del encuentro, se propone una puesta en común de lo trabajado, que no funcionará como cierre evaluativo, sino como un momento de visibilización de procesos, resonancias y sentidos compartidos. Este espacio también permitirá a la capacitadora sistematizar en vivo las producciones grupales, generando un insumo valioso para retroalimentar a la institución.
- Contacto abierto diferido: para quienes lo deseen, se dejará disponible un canal de comunicación (correo electrónico o WhatsApp) para enviar dudas, comentarios o reflexiones posteriores al encuentro. Se reconoce que ciertos movimientos subjetivos o cuestionamientos aparecen en diferido, por lo cual esta estrategia busca acompañar también esa temporalidad.

En definitiva, estos recursos no conforman un sistema de evaluación formal, sino una trama de dispositivos ético-pedagógicos que apuntan a sostener la reflexión, a acompañar los desplazamientos subjetivos y a favorecer una revisión situada de las prácticas escolares. La evaluación se concibe, así, como una herramienta pedagógica y política que permite interrogar los supuestos que sostienen las prácticas, iluminar zonas ciegas y acompañar transformaciones sostenibles en el tiempo.

Tabla de articulación: Objetivos, Actividades y Evaluación

Actividad	Objetivo	Resultado Esperado	Evaluación
<b>Instancia previa asincrónica: Conferencia de Bleichmar</b>	Introducir claves éticas y políticas desde una perspectiva crítica.	Generar resonancias subjetivas iniciales en torno a la educación como producción de subjetividad.	Bitácora personal previa (opcional). Preguntas orientadoras: “¿Qué me interpeló?” “¿Qué veo reflejado en mi escuela?”
<b>Apertura: Reconstrucción situada del problema</b>	Favorecer una lectura compleja del malestar escolar sin partir del diagnóstico.	Visibilización de las situaciones escolares antes de la etiqueta; reconocimiento del niño/a como sujeto situado.	Sistematización grupal en papelógrafos o fichas. Bitácora opcional sobre el cambio de mirada.
<b>Diagnósticos sobre la mesa</b>	Desnaturalizar el uso de etiquetas diagnósticas.	Comprensión crítica de lo que explica y oculta un diagnóstico. Desestigmatización.	Bitácora personal: “¿Qué se ve y qué se pierde cuando se nombra así?”. Socialización oral dirigida.
<b>Mini charla dialógica con conceptos clave</b>	Dar marco conceptual a la experiencia y habilitar interrogantes.	Apropiación inicial de nociones críticas: medicalización, subjetividad, dislexia.	Ronda rápida de preguntas. Registro de emergentes.
<b>Conversatorio: ¿Qué hacemos con lo que hay?</b>	Valorar prácticas reales y visibilizar los límites institucionales.	Reconocimiento de lo que se hace, a pesar de las condiciones. Afirmación del saber docente.	Registro grupal breve en fichas. Sistematización posterior por parte de la capacitadora.
<b>El aula como territorio de subjetividad</b>	Habilitar miradas sobre las condiciones simbólicas del aprendizaje.	Identificación de factores que sostienen o interrumpen el deseo de aprender.	Producción visual en afiche con post-its. Reflexión guiada.
<b>No se hace porque... (Legalidades vs límites)</b>	Promover la construcción de legalidades escolares compartidas.	Reconocimiento de la diferencia entre normas impuestas y legalidades éticas.	Producción grupal en afiches. Ronda de devolución colectiva.
<b>Caja de preguntas sin respuesta</b>	Recuperar el valor de la pregunta como herramienta ética y formativa.	Legitimación de la incertidumbre. Alojamiento simbólico del no saber.	Escritura individual en bitácora. Lectura colectiva sin respuesta.

Actividad	Objetivo	Resultado Esperado	Evaluación
<b>Cierre reflexivo:</b> <b>¿Qué me llevo?</b> <b>¿Qué podría hacer distinto?</b>	Fomentar la proyección subjetiva y la continuidad del pensamiento crítico.	Apertura a la transformación progresiva de las prácticas.	Socialización oral. Bitácora opcional: “¿Qué hice distinto esta semana?”. Canal de contacto abierto (opcional).

### Resultados esperados

Con la implementación del presente dispositivo de intervención, se espera generar transformaciones en la mirada pedagógica de los y las docentes participantes, orientadas hacia un enfoque crítico, situado y no medicalizante de las dificultades lectoras, particularmente la dislexia. A partir del desarrollo de las actividades propuestas, se prevé que los y las docentes reconozcan e interroguen críticamente las prácticas escolares que reproducen lógicas diagnósticas y medicalizantes. Al mismo tiempo, se busca que puedan apropiarse de herramientas conceptuales y reflexivas que les permitan legitimar la diversidad de trayectorias escolares. Asimismo, se espera que incorporen prácticas de evaluación continua, retroalimentación situada y registro pedagógico, capaces de acompañar los procesos de transformación de sus propias prácticas. De este modo, se apunta a fortalecer el rol docente en una posición activa en la construcción de espacios inclusivos que resguarden el derecho a la educación y a la salud mental. Estas transformaciones no se conciben como cambios inmediatos, sino como el inicio de un proceso formativo sostenido, que prioriza la implicación subjetiva, la reflexión crítica y la construcción colectiva del saber pedagógico, habilitando condiciones simbólicas y éticas que favorezcan su continuidad y consolidación en el tiempo.

### Conclusión

La elaboración y puesta en marcha de este plan de intervención permitirá abordar de manera integral una problemática compleja y profundamente actual: la medicalización de las dificultades lectoras en el ámbito escolar. A partir de un enfoque situado y basado en derechos, se delineó una propuesta formativa orientada a problematizar los supuestos clínicos que tienden a patologizar el malestar infantil, proponiendo en su lugar prácticas pedagógicas más inclusivas, críticas y subjetivantes.

Entre sus fortalezas, se destaca la articulación entre los marcos teóricos y las actividades propuestas, la incorporación de herramientas de evaluación continua y la inclusión de una instancia previa de apertura reflexiva, que ancla el dispositivo en una ética del semejante. Como limitación principal, se señala el carácter acotado de la intervención (un único encuentro), lo cual podría restringir la posibilidad de seguimiento y profundización de los procesos de transformación.

Para futuras implementaciones, se recomienda ampliar la duración del dispositivo, consolidar equipos interdisciplinarios estables en las escuelas, y fortalecer las articulaciones entre salud y educación. Estos ajustes permitirían potenciar el alcance de la propuesta y profundizar sus efectos subjetivos y pedagógicos a mediano y largo plazo.

## Referencias.

- Angelini, S. O. (2011). *El nuevo paradigma en salud mental en Argentina: tensiones con la formación profesional de los psicólogos*. [Ponencia]. III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45434>
- Azevedo, C. (2018). *La medicalización de la infancia: Un análisis crítico*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Barcala, A., y Luciani Conde, L. (2015). *Salud Mental y niñez en la Argentina. Legislaciones, políticas y prácticas*. Buenos Aires: Teseo. <http://www.infeies.com.ar/numero5/bajar/RL1.Barcala&Luciani%20Conde.pdf>
- Barcala, A., Et Al. (2020). La reforma de los servicios de salud mental para niños, niñas y adolescentes en Argentina: mapeo de respuestas institucionales e interdisciplina. *Revista sobre la infancia y sus instituciones*, 9. <http://www.infeies.com.ar>
- Bleichmar, Silvia (2014, 4 dic). Moral, Violencia, Legalidad, Marginalidad, Subjetividad, Escuela, Autoritarismo, Impunidad, entre otros conceptos. [https://www.youtube.com/watch?v=mu7Fua\\_m18](https://www.youtube.com/watch?v=mu7Fua_m18)
- Boggino, N. Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Homo Sapiens Ediciones, 2011. Fundación - Homo Sapiens. [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/boggino\\_norberto\\_los\\_problemas\\_del\\_aprendizaje\\_no\\_existen\\_propuestas\\_alternativas\\_desde\\_el\\_pensamiento\\_de\\_la\\_complejidad\\_.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/boggino_norberto_los_problemas_del_aprendizaje_no_existen_propuestas_alternativas_desde_el_pensamiento_de_la_complejidad_.pdf)
- Diuk, B., Gacio, M. G., González, A. M., y Mena, M. (2023). El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-22. <https://www.redalyc.org/journal/447/44775742005/html/>
- Elliott, J. G. (2020). It's time to be scientific about dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 343–358. <https://doi.org/10.1002/rrq.333>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. [https://isfd147bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles\\_acerca\\_del\\_concepto\\_de\\_formacion\\_2.pdf](https://isfd147bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2.pdf)

- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/FREIRE-Paulo-PEDAGOGIA-DE-LA-AUTONOMIA.pdf>
- Manrique, M. S., y Sánchez Troussel, L. (2014). *Más allá del pensamiento crítico*. *Didac*, 64, 51-57. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/33540/CONICET\\_Digital\\_Nro.9c0b0d0f-7699-44e8-bc70-599019e963d1\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/33540/CONICET_Digital_Nro.9c0b0d0f-7699-44e8-bc70-599019e963d1_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Medina, J. D., Fuenmayor, G., y Camacho, H. (2009). Psicogénesis de la escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(3), 71-98. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=170114929005>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2012). Resolución N.º 667/12. Creación de los Equipos de Asesoramiento y Acompañamiento Técnico Pedagógico. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/EquiposAsesoramiento/Documentos/Resolucion667.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)
- Provincia de Córdoba. (1938). Decreto N.º 41009/A/38. Reglamentación de la educación especial en la Provincia de Córdoba. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Provincia de Córdoba. (1967). Decreto N.º 3999/67. Organización de la educación especial en la Provincia de Córdoba. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. (s.f.). Sistema Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa de Córdoba. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>

## Anexos

**Conferencia: "LA CONSTRUCCIÓN DE LEGALIDADES COMO PRINCIPIO EDUCATIVO";** Silvia Bleichmar.

[https://www.youtube.com/watch?v=mu7Fua\\_\\_m18](https://www.youtube.com/watch?v=mu7Fua__m18)

1 Conferencia Completa de Silvia Bleichmar en la Universidad de Rosario, 2007 sobre Ética y Moral, Violencia, Legalidad, Marginalidad, Subjetividad, Escuela, Autoritarismo, Impunidad, entre otros conceptos.

Buenas tardes. Yo les agradezco mucho que estén acá. También agradezco a los colegas del Ministerio, es una oportunidad enorme la posibilidad de poder pensar juntos las cuestiones que nos preocupan. No traigo un conjunto de respuestas, quiero aclararlo, traigo un conjunto de reflexiones. Y creo que además no traigo un conjunto de respuestas, que nunca las he tenido en la vida por otra parte, porque la realidad circula más rápido de lo que uno puede responder y las preguntas se hacen enormes. Pero creo que una de las cosas que nos ocurre a todos es que la organización misma de las preguntas está difícil... porque no tenemos parámetros claros sobre cuáles son las nuevas condiciones de producción de subjetividad en el país. Y esto hace que a veces las preguntas mismas sean preguntas que tienen dificultad a veces para expresar la complejidad del proceso. De manera que un diálogo con tantas personas de acá y de las distintas provincias y de los distintos municipios es tan importante, porque yo diría que más que la construcción de respuestas empezamos a puntuar las preguntas que nos tenemos que hacer y a pensar sobre qué parámetros hay que empezar a organizar algunas respuestas.

¿Por qué propusimos este tema? De una manera se fue armando este título sobre la construcción de legalidades como un principio educativo. Todos estamos profundamente preocupados por las nuevas formas que toma la violencia en la Argentina. No es solamente que hay una mayor cantidad, hay nuevas formas. Formas que antes eran inéditas anteriormente. Era inexplicable que ocurriera algo como lo que pasó en Carmen de Patagones en un país como el nuestro. Y era inexplicable que un chico entrara a golpear a una maestra, que una madre golpear a una maestra, salvo que sea un

chico muy perturbado. Era inexplicable que alguien llevara un destornillador para agredir a un compañero.

Había formas de violencia, pero eran formas infantiles. Y yo no concuerdo con los que plantean que estas nuevas formas son las formas actuales de algo que ocurrió siempre. No es verdad. No es verdad porque las formas actuales dan cuenta de procesos muy severos de desubjetivación en el país y de procesos acumulados de impunidad y de resentimiento muy grande.

Lo primero entonces que yo quiero plantear es lo siguiente. Mi preocupación hoy se inscribe en una respuesta más general respecto a la sociedad argentina. ¿Cómo hacemos para cambiar la agenda que pone el acento en la seguridad en la agenda que ponga acento en la impunidad?

Lo que define el problema de la falta de control a la violencia, y vamos a hablar de distintas formas de violencia, no es la inseguridad, es la impunidad. Si ustedes vieron los noticieros ayer a la noche, que hoy los diarios no lo informan, los dos policías borrachos que atropellaron una casa en el conurbano y entraron hasta el living de la casa con el coche, y hoy están ejerciendo de nuevo.

Es absurdo plantear que la solución del problema del país es mayor presupuesto para la policía. El problema es cómo se detienen los bolsones de impunidad, los cuales se arman en un país que viene brutalmente desgastado por la impunidad de arriba durante muchos años y por las normas que coló en el conjunto de la sociedad, y arrasó no solamente con una cultura del trabajo sino de la ética.

Por eso lo primero que yo quiero plantearles es lo siguiente: si uno educa para el presente, va a estar profundamente desanimado. Sobre todo se educa para el presente a los sectores más postergados. No se puede educar para el presente, es necesario educar para el futuro.

Esto se ha manifestado en épocas muy críticas de la humanidad. El problema de cómo se educa en condiciones en que se está preparando un sujeto para un futuro que todavía no se avizora. Con lo cual, la educación no puede estar planteada en términos de las condiciones actuales. Muchas veces he bromeado diciendo: “si uno educara para las condiciones actuales, educaría psicópatas”.

Recuerdo que hace muchos años mi hija me preguntó: “*Mamá, ¿vos estás segura que si uno se rompe mucho y uno hace cosas así muy esforzadas, un día le va a ir bien?*”. Yo le dije, con total impunidad: “*Por supuesto querida*”. Así como le decía que los niños no se morían, también le decía que si uno se rompe trabajando, le iba a ir bien en la vida.

Yo creo que uno de los problemas más serios que afrontamos es precisamente la forma en que se inscribe la problemática educativa en el adulto como “ausencia de futuro”, y en los chicos como “inmediatez”. ¿Qué quiero decir con esto?

Sabemos que en las escuelas privadas a partir del proceso de deconstrucción que ha habido en la ética, gran parte de los maestros son considerados asalariados de los padres por parte de los hijos. En las escuelas del Estado, gran parte de los niños consideran a los maestros compañeros de pobreza. Esto por supuesto plantea una situación muy difícil: ¿cómo recomponer la confianza en el futuro a partir del conocimiento?

Y yo lo primero que quiero plantear es que la educación nuestra es misión de conocimientos, y mucho menos en esta época en la cual la tecnología se encarga de producir e impartir conocimiento. Conocemos cantidad de chicos que fracasan en biología pero saben un montón porque ven Discovery Channel, con lo cual acá tenemos un problema de ajuste nuestro respecto a la intersección en las nuevas tecnologías y la escuela. Pero la escuela tiene que cumplir una función que no la puede cumplir ninguna tecnología: producción de subjetividad.

Más todavía, en un momento en el que los medios de comunicación en general están en manos de corporaciones, el único lugar que queda para producir una subjetividad realmente potable para el futuro es la escuela. Y allí es donde se van a ir formando estas cuestiones que yo quiero plantear respecto a las legalidades.

Diferencia entre Ética y Moral.

La diferencia entre Ética y Moral me parece un tema importante, porque justamente gran parte de las preguntas que se hacen los maestros es ¿cómo responder a cuestiones que no saben de qué orden son? Por ejemplo: los embarazos adolescentes, las relaciones sexuales, el debate que hay hoy de impartir o no educación sexual. Cuando yo fui consultada, dije que el problema no es impartir o no educación sexual, sino procesar la información que los chicos ya traen, es decir, crear situaciones metabólicas; y que hay que salir del doble juego de creer que la sexualidad es del orden de la religión o de la sexualidad es del orden de la naturaleza. No es de uno ni de otro. Es del orden de la cultura. Y en ese sentido, allí se abre una falsa disyuntiva cuando se plantea “moral versus naturaleza”, porque el problema está precisamente en el respeto por sí mismo y por el otro, que es lo que define a la Ética.

Con lo cual, lo primero que les quiero marcar es la diferencia entre Moral y Ética. Si yo pienso en la Ética, la Ética está basada en el principio del semejante. La Ética está basada básicamente en la forma con la que yo enfrento responsabilidades hacia el otro. La Ética es la presencia del otro. ¿Qué quiero decir con esto? Quiero decir que, si ustedes piensan en los mandamientos, el primer

mandamiento es no matarás, con lo cual lo primero que plantea es qué responsabilidad tengo hacia el semejante.

Mientras que la Moral son formas históricas que van tomando los principios con los cuales se legisla, dentro de los cuales la opinión pública muchas veces interviene en la sociedad privada. A nadie se le ocurriría hoy -en ciertos lugares- pensar que la homosexualidad es una inmoralidad. Sin embargo sabemos que la violencia -tanto en parejas homosexuales como heterosexuales- es una falta de ética con respecto al respeto hacia el otro semejante.

Relación entre Ley, Derecho y Autoridad.

Muchas veces los maestros (y/o los gabinetes) se plantean ¿qué pasa con el respeto a la autoridad? ¿Qué va a pasar con el respeto a la autoridad en un país en donde la autoridad estuvo tantos años al servicio de la corrupción y del asesinato! Donde durante años se deconstruyó la confianza básica en que quienes tienen la asimetría responsable de hacerse cargo de los más débiles, en realidad los descuidaron, hicieron usufructo y hasta los aniquilaron. Este es el problema de la autoridad: la autoridad no se puede ejercer sin derecho moral a su ejercicio. Con lo cual, hay dos formas de autoridad: la que se pretende imponer desde el punto de vista de los límites, o lo que se plantea instalarse desde el punto de vista de las identificaciones internas con la legislación que transmite aquel que tiene derecho ético a hacerlo.

La ética de Kant, lo que se llamó el “imperativo categórico”, está basado en lo siguiente: “*actúa de tal manera que tu conducta pueda ser tomada como norma universal*”. Esto dicho en fácil es “*no le hagas a otro lo que no quieres que te hagan*”. Quiere decir que lo que yo hago tiene que ser bueno para mí y para el otro. Si yo no robo, supongo que el otro no me va a robar. Si yo no mato, supongo que el otro no me va a matar. Intento que mi conducta sea una conducta que pueda servir para mi relación con el otro.

Pero hay una degradación de este principio, es lo que muchas veces ha llevado al terror y a las formas perversas de los Estados, que es: “*actúa de tal manera de complacer al legislador*”. Esto es lo que se ha planteado por ejemplo respecto al tema de la obediencia debida, o desde tiempos de Antígona entre la ley del tirano y la ley humana del entierro de los muertos. Antígona es esa chica que quería enterrar al hermano y el tirano no la dejaba porque según él había traicionado a la ciudad. En realidad, es verdad que el tirano tenía una ley del entierro, y es verdad que había dos leyes que se contraponían, una era de carácter universal: a los muertos se los entierra: resonancia importante que con el tiempo tuvo Antígona desde la dictadura en nuestro país. Otra ley era: a los

traidores no se los entierra, ¿entonces los traidores han dejado de ser seres humanos y no les corresponde ser enterrados?

Para que mis obligaciones éticas se constituyan respecto al otro, yo tengo que tener una noción de semejante que sea abarcativa. ¿Qué quiero decir con esto? Hay ejemplos terribles en la historia, por ejemplo, el jefe de un campo de concentración podía sentir culpa de no pasar navidad con los hijos pero no de mandar a matar 200 niños. Ahí él definía el concepto de semejante respecto a los propios y no a los ajenos.

Una de las formas primeras de ejercer la impunidad es la invisibilización de la víctima. La víctima deja de ser visible. Esto es lo que ha pasado con los excluidos, por eso se enoja tanto la clase media cuando se le aparecen en las calles, porque en realidad el deseo sería “metamos la basura bajo la alfombra... y mientras estén en la villa no importa, el problema es cuando se me aparece en medio de la ciudad”. A tal punto esto es inmoral que, lo que corresponde a una tarea del Estado que es asistir a aquellos que están en situaciones precarias, es vivido como una tarea de caridad a costa de los bolsillos de los pudientes, con lo cual a la infamia de tener que asistir a seres humanos que están reducidos a su bio-supervivencia, se agrega la infamia de considerar que eso es un acto de caridad y no una responsabilidad colectiva por lo que nos compete.

La diferencia entre ley, moral y ética es muy claro. La moral se mantiene dentro de las pautas de la ley, y la ética a veces tiene que transgredir las pautas que establece la misma ley. Acá entonces se plantea un problema: ¿en qué legalidades vamos a educar? Vamos a educar en legalidades que tienen que ver con la ética universal en función del semejante... o vamos a educar en legalidades que tienen que ver con las formas acomodaticias con los cuales María Julia una vez le dijo al ministro de economía: “firmá que es excarcelable”.

Este pasaje a la moral pragmática está muy presente en la sociedad argentina. Cuando las madres les dicen a los chicos “*no robes que te echan de la escuela*”, yo digo que hay un cambio de discurso. Mi madre me hubiera dicho “*no robes que me muero de vergüenza*”. Al decir “no robes que te echan de la escuela”, se degrada la moral pragmática: lo que no hago es porque no me conviene, no porque no se hace. Acá viene la cuestión del imperativo categórico: “*el ‘no se hace’ es lo que hace a la condición humana*”.

El padre de un paciente mío le contestó una vez a un niño que le preguntó “*¿por qué no me puedo casar con mamá?*”, le dijo “*porque yo llegué antes*”. La respuesta tendría que haber sido “*porque no se puede*”.

Hay un punto que tiene que ver con la creencia en la palabra del otro, y esto tiene que ver con la educación. ¿Por qué un niño acepta que dos más dos son cuatro? Porque cree en quien se lo dice, sino no podría aceptarlo nunca. Es muy interesante los niños que no aceptan los límites de la ley, y se quejan: “¿por qué se tiene que escribir con h?”.

Yo tenía un nieto que estaba aprendiendo a leer y a escribir, y cuando leía decía: “¿pero por qué esta con c y no con s?!” , se iba enojando a medida que leía. Lo que no se puede cambiar de la matemáticas o del lenguaje porque está asentado en ciertas reglas, sí se puede cambiar en la sociedad cuando uno se pregunta “¿por qué tiene que ser así?” , siempre y cuando uno diferencie entre las leyes y la ética.

Cuando uno nace, si tuviera que vivir por ensayo y error, se moriría en el primer error. No se puede aprender a vivir por ensayo y error. Uno no los puede meter a los nenes los dedos en el enchufe para que sepan que se mueren al tocar la corriente, uno le dice: “no toques que te vas a morir” , y el niño le cree. No sabe bien qué es morirse, pero sabe que es perder el cariño del adulto. Yo he visto decir una vez: “si me muero mi mamá me mata” , es absolutamente maravilloso.

También vi a un chico con una mochilita de esas que arrastran con carrito para ir al colegio a la mañana cruzando descuidadamente la calle por temor a llegar tarde. Esto marcaba justamente que el mayor temor era transgredir la regla escolar, y no había noción de preservación de la vida. De manera que yo les diría que se aprende por confianza en el otro, no se aprende por ensayo y error. Se aprende porque uno cree en la palabra del otro.

Nosotros vivimos en un país donde la palabra ha perdido sentido. Una de las características de los argentinos es que nos hemos hecho todos semiólogos. En lugar de preguntarnos lo que escucha uno, nos preguntamos por qué lo dijo el otro. Si alguien dice que fulano roba, uno no se pregunta si fulano roba o no, uno da por sentado que es muy posible... la pregunta es “¿y por qué lo dice ahora este otro?, ¿a qué responde este enunciado?”. 6

Esto marca una degradación de la palabra. No es que nosotros degrademos la palabra sino que la palabra misma se degradó en la Argentina. La palabra se usó primero para encubrir. Las metáforas que se usaron en la dictadura y en los '90 eran una degradación del lenguaje. Tomemos como ejemplo el famoso concepto de “ingeniería empresarial”: es el remedo de lo que fue la “ingeniería de sanidad” de los nazis. Se llamaba ingeniería de sanidad a la limpieza étnica. Acá se llama re-ingeniería empresarial el despido y la reacomodación, a los fines de aumentar las ganancias de las

empresas, con lo cual estamos permanentemente en eufemismos que lo que hacen es borrar la calidad de la acción. Es así que las palabras no remiten a acciones sino que lo que realmente pretenden es encubrir acciones.

Afortunadamente -y lo digo con tristeza- como nos fue mal con todo eso, hemos empezado a preguntarnos ¿cómo recuperamos otra forma de vivir? Y esto ha llevado a una reubicación respecto a la identidad nacional, y ha llevado también a una reubicación respecto a la cultura del trabajo. Digamos que en los '90, hablar de ciertos principios era formar parte de "la gilada", para decirlo fácil. Éramos los tontos. Y había cosas que eran irrepronunciables. Pensar en oponerse a una privatización era una locura, lo tildaban a uno de anacrónico. Hoy sabemos que no es así, la privatización ha sido una forma de estafa brutal, no sólo corrupta sino la forma que implica.

Con lo cual, volviendo a la cuestión de la ética y de las legalidades, yo diría que si el problema en nuestro país es pasar del concepto de seguridad al concepto de impunidad, y plantear que el problema no está en cuánto límite exterior ponemos sino en cómo construimos una nueva cultura de la seguridad interior sobre la base de la confianza en el semejante.

Es evidente que el problema principal en la escuela no está en la puesta de límites sino en la construcción de legalidades. El límite es exterior, no educa. Aunque a veces haya que ponerlos como la base de la instauración de ciertas leyes. A veces hay que tomar medidas disciplinarias, a veces las palabras no alcanzan. Cuando los padres le dicen al chico que no ponga el dedo en el enchufe, se le dice con un tono fuerte. Esta palabra por supuesto ingresa. Esta es una suerte de violencia necesaria e imprescindible.

El problema aparece si esta pauta de normas es un arrebato de la individualidad o es una forma de ejercicio de la socialización en el marco de la individualidad con igualdad de derechos. Quiero decir, si la norma es arbitraria, está definida por la autoridad. Si la norma es necesaria, está definida por una legislación que pone el centro en el derecho colectivo. Y este es el gran debate escolar de hoy.

Sin embargo, en una enorme cantidad de colegios tenemos un problema muy serio que es, en primer lugar, la cantidad de niños que son asistidos en todo sentido por la escuela, con lo cual el aprendizaje pasó a ocupar un lugar secundario, a tal punto que sabemos que en un montón de escuelas hubo que mantener los comedores escolares abiertos durante las vacaciones porque sino los niños no comían. Con lo cual, de alguna manera, esto marca algo muy terrible. 7

Cuando yo era chica, en una época donde salvo sectores muy pequeños, íbamos a la escuela del Estado, y en segundo grado las maestras nos hicieron llevar comida y cubiertos para enseñarnos a usar bien los cubiertos. Era un país proyectado al futuro. Suponían que íbamos a vivir mejor que nuestros padres, por lo tanto, nos tenían que enseñar a vivir en un mundo mejor que el que nuestros padres habían vivido. No se trataba solamente de comer, de llenarse la panza, sino de tener maneras de mesa, de comer, lo cual tiene que ver con la cultura.

La escuela indudablemente se ha abierto en un enorme debate, sobre todo en el año 2001/2002 respecto a si la función de la escuela es alimentar o la función de la escuela es educar; y donde se define permanentemente una tensión muy grave entre necesidades actuales y necesidades futuras. Es una tensión permanente inclusive en los grandes conflictos que tenemos en Latinoamérica: el tema de las papeleras. Por un lado es un daño a la ecología, desde el punto de vista estratégico no hay duda de que está mal que se pongan papeleras que producen degradación del medio ambiente. Por otra parte, es una necesidad crear trabajo, con lo cual los mismos sectores que quieren el trabajo son los mismos que después se tienen que quejar de la degradación del medio ambiente. Estamos en una lucha constante entre las necesidades inmediatas y la construcción de futuro.

Tenemos una enorme cantidad de chicos que tienen vedado incluso el pensamiento del futuro. Si ustedes leyeron las estadísticas que salieron en los diarios la semana pasada, es muy impresionante que hay muy pocos adultos que hayan sido niños de la calle. Y esto no tiene que ver con que haya hoy más niños en la calle, tiene que ver también con que hay una porción de esos niños que viven en la calle que no sobreviven.

En el libro *“Cuando me muera quiero que me toquen cumbia”*<sup>2</sup> (2003) donde narra la historia de un chico asesinado que pertenecía al Frente Vital. El Frente Vital era un adolescente que robaba, pero que distribuía en la villa. Una suerte de Robin Hood urbano. Y que además mantenía ciertas legalidades sobre las formas en las cuales se podía ejercer el delito. Y cuando lo mataron, lo más impresionante fue que los más pequeños que no se educaron con el Frente Vital, tienen formas degradadas, despreciables, de ejercer el delito. Esto es muy interesante, porque cuando uno ve un niño o un adolescente, lo primero que uno se tiene que preguntar para saber cuán rescatable puede ser para una vida social más plena, es ¿qué capacidad de enlace tiene, no con las normas del otro sino con las normas del propio grupo?

2 Cristian Alarcón Casanova

3 El episodio ocurrió el 28 de septiembre de 2004 cuando Juniors de 15 años con el arma reglamentaria de su padre, agente de la Prefectura Naval, mató a tres compañeros e hirió a otros cinco dentro del aula de la escuela en la que cursaban el primer año del ciclo Polimodal.

Es el amor al propio grupo lo que determina la posibilidad de transferir ese amor al resto de la humanidad, con lo cual los problemas más graves son los que odian a todos, como es el caso de Juniors en Carmen de Patagones. Cuando hablamos de violencia, tenemos ahí un paradigma terrible. Junior no era un problema para la escuela porque aprendía bien y no hacía ruido. No era un violento ruidoso de esos que le pegan a los compañeros. Un día llegó y liquidó todo lo que pudo con el revólver, pero hasta ese día estaba tranquilito, aislado, y no molestaba a nadie, por eso a nadie le llamó la atención Junior. Hubo varios casos como esos, donde la violencia emerge de golpe y ha estado silenciada por mucho tiempo, y donde es difícil descubrir las pautas.

Yo trabajé en un proyecto hace años para menores infractores en México. Una de las cosas que hice en el diagnóstico fue medir qué capacidad de lealtades tenía con un grupo que lo excediera a sí mismo, qué capacidad tenía de no delatar a otros, qué capacidad tenía de cuidar a otros, qué capacidad tenía de poder socializar sus propias transgresiones, qué capacidad tenía de reconocerse en esas transgresiones.

Hay un mito que hay que terminar. La violencia no es producto de la pobreza. Esto es una barbaridad decirlo así. La violencia es producto de dos cosas. Por un lado, el resentimiento de las promesas incumplidas y de la falta de perspectiva de futuro. ¿Por qué cumplimos la ley? ¿Por qué aceptamos las normas? Porque sabemos que perdemos algo a cambio de algo que vamos a ganar. Uno renuncia, por ejemplo, a un goce inmediato porque cuida su salud. Dejamos de comer huevo frito porque afecta al colesterol y queremos vivir más. Uno no se alcoholiza todo el tiempo porque quiere estar lúcido para poder estar con otros o para poder hacer cosas. Por lo tanto, la vida es una permanente renuncia a goces inmediatos, siempre y cuando se pueda proyectar en el futuro.

Una enorme cantidad de chicos en el país no tienen claro cuál es su futuro o directamente no anhelan un futuro. Viven en la inmediatez total. Y esto es lo que vemos reflejado en su imposibilidad de aprender. No está dado porque no sean inteligentes sino que está dado porque no creen que los conocimientos que reciban puedan servirles para enfrentar la vida, porque están reducidos a la inmediatez de la vida que les ha tocado y nadie les propone soñar un país distinto desde una palabra autorizada.

La escuela conformadora de subjetividad tiene que tener en cuenta estas dos variables. Por un lado, la producción de legalidades, y no la puesta de límites. Por otra parte, la capacidad de recuperar las preguntas que inclusive no pueden formular ellos mismos. Y, en principio, antes de poder responderlas, poder transcribirlas.

Creo que esta es una función central en donde nosotros mismos vamos armando nuestros propios interrogantes cuando vamos escuchando a los chicos y vamos estableciendo con ellos estos interrogantes.

Es indudable de que tenemos muy pocas respuestas, y que la primera tarea va a ser reconocer estamos frente a nuevas formas de subjetividad que no se ajustan al pasado, y que hay que rescatar algunas cosas del pasado y otras no. Por ejemplo, yo no rescataría de la escuela de mi infancia el carácter militarizado con el cual había que ponerse el pañuelo sobre la mano extendida, o la forma en que teníamos que militarizarnos para tomar distancia para entrar al aula: esas no eran formas que tenían que ver con la pauta normativa, eran formas que tenían que ver con un país autoritario, en el cual siempre estuvieron impresos las formas de normas que no tenían que ver con la convivencia ni con el aprendizaje. Pero al mismo tiempo, en esa escuela hubo una enorme vocación de aprender y de superar el presente para construir un futuro.

Las normas son normas intrínsecas a la constitución psíquica. Por ejemplo, pensemos en la primer norma que el sujeto acata: el control de esfínteres. El déficit de control esfinteriano vesicular tiene algo que ver con la imposibilidad de tomar en cuenta al otro, una imposibilidad de renunciar a cierta inmediatez para poder tener en cuenta la presencia de los otros.

Cuando los niños pequeños aceptan el control de esfínteres, lo aceptan como una forma de mostrar el amor hacia el otro. Yo no creo en la vieja idea freudiana de que el niño le regala las heces a la madre. Lo que le regala el niño a la madre es la renuncia a las heces. El niño regala a la madre su deseo de evacuar en cualquier lado por amor. Esta inscripción de la norma va marcando ya una renuncia en el interior de la norma.

En el libro del Deuteronomio de la Biblia es muy interesante porque habla de leyes sanitarias. Dice por ejemplo que al campamento siempre hay que llevar una vara para hacer un hoyito y tapar las heces. Por lo cual, cuando uno ve todos esos viejitos que están en la biblia con una varita es para no dejar al aire sus excrementos, no es que son viejitos sabios que se mueven con bastones sino guerreros que andan con su varita para hacer el hoyo y taparlo. ¿De qué estamos hablando? Del respeto al otro.

Nuestro problema en la construcción de legalidades pasa por la posibilidad de construir el respeto al otro, y cómo se define el universo del semejante. Hay una cantidad de barbaridades autoeróticas que propician en este momento los juegos infantiles: el moco de King Kong, famoso en una época, hasta el comerse gusanos de gomitas; las cuales son formas de degradación autoerótica.

En Suiza han hecho unos baños en los que desde adentro se ve lo que pasa afuera, pero de afuera no lo ven. Una paciente adolescente me dijo *“yo creo que no se deben aguantar estar solos ni siquiera en el baño esos tipos”*. Me pareció extraordinaria la observación, porque yo pensaba: qué horror pensar en el cumplimiento de la fantasía exhibicionista el estar mostrándose pero al mismo tiempo guardando el pudor, lo que demuestra que la norma no es interna sino que es límite exterior y no norma externalizada. El sujeto goza de estar viendo para afuera con lo cual tiene la sensación de que es visto, y al mismo tiempo no es visto.

El pudor como cuidado del propio cuerpo, el control de esfínteres, tienen que ver con los primeros modos de reconocimiento del otro, y aquello a lo que se renuncia por el reconocimiento del otro. Cuando el niño renuncia a ciertas cosas, renuncia porque no quiere perder el amor, pero también renuncia porque no quiere producir sufrimiento en el otro.

Hace un tiempo una niña de tres años hizo algo que me conmovió mucho. Su mejor amiga se había olvidado la muñeca más querida en la casa, y ella no pudo dormir en toda la noche pensando que la otra iba a extrañar la muñeca. Yo dije: acá tengo un sujeto ético, alguien capaz de sentir que el otro está sufriendo, empatizar con el sufrimiento del otro y sentirlo como una responsabilidad propia. En ese sentido, la crueldad no es solamente el ejercicio malvado sobre el otro, es también la indiferencia ante el sufrimiento del otro. Es una forma de la inmoralidad y de la crueldad la indiferencia ante el sufrimiento del otro.

Y sobre estos principios es que yo creo que debemos de educar si queremos recomponer un país en el cual podamos reconocer lo profundamente afectados que están nuestros jóvenes de una manera que no sea ni de una propuesta idealista de “hagamos todos un pacto de llevarnos todos bien y de entendernos”, sino de entender los nexos profundos que hay entre una cultura que durante años propuso el “no te metás” mientras asesinaba al semejante... y una que se continuó después en el “salvarse solo a costa de lo que fuera” en un individualismo que se convertía en un principio de vida y en una forma de picardía que se convertía en modelo de ejercicio social.

Tenemos que partir de reconocer el país que construimos o que deconstruimos para poder educar a los jóvenes en el país que queremos construir.

## Primer entrevista

El primer contacto que se realiza con la directora, personalmente, sirve para presentar el marco del trabajo que deben realizar las estudiantes. Se presenta la temática que se desarrollará y se acuerda una próxima entrevista que cuente con la presencia de una agente externa a la institución que asesora a todo el equipo docente en inclusión escolar.

La reunión se concreta finalmente, luego de varias postergaciones, en la sala de dirección. Mientras las entrevistadoras ingresan, la directora va en búsqueda de la profesora de educación especial, desde ahora señalada como “V”. Luego de un breve saludo y presentaciones, sentadas en una “cuasi ronda”, las entrevistadas y la profe de educación especial de un lado del escritorio y la directora en su lugar detrás de su escritorio, comienza la entrevista.

V (Profesora de Educación Especial): Bueno, ¿me tengo que presentar?

Sonrisa amplia, ojos bien abiertos, cierta emoción de curiosidad en la mirada. La Dire atenta, brazos sobre el escritorio, acompaña con la mirada a V.

Entrevistadora: Dale, si querés.

V: Listo, perfecto.

Soy V, soy profe de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales, ese es el nombre del título. Trabajo en una institución pública que es el Centro de Recursos Educativos J. B. Este es un servicio público del Estado que se diferencia del servicio privado, que por lo general las docentes del equipo privado suelen trabajar en instituciones privadas que cobran por obra social.

Ahí separo, porque hay una distinción en el acompañamiento. El acompañamiento desde el Estado es más bien, si lo podemos decir de una forma más global, no es específico de estar al lado del estudiante, a diferencia del acompañamiento privado. Y se trabaja sobre todo con el equipo docente.

Hay diferentes instancias en ese proceso, que es primero una instancia evaluativa de conocer al estudiante y después un seguimiento que se trabaja con las docentes, específicamente con la

planificación y herramientas para que este proceso de aprendizaje se pueda construir en la escuela. Bueno, ¿alguna pregunta? Así como a rasgos generales, ese es mi trabajo.

Entrevistadora: ¿Eso tiene una resolución ministerial?

La directora se levanta y comienza a buscar en un mueble que tiene diversas carpetas

V: No, pero la podemos buscar.

Entrevistadora: ¿Es nuevo esto?

V: Es relativamente nuevo, porque antes se hablaba de maestras integradoras, y ahora somos docentes de apoyo e inclusión. Es otra perspectiva que se basa en el modelo social de la discapacidad. ¿Está bien?

Directora: Acá está!

Abriendo una carpeta, muestra el número de Resolución Provincial N°1825 que aparecen en las actas de Convenio Interinstitucional para el acompañamiento de la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad en proceso de inclusión

Entrevistadora: ¿Sí?

V: ¡Excelente! La dire nos dio ahí.

Entrevistadora: ¿Pero es la misma que se firma con los CUD, con los alumnos y los padres?

V: El acta acuerdo, sí.

Entrevistadora: Ah, es la misma resolución.

V: Exacto, hay estudiantes que pueden... Nosotros cubrimos como servicio de inclusión estudiantes que tengan o no certificado de discapacidad. Eso es como para aclarar: no hace falta que tenga un certificado para ser acompañado. Sí, tiene que estar avisada la familia de que está siendo acompañado su hijo, y en ese caso tenemos el respaldo. Se deja por acta, y el acta acuerdo específicamente tiene que quedar para la familia, para la escuela y para el equipo de inclusión. Hay tres copias, digamos.

Entrevistadora: ¿Podés resumirnos cómo es el circuito, cómo se inician?

Directora: El circuito lo inicio yo, como el equipo directivo, digamos. Pero una vez visado por las docentes de apoyo a la inclusión. Ellas pueden comenzar un circuito si no hay una evaluación previa. Tiene que estar todo dialogado.

Entrevistadora: ¿Y la evaluación quién la realiza?

V: Nosotras.

Entrevistadora: ¿Vos sola o con un equipo?

V: Puede ser yo sola o puedo venir con el equipo interdisciplinar que trabaja en la institución, que está formado por psicólogo, psicopedagogo y trabajador social.

Directora: La parte administrativa la iniciamos nosotros, digamos. La docente eleva una nota al directivo solicitando un circuito de inclusión. El directivo realiza un informe de trayectoria escolar solicitando también el circuito. Y eso se eleva a la inspección nuestra, la 1171. Se eleva eso con el documento, con la fotocopia del documento, con esta trayectoria y con el pedido de la docente. Y ahí, bueno, eso se eleva después a la inspección especial.

Y ahí analiza.

V: Es un proceso complicado porque, ¿qué pasa? En el intermedio de la cantidad de demanda que hay, hasta que llega el circuito y se aprueba, pasa mucho tiempo. Entonces, nosotras como docentes ya sabemos, o sea, todos en la institución, todos saben qué estudiantes —señala entre comillas— necesitan. Pero hasta que se aprueba ese circuito, uno tiene que ir trabajando como así, tras bambalinas, vamos a decirlo así. Y sobre todo para estudiantes que necesitan PPI, que sería Proyecto Pedagógico Individual. Que es como una... es la última instancia a la que se llega, digamos, después de haber pasado por ajustes y adaptaciones de a poquito. Si eso no resulta, se realiza un Proyecto Pedagógico Individual. Que ahí sí hay como una adaptación gruesa del contenido que se trabaja en ese año, ¿sí? Y si el PPI después de dos años no funciona, recién ahí se propone una orientación de trayectoria. Que la orientación de trayectoria es que el estudiante vaya a una escuela especial. Todo ese proceso tiene que pasar.

Entrevistadora: ¿Cómo es que vos tenés formación, dijiste, especial pero con chicos con disminución visual, y estás trabajando...?

Directora: Si, he hablado eso con E. que es la directora del Centro de Recursos Educativos J. B. Porque ella misma me ha dicho que ella se sentía cuando arrancó con pocas herramientas.

V: Ese es todo un tema. Es todo un tema. Somos docentes con pocas herramientas, las que vienen a ayudar también a las escuelas dijimos que esto es la realidad.

Directora: La formación es para niños disminuidos visuales, que no necesariamente tienen algún problema en el aprendizaje por una cuestión más intelectual, digamos, sino más una cuestión de acceso.

Entrevistadora: Nuestro eje es salud mental. Entonces nosotros venimos a observar eso y tenemos una docente que atiende y asesora a otras docentes en situaciones de salud mental, o de aprendizaje... estoy pensando en cómo tu formación se vincula con estas problemáticas

V: ese un debate que nos hacemos desde la formación

Directora: Sí, sí, sí. Por eso, no es que yo digo: ojo!! por la persona que viene, sino por las herramientas con las que cuentan.

Entrevistadora: Te entiendo totalmente.

V: Ese es un debate que nos hacemos hasta desde la formación. O sea, nosotras como estudiantes en su momento de la carrera decíamos, ¿y si la población de Córdoba estudiantil que precisa de estos procesos de inclusión tiene discapacidad intelectual? El 95% de estudiantes con discapacidad intelectual —o sea, no lo vamos a englobar ahí únicamente— sino problemas de aprendizaje que están vinculados a otras cosas diferentes de lo que es nuestra formación. Nosotras tenemos formación. Entonces, cuando nosotros venimos y decimos tenemos estas herramientas, este baulcito de herramientas, y sabemos un poquitito de esto porque lo vimos global en la formación. Se está debatiendo hoy día cuál es esa formación, porque tiene que haber una coherencia entre el ámbito laboral y la formación. Entonces se está repensando decir, bueno, hacemos algo general y después, porque si hacemos algo general y después especializaciones, se nos va la carrera a 20.000 años. Si hacemos algo general pero no agarramos de todo, como de bocaditos, no tenemos algo conciso con qué trabajar. Entonces es como que es un debate muy importante epistemológico. Es diferente. Es de formación académica, epistemológica.

Directora: Sí, Me parece que esto es una cuestión de Estado.

Risas... La directora, entre risas solicita que esto no salga o no quede en la entrevista.

Es una política de Estado. A ver, porque ellos quieren cubrir burocráticamente —voy a ser muy simple de decirlo— los procesos de inclusión. Pero claro, o sea, buscan una escuela especial que acompañe.

V: Eso también, hay que decirlo. Cubrimos por zona. Nosotros pertenecemos a zona norte. Se nos destina, digamos, determinada cantidad de escuelas por zona.

Entrevistadora: ¿Cuántas escuelas igual?

V: Yo tengo, estoy dividida. Trabajo los días de la semana, 3 días en sede y 2 días en las escuelas. Tengo 2 escuelas para esos 2 días. Mis compañeras trabajan también, a veces días en la escuela y otros en sede, siempre en inclusión. Pero vamos un día. No repetimos 2 días en las escuelas. Entonces, es una vez a la semana, para toda la escuela, una persona.

Entrevistadora: Claro.

V: Por eso yo entiendo, porque los docentes nos mandan a pedir, porque dicen, necesito que vengan, necesito, por favor, necesito

Directora: La realidad nos muestra con los años de docencia que han ido aumentando muchísimo las situaciones. Han ido aumentando muchísimo la demanda Tal vez uno que lo analiza, porque uno por ahí lo piensa con años de docencia, que tal vez antes pasaban ocultas. Tal vez. Porque vos decís que ahora surgen situaciones y que...Yo estoy teniendo cuestiones personales. Yo tengo una hija con discapacidad. Y cuando surgió lo de mi hija, empezaron: -“¡Ah, cierto! El no sé cuánto... que era un tío, le decían que era un burro porque repitió tres veces el primer grado.”... “¡Ah, no sé cuánto, cierto! Que no hablaba, no habló hasta los siete años.” Eran como cosas que pasaban. Pasaban.

V: Tal vez hoy estamos más atentos a eso, no sé. O realmente hay más situaciones.

Entrevistadora: Es más visible. Es contextual, ¿no?

V: Algo no está funcionando. O sea, algo está pasando, porque si todo el tiempo tenés que estar haciendo adecuaciones, es claro que algo paso.

Directora: Tenemos algunas situaciones que sí o sí hay que revisarlas, hoy hasta el estado se está replanteando situaciones de los primeros grados que no vienen funcionando, y hoy por hoy, la idea y el discurso es: - Que aprendan! No importa cómo! Se crearon la U.P (unidades pedagógicas), todo llega por los papelitos, pero otra realidad sucede en las escuelas, los movimientos institucionales son diferentes, la realidad de las escuelas. Yo tengo seis grados, quién quiere ir a primero? Nadie quiere ir! La que está en primero ahora, es porque llegó este año, así que a primero! Decí que es una divina. Yo no puedo poner a una docente que está a diez meses de jubilarse en primer grado, es imposible. Encima con las políticas que han sido “muy confusas” (tono y comillas con sus dedos) porque no se sabía para que lado ir, la lengua ha estado muy como a la deriva, muy como un péndulo, hemos pasado de unas formas tradicionales a otras en dónde hagan cómo puedan, y no hemos encontrado ese equilibrio. Y esto debe tener estas consecuencias

de chicos en sexto sin saber leer y escribir. Situaciones concretas. Hoy el gobierno quiere que aprendan, sin importar cómo.

Y los niños con situaciones de inclusión, son muy complejos, porque también hay que sostener el equipo docente, que no están preparados. Y mira que “V” va a los grados, las acompaña, está en las aulas.

V: este año no me tocó secundario. Yo tengo dos primarios este año, el año pasado, el secundario y jardín. Lo bueno que tiene jardín y primaria, el beneficio es que los chicos tiene como referentes a sus docentes y nunca cambian. En el secundario tiene diez profes, dos horas con cada uno, yo he hecho adecuaciones con docentes con los que solo he tenido comunicación por whatsapp.

Además la primaria te habilita ingresar a al aula, porque debes conocer a los alumnos, pero después se trabaja con todo lo que es la planificación e ir viendo cómo avanzan para hacer ajustes, no hay fórmulas acá.

Entrevistadora: ¿Cuál es la problemática que mayor demanda tiene?

V: casi todo es el trabajo de la alfabetización

Entrevistadora: ¿Cuántos alumnos serían?

V: no sé decirte números, pero con todos trabajo alfabetización, todos, de primero a sexto. Y por qué no sabemos el número específico, porque aparecen otras problemáticas. Por ejemplo una docente te dice que el nene no escribe, pero vas y notas que tiene 75% de inasistencias, entonces claramente, no hay un problema de aprendizaje, pasa otra cosa. Igualmente, acompañamos a la docente para que se pueda hacer algo, con la poca presencia que tiene ese niño en la escuela, una adecuación también debe hacerse en ese caso, pero no se inicia el circuito.

Directora: Circuito ya en marcha tenemos hay más dos. Tenemos cuatro circuitos que ya están en marcha. Y tenemos pensado tres circuitos pendientes, sobre una población 116 alumnos. En la escuela tenemos seis docentes de grado y tres de materias especiales. En jornada extendida, los mismos docentes, más tres especiales, una directora, sin vice porque es escuela de segunda categoría.

V: Hay chicos que ya viene con el circuito, entonces simplemente se vuelve a hacer una valoración y si continua, se firma hasta el acuerdo, se hace contacto con la familia y seguimos, pero hay estudiantes que tienes que arrancar de cero el circuito, entonces hay que todo este trámite interior hasta que se apruebe. Por lo general, para poder organizarnos nosotros como equipo de

inclusión, si bien acompañamos a los estudiantes que todavía no tienen circuito, vamos con quien ya tienen hecho el circuito porque ya se estuvo trabajando con esos estudiantes entonces, se continúa es más fácil, es más rápido, es más fácil.

Directora: Imaginate que tiene que ver con todo. Los docentes estamos tratando de hacer lo mejor para que los chicos aprendan, la alfabetización es el problema que más demanda tienen los docentes que nos consultan en herramientas para abordar

Entrevistadora: Cómo piensan la salud mental en las escuelas?

V: para mí es fundamental, sobre todo va a sonar muy específico, pero es necesario el reconocimiento o el trabajo, digo, la presencia de un gabinete, no solo de psicopedagogía, sino de psicología, no solo para los alumnos, sino para todos. Vamos a decirlo así porque al fin y al cabo todos terminan involucrados: la familia, los estudiantes los docentes. Pero sobre todo para trabajar el tema de la conducta y de las emociones. Hay muchos docentes que nos dicen: - por favor pueden verlo a este estudiante y el estudiante no tiene discapacidad, pero presenta situaciones emocionales que interrumpen su trayectoria. Que esté presente la figura de la salud mental, o sea, profesionales de la salud mental para darnos también herramientas a nosotros. No para hacer terapeutas nosotros, sino para poder contener en una situación específica, cuando hay un desborde emocional de un estudiante, que también puede esto salir él lastimado o los otros estudiantes. El docente entonces, cómo contiene esa situación ésa es la pregunta y es totalmente necesario para mí desde su lado, las capacitaciones como el tema de la prevención, para mí la prevención primaria es como muy importante, muy importante, no sólo cuando ya aparece el síntoma o a flor de piel.

Entrevistadora: Claro. Y los procesos de alfabetización, cómo lo están trabajando?

V: Comienzo diciendo que es muy importante si la familia consume lectura, si sus padres están empatizados o no con el proceso, o si están alfabetizados, en algunos casos. La diferencia es que lo que propone el sistema hoy día, no se suele trabajar en las escuelas, nosotras usamos formas estructurales o antiguas. Sí, porque se necesita la estructura, vamos a decirlo así. Es real, no le sirve a los chicos, cuál es la palabra que te suena, o cuál es la que no?

Aquí la docente baja el tono, parece querer esquivar lo que le surge decir, se ríe incómoda

No, no quiero hacer con esa voz, pero o sea que sea muy al aire ésa metodología. Al estudiante no le ayuda, el estudiante si está buscando sin encontrar, necesita que se le señale, - mira, ahí está

(señala los referentes en las paredes del aula, la cartelería que apoya el aprendizaje de las aulas) la estructura, lo más concreto más sólido. Sí sí sí, sí se trabaja desde ahí. Se está empezando a trabajar desde ahí.

Golpean la puerta, un niño pide hablar con la directora, se interrumpe la conversación...

Directora: Estamos comomen una transección. No vamos a volver tampoco a lo hiper tradicional, no, no. No con ma, m,e mi , mi mamá me mima. No nos vamos a como nos enseñaron a nosotros y aprendimos. Pero bueno, estamos ahí haciendo como una, una mezcolancita, pero tratando de no dejar esto: el abecedario, el sonido...

V: Hay algo sobre el abecedario específico que se suele recomendar mucho, que es que el abecedario sea significativo para el estudiante.

Directora: ¿Qué es lo que pasa? "Té de torta", "té de torta"... la T de "Talleres"!!!!, señor, claro.

La directora expresa con risas y manos en alto, todas se ríen...

O sea, como reconocer cuáles son los intereses del estudiante y decir, bueno, que sea significativo. Uno ve, compra, no sé, un abecedario. Que sea, por ejemplo, este abecedario que decís: "divino, mirá las imágenes", divino, claro. Pero hay que construirlo! eso es lo que hemos estado trabajando: construirlo! Y que ese referente sea un referente!... bueno, eso viene del modelo global también. Es un referente que se usa. A ver, si no, es algo que me adorna el aula, y en realidad es algo a lo que tengo que acudir, lo que tengo que aprender a usar.

La realidad nos ha demostrado que, cuando hemos... hemos trabajado — digo "hemos" porque yo he pasado por muchos años en primer grado — psicogénesis pura, ¿no? Ah... resultado! Y aprendo luego con una especialista en alfabetización y en lingüística y todo lo demás, me decía: "Mirá, ¿sabés por qué no funciona? Porque no es un método. Psicogénesis no es un método". Entonces, no existe una metodología de enseñanza. No es como en aquel entonces cuando los maestros nos enseñaban: método global, método palabras generadoras, que eran los métodos que nos enseñaron cuando empezamos a estudiar. Son métodos que tienen un orden.

Nuevamente, alguien golpea la puerta, ingresa una docente a buscar el libro de actas, la directora se levanta y se lo alcanza

V: Incluso se suele trabajar... la gran mayoría de las adaptaciones están vinculadas a la reducción de texto y a la segmentación y el uso de la mayúscula sostenida antes que la imprenta. Esas son como las claves. Y cómo es la lectura. Y no solo lectura de letras, sino la lectura para-texto, de imágenes. O sea, todo esto en conjunto.

Pero ¿qué es lo que pasa? Vos llegás a sexto y hay estudiantes que dicen: "Seño, no, es un montón, mirá todo lo que tengo que escribir". Pero ven eso. Les pasa a muchos chicos. Bueno, no solamente los que tienen proceso de inclusión. Si vos le das una hoja entera así, para nada, va a estar en el celular todo rapidito, así, casi todo. O le das una evaluación que es así (señala cómo si fuera un texto largo) se asustan. Entonces si vos a lo mejor se lo das cortando por parte, qué sé yo, lo puedo hacer. Ahí también está la intervención del docente, que también es un punto a tener en cuenta en la educación. La intervención del docente es esencial.

Yo me río porque digo: todo esto uno lo piensa en uno con uno, pero después lo tenés que pensar por treinta, y después por seis, porque son los grados. O sea, si bien estas situaciones de inclusión pasan mucho en la gran mayoría de los estudiantes... obviamente el distinto va a ser el chico que viene de la academia de los abuelos (porque tienen abuelos o padres que leen y les leen), por todos los estímulos que ha tenido... o sea, tenemos niños que no reconocen las vocales. Eso se trabaja en el jardincito. Lo que pasa es que, ¿qué pasó durante un momento en la educación? Las vocales eran malas palabras. Vos no podías enseñar vocales. Y que niiii que se te ocurriera que aparezca un "ma" o una "me" y relacionar. Entonces, claro, lo chicos lo hacen, pero ahí... lo hacen fuera de... lo hacen fuera de...

Entrevistadora: Sí, sí, sí.

Directora: Uy, me está atrapando esto. Que no salga a la luz. Mira, si es primer grado, y no te arranca, mi amor, y no te arranca. Porque no a todos los chicos vos les decís "escribí como puedas", y los chicos arrancan. Tenés que mejorar en primer grado, tenés que ir a un profesor y decir "yo no sé escribir", tenés que poner esa palabra ahí también, y trabajar lo que es la autoestima. Entonces es difícil eso. Entonces decís: "Bueno, ¿qué hacíamos?" Nosotros lo hemos hecho en primer grado, pero de decir, bueno, esto es lo que me gusta en mi presente, y trabajo de otra manera, por acuerdo con mi portafolio. La verdad no era eso. Esa es la verdad. Somos sinceras.

Yo también soy de la barrida. Yo también soy de la barrida. A la hija de mi pareja, que es la hermana de mi hija, está en primer grado, me dice: "No, no pasa, es un desorden de cuadernos". No pasa nada. Le digo: "¿Tenés el abecedario?" ¿Qué me dice? "No tengo el abecedario". Así. Le compró y le mostré, así que tenga las letras. "¿Y no tenés un cuadrito con los números?" "No tengo ese libro de matemáticas". Le digo: "Bueno, a ver, el abecedario", le digo. "Bueno, vamos a ver: A, A de avión". Entonces le fuimos haciendo todo con cosas que entiende. Y sobre eso le digo: "Bueno, vamos a escribir". "¿Y si me lo escribís tú?" "Lo escribí con oración, mi amor".

Claro, de repente te venía una "gallina". ¿Qué sería una gallina? Y así me recuerda bien el desafío. Todas con doble L. Ay, no, no, no, no, no. Viste. Entonces, en un ratito la agarré y le decía... Entonces yo le decía: "Pero es que es rápido. ¿Qué te estoy diciendo?" "La ssss", la saaa me decía. Y en un ratito me enganchó la vocal. "La de oso", porque hay mucho oso. "La de oso", me decía. Y estaba feliz.

V: ¿Y eso porque vos estabas con una...?

Directora: Sí, con una niña. Ese tiempo te lleva a sentarte al lado de cada estudiante. Yo me enganchó, ¿viste?, me enganchó. Pasa eso. Escuchame las cosas que le digo al padre. Digo: "La chica tiene tres semanas de tarea acumulada, no la podés sentar un día, seis horas a la chica, a hacer las tareas. La tenés que sentar todos los días".

Entrevistadora: ¿Y ahí, para ustedes, el rol de la familia, no, en esto de que los acompañen desde ese lugar, qué sienten?

Directora: Yo te digo la verdad. A mí me resulta que es importantísimo el rol de la familia. La mirada de la familia para mí es importante. Pero ¿qué pasa? Tampoco podemos depositar todo en la familia. Porque tenemos, mirá, situaciones de gente que incluso lo que te estoy contando, es gente que es formada, gente estudiada, gente de todo, y no tienen tiempo. Porque la vida nos lleva puesta. El padre no tiene tiempo para sentarse con la criatura. Tal vez lo haga yo de vieja, capaz, no sé. Porque si pones a la criatura a sentarse, se queda media hora la tarea y ese tiempo no es nada

En esta comunidad lo que tenemos es que no siempre la familia tiene la posibilidad y las herramientas para pasar. Entonces si tenés una mamá que es analfabeta, claro, ¿qué se hace? Claro, le cuesta mucho poder sentarse con su hijo. Familias que realmente... Hace tiempo un papá me dijo: "Tengo que trabajar todo el día. Estoy solo con mis hijos. Tengo que trabajar todo el día. Si, le soy sincero —me dice— los tengo descuidados". O sea, situaciones así. No se puede depositar

en la familia. Entonces el tiempo tiene que ser óptimo acá. Hay que optimizar los tiempos acá. Si yo veo que el niño no hace, le tengo que dar otro tipo de actividades, porque no está pudiendo hacer lo que yo le propongo. ¿Y qué hace cuando yo le doy lo que no puede hacer? Este chico molesta todo el día en el aula. Sí, claro molesta. Si veo lo que le estás dando y no lo pudo hacer.

A mí me encantan las novelas coreanas. Pero si me das un texto en coreano, no voy a saber nada. ¿Y qué voy a hacer? Yo me animo, pero me pasa. A esta altura de mi vida me estoy cuestionando si no tendré poca atención, porque yo estoy diez minutos y estoy volando si ya no interesa. Ahora, yo me evalúo y digo, sin embargo, yo tengo la capacidad de atención, sin lugar a dudas tengo la capacidad para que me vaya bien, pero yo, por ejemplo, tenía siempre mis carpetas dibujadas. Entonces yo...me empiezo a distraer, dibujo. Y por ahí, me pongo a pensar que lo que nos cuesta a nosotros los docentes – me pongo en primera persona porque uno también sigue siendo docente- es mirarnos a nosotras también. No depositar todo en los demás, si yo deposito todo en las familias, todo en las inasistencias, porque es verdad, obviamente que las inasistencias influyen. Tampoco puedo echarle toda la culpa a las docentes que acompañan, hablo de las docentes de apoyo a la inclusión, porque lo hacen una sola vez a la semana. Entonces, debo revisar mi propuesta, lo que yo propongo. Es como decía la seño, si les doy un texto así de largo, no lo van hacer, entonces, vale la pena darle un texto largo así? Si por ahí con un texto cortito así, se trabaja igualmente, hay que aprovechar los textos. Si se usa un recurso, una poesía, por ejemplo, no te limités solamente a trabajar las estrofas, aprovechámela un poquito más! Si buscaste el recurso, lo tenés, estíralo al recurso, sino tenés que seguir buscando otros, para no pasar pasar y aprovechar eso...y te puede llevar más tiempo, pero es más rico!

Es como en primer grado, no tiene sentido si yo escribo la fecha, martes 22 de algo, no! Debe ser una construcción, me voy a fijar en los carteles. Tengo que construir esa fecha. Dónde está martes, a ver, se escribe igual que qué? Que mamá, que Martín... igual que Manuel! Capaz que me lleve una hora, pero qué importa si eso fue rico? Y eso es lo que los docentes nos tenemos que sacar de la cabeza, que estamos tan corridos por un montón de cosas que nos caen, que nos atraviesan, que nos llegan como peludo de regalo, porque esa es la verdad! Todo el tiempo con cosas que nos van llegando, todo el tiempo, todo el tiempo...

V: Es resolver emergentes todo el tiempo, o fijarse que en el currículum que te pide que el cuarto grado, tal cosa....

Directora: Claro!!!

V: Y también muy alejado de la realidad de los mismos estudiantes, no sólo por el tema del aprendizaje, sino del mismo lugar dónde se encuentran.

Directora: Bueno, justamente hablamos digamos de una secuencia, una planificación ¡situada! Tomo de acá lo que me piden, pero tomo aquello que acá me sirve!

Entrevistadora: esto que dicen, es un trabajo de reflexión, interno que tenes con tu equipo, hay instancias dónde se habla de trabajar de esta manera? Y en las capacitaciones que viene desde el ministerio, tienen los docentes, se elabora, se ofrece los docentes, este tipo de reflexión de trabajo?

Directora: Hay instancias, sí. Tenemos reunión de personal, que generalmente son dos veces al mes, donde esa agenda la ofrecemos en función de las necesidades. Como el equipo directivo, soy yo (no hay vicedirectoras en la escuela), me hablo a mí misma soy mi equipo, yo, y mi otro yo.

Momento de risas, la directora habla de sí misma en tercera persona: G (se menciona), yo y mi otro yo, dice, y se ríe cuando acota: hablando de salud mental....

Directora: Es en función de las necesidades, como dije, pero lo cierto, qué sucede? Se debería hablar de todo lo que hablamos recién, pero, no siempre se ve en las aulas lo que decimos.

V: O termina siendo catártico, porque necesitan sacar lo que te agota día a día, y cómo tus amigas, tus colegas te comprenden, entonces empatizan y es el momento

Directora: es verdad eso, hay situaciones que planifiqué un encuentro y se te fue la hora con situaciones. Nos pasó que bueno, tenemos un nene que estaba internado en el Morra, y todavía no ha vuelto a la escuela. Es un nene que vive en la residencia.

Entrevistadora: ¿Qué residencia?

Directora: La residencia de Eva Perón. Tenemos ocho alumnos que viven ahí.

Entrevistadora, Residencia de niños...?

Directora: De niños judicializados, de SENAF. Con situaciones muy complejas, de salud mental. Porque son niños que han atravesado situaciones de violencia, abuso, en ambientes de drogas, de todo. Son chicos de seis, siete años, once tiene el más grande. Situaciones que vivieron de ver a su madre tirada drogada. La nena P, viste? ... (Mira a V, poniéndola al tanto de una novedad)... se dio que la llevaron con la abuela, la abuela la devolvió, la llevaron a una familia, esta familia también la devolvió... entonces ella no ha tenido continuidad de aprendizajes, más

todo esto emocional que la traviesa! Y así debemos escuchar niños de estas edades que nos dicen, que son muy chicos para pasar estas cosas, que no quieren vivir, ellos mismos hablan así!

V: y la escuela pasa a ser un espacio de educación y no de escolarización! Porque se contiene, esa es realidad de hoy día.

Directora: Esta es la realidad, el caso de estos niños, son situaciones complicadas, conocidas, pero también hay otros niños que también. Por ejemplo un papá me decía ayer que su hijo se quebró el brazo: - y no sé cómo se quebró, porque en casa no me quieren decir. Volví de trabajar, me dice que le duele el brazo, la llevo al médico y me dice que está quebrada, y nadie me sabe decir cómo se quebró... entonces me la van a sacar los del SENAF... yo tengo que trabajar, no sé qué hacer...

Entonces son realidades que a una la atraviesan, y mientras el papá nos pregunta si la trae a clases, o no, yo le digo que sí! Que la traiga, después nosotras vamos a ver cómo hacemos para que ella trabaje, que no se preocupe por eso, porque en realidad pensamos que lo mejor es que ella esté acá, porque no sabemos qué sucede en la familia cuando el papá se va a trabajar. Y no importa que esté quebrada, los compañeros, todos hacemos lo que sea necesario. Entienden? Estas son las situaciones que nos suceden a diario?

Entrevistadora: Ustedes creen que la escuela, y V vos como agente de inclusión, creen que las escuelas están preparada para recibir y trabajar interdisciplinariamente con otros profesionales. Creen que los docentes aceptarían ese tipo de trabajo, sería posible a trabajar así?

V: A trabajar, sí. Para mí, todo cambio precisa dejar ciertas ideas por detrás o ciertos prejuicios, que bueno, en la vida uno se ha ido formando, no?, pero todo lo que sume, por lo general siempre los docentes, siempre te lo toman. Hasta docentes que vos decir, es muy de la vieja escuela, y te dicen: - vos vas a estar al lado de este alumno y te haces cargo de él... eso es un diálogo como algo como que te dice: - vos te haces cargo de eso y yo me quedo con el "curso que aprende rápido", vamos a decirlo así entre comillas...

Pero una vez que los docentes comprenden cómo es la movida, vos lo ayudas con una estrategia, no diciéndoles vos tenés que hacer esto y esto, sin embargo si les decís: -mirá, esto está bueno, en el diálogo, esta idea me parece que serviría... y cada vez que toman esa ayuda, les cambian las ideas, se liberan de muchas dudas y tensiones que le genera no tener respuestas. Hay que ir previendo también lo que va a pasar.

Directora: desde mi lugar te digo que el docente está todo el tiempo reclamando, y lo que pide es ayuda y estrategias. El docente lo que no quiere, es que sea alguien más que le viene a exigir, si? Entonces, depende siempre de la manera. Porque en términos de ideal, cada escuela tendría que tener equipos interdisciplinarios, obvio, sería ideal, pero la realidad es que no sucede. Los docentes necesitan estrategias para...

Si viene alguien y le dice: - es muy largo ese texto, el nene este no lo va a poder.

Muy distinto si le dice, fijate que capaz de este texto dale este sólo este pedacito, mejor hacer este tipo de preguntas. Porque todo el tiempo los docentes sienten demanda demanda demanda, que encima vienen cargado con un montón de otros factores. Deben sentir que es una ayuda, no un trabajo más por hacer.

V: es simple, después ellos mismos cuando entienden de qué va la estrategia, ellos mismos empiezan a planificar de otra manera. Ah... dicen, ahora voy hacer esta otra estrategia, y ahí empiezan. Es como todo, hay que ir adecuándose para poder ir cambiando

Entrevistadora: Te tengo una preguntita. Vos hablaste hace rato de prevención, y quería saber cómo lo ves. ¿Cuándo harías la prevención? ¿Qué herramientas se te ocurren para el problema de aprendizaje?

V: Bien, yo lo pensaba desde el lado de la salud, sobre todo emocional, para los chicos. En temas de prevención, lo ideal no es solo trabajar con estudiantes, sino también con docentes. Poder planificar desde cero. Nosotros trabajamos con el Diseño Universal de Aprendizaje.

Entrevistadora: ¿Qué es el Diseño Universal de Aprendizaje?

Valentina: No es hacer la adecuación una vez que ya está hecha la planificación, sino planificar desde el principio con una propuesta diversificada. Es decir, tener preparado un texto, otro texto, ya anticipando qué grupo va a necesitar cuál. Lo ideal sería planificar al principio del año junto con los docentes. Nosotros llegamos después, cuando ya arrancaron las clases.

Entrevistadora: ¿Eso sería prevención?

V: Sí, porque los problemas de aprendizaje podrían prevenirse o, mejor dicho, podría haber más opciones, más posibilidades. Eso habilita que lo que se propone resuene más con el grupo o con un estudiante específico. Las adaptaciones implican más tiempo, más trabajo sobre la marcha. Si ya está pensado desde el inicio, solo hay que hacer ajustes pequeños. Pero también hay que tener en cuenta que muchas veces recién se conoce a los estudiantes cuando ya comenzaron las

clases. Hay cambios de grupo, realidades distintas. Lo ideal sería intervenir a principio de año, a mitad y al final, para hacer un ciclo completo.

Entrevistada: Entonces, la planificación anual es anticipatoria.

V: Exacto. Tenés que anticiparte a muchos escenarios. Aunque nunca se llega completamente, esa es la visión: apuntar al macro. La planificación nunca es estática, siempre es dinámica. Tenés que sentarte a pensar y proyectar un año, lo cual es muy complejo. Por eso muchas veces se planifica por semana, mes o trimestre, que es más cercano. Pero bueno, esa es la cuestión de sentarse porque tenés que pensar y proyectar durante un año y es muy complejo. Suelen planificarse quizás sobre secuencia didáctica que por ahí es o por semana o por mes o por este trimestre Más cercano del tiempo o por lo menos durante este trimestre que nosotras estemos presentes para decir, fijate este texto, yo te sugiero estas palabras. A veces los textos tienen un vocabulario que hoy día los chicos no los entienden, entonces nos preguntamos qué pasó con los diccionarios?

Directora: Desaparecieron los diccionarios

V: Claro! Entonces hay que darles significados a los textos, es muy complejo!

Entrevistadora: ¿Qué pasa con el uso del vocabulario y el significado de las palabras?

V: Es un tema complejo. Si querés expresar algo y no encontrás la palabra, vas a buscar otros modos. Pero el vocabulario es clave. Darle significado a las palabras es fundamental, sobre todo en los niños. Es la base sobre la cual van a construir. Si esa base es débil, es complicado seguir construyendo conocimiento. El vocabulario es imprescindible.

Entrevistadora: ¿Qué se observa en lo cotidiano?

Directora: Que son más válidas las propuestas más cortas, más fáciles de pensar. Lo anual muchas veces se convierte en algo para cumplir. Lo más concreto es lo que se va armando de a poco, lo que responde a una necesidad real. Lo anual suele ser copia y pega. Yo no le encuentro mucho sentido pedagógico. Lo más apropiado al contexto es lo que tiene más valor. Tener una buena planificación te permite no improvisar, que es el verdadero sentido de planificar.

V: eso es clave, tener una buena planificación es ideal, te relaja en el sentido de no tener que improvisara

Directora: El sentido de planificar, tiene un sentido, eso debe entender las docentes.

E: Vos estás en tu primer año en esta escuela, ¿cómo fue ese ingreso con nuevas docentes?

Directora: Ingresar a una escuela no es fácil. Es una institución que ya está armada, con gente que viene desde la inauguración. No podés llegar a criticar, hay que entrar con cierta cintura, ir de a poco, revisar algunas cosas. Yo propuse desde el principio que la planificación me oriente, pero no me condicione. Tiene que tener flexibilidad. Si algo me gustó y funcionó, lo extiendo. Siempre y cuando sea productivo.

E: ¿Se puede hacer una planificación perfecta?

Directora: No existe. Educación es prueba y error. A todos nos pasó planificar algo que no funcionó. Yo planifiqué una actividad pensando que les iba a encantar y no fue así. También pasa al revés, que algo simple genera mucho interés. Lo importante es anotar esas experiencias, registrar. Y entender que hay una diferencia generacional. A veces proponemos cosas que a nosotras nos fascinaban y los chicos ahora están en otra.

Entrevistadora : ¿Cómo viven esa diferencia generacional?

V: Es como pasar del patito al capibara. Cambió la referencia cultural. Hay que adaptarse a esa realidad.

Entrevistadora: cómo piensan ustedes que está la relación entre la salud mental y la educación?

V: En realidad para mí, cuando uno lo piensa tiene que ir con la propuesta. Si ustedes, por ejemplo, lo proponen desde su lugar, hay que ser insistente, porque si uno hace la propuesta y puede demostrar y tiene sustento y tiene la forma, la producción de conocimiento, que es una solución a algo, porque saben que está la problemática. Entonces, si uno presiona y también de todos lados, también de la escuela por ejemplo. Tiene que, en algún momento fusionarse.

Directora: Todo el tiempo en la escuela se pide: necesitamos esto, necesitamos lo otro, refuncionalicemos este cargo, abrimos más cargos. Eso es un tema porque bueno, va a terminar explotando por lo otro lado, entonces va a haber un quiebre, ya la pregunta es: -¿Qué están haciendo en la escuela?... no se puede creer que les dé tan mal ...

¿Sabes cuál es la historia? Que lamentablemente después las cosas son números, no importa. Pero es así en la realidad, planillita, planillota, planillete, osea, todo el santo día con las planillitas y siempre las planillitas. Wow,!yo te digo, por ejemplo –que vuelva a quedar esto acá, por favor, porque si no ya me apartaron de cargo, la inspección me está mandando al retiro.

Se generan risas, la directora presenta una opinión y busca la complicidad de lo que está por decir..

No, pero ella también lo sabe, porque ella misma nos ha dicho a nosotras: - Chicas, llegamos a final del año y tenemos que hacer una planilla con las notas Ya en los últimos años, cuando poníamos un satisfactorio, nos cuestionábamos porque hay que dar una fundamentación de por qué ese niño es un satisfactorio. Perfecto, los fundamentamos, pero también depende de la cantidad de satisfactorios que tengamos por escuela. Entonces, había que ajustar esas notas porque los satisfactorios cuestionan. Entonces, ¿a qué apuntamos? ¿A la calidad o a qué? Que los números no bajen. No dejen esto por favor....

De nuevo risas de complicidad, acaba de dar información interna de cuestiones muy complejas, dónde off de record se recomiendan o ajustan los números o resultados en los informes.

Quizás las risas aparecen no sólo por la complicidad del diálogo, lo que se dice es muy grave, preocupa, se le quita el velo a una práctica que pareciera ser habitual: llegar con buenos números, sabiendo que detrás hay una realidad, pero disfrazada. Risas de incomodidad, no es un chiste compartido.

#### Problemáticas detectadas

V: Que quede fuera de control Off-record, por favor Pero nosotros, desde Inclusión Cuando hacemos orientaciones de trayectorias, el año pasado se bajó cualquier cosa, se le pasó a G porque no me acuerdo cuál es el nombre, pero se bajó un documento de orientación de trayectorias, ¿Qué dice? el embudo se achicó más (embudo refiere al filtro por el que los alumnos van siendo considerados, o no, para una evaluación y ser solicitantes de CDU o una educación en escuelas especiales) Y tiene que tener estas características para estar en la escuela especial, si no se sostiene en la escuela Y hay estudiantes que tampoco son para la escuela especial, ni para acá! Entonces, ¿dónde queda el estudiante? Ese es todo un tema y lo que nos dijeron fue: revisen, hicieron esta cantidad de orientaciones de trayectorias, es un montón, revisen qué es lo que está pasando. Pero ellos mismos te sellaron y te dijeron: Este estudiante, te aprobaron, ellos!!! Que ese estudiante vaya a una escuela especial. Entonces, es como que hay una incongruencia, Pero en realidad no quieren, esa es la verdad, la verdad es que no quieren que la escuela especial reviva. Es la verdad, a eso apuntan. Pero hay estudiantes que realmente se encuentran ahí y, yo, si vos me decís desde mi lugar, yo te digo que creo que somos menos inclusivos si sostenemos en la escuela común

Niños que no pueden estar en la escuela. Yo lo creo así porque creo que otro tipo de escuela le puede brindar capacidades que ese niño sí puede desarrollar. Y que la escuela no se lo está pudiendo dar porque realmente, yo siempre me acuerdo, no sé si te lo conté, una vez fui a una charla de esta mujer, La Lili (referencia a la Licenciada Liliana Gonzalez), cuando dijo que una madre le cae en las vacaciones y le dice, ya quiero que empecemos. Pero si estamos en las vacaciones! Ahhh pero yo ya sé cuál es la maestra que le va a tocar el año que viene!! O sea, ahí me da una pauta, hay conocimientos, porque ya sabemos que hay gente que puede, a pesar de tener pocas herramientas, para ponerse las pilas. Además de muchos factores. Pero la realidad de que no todos los niños, mi criterio, de que no todos los niños pueden estar en la escuela Como me pongamos entre comillas Y hay estudiantes que para mí serían, pero tienen que ser ustedes, tendrían que ser psicólogas chicas, las que lo determinan. Estamos hablando con psicólogas, listo, perfecto. Ustedes tienen un rol fundamental. No estamos paralizando nosotras No, no, no Me echaron en tu piel

V: La gran problemática que tenemos hoy día en muchas escuelas, es que no hay escuelas especiales. Hay docentes que están acompañando el proceso de inclusión, pero el tema del autismo, desde educación especial no se trabaja. Chicas, en formación a nosotros no nos dieron nada de autismo Nada, nada, nada. Entonces, uno hace lo que puede, con lo que tiene, obviamente Y ese estudiante no es para escuelas especiales, porque sabe, porque comprende. Pero qué es lo que está pasando? ese niño es de otra índole, no es escuela especial, tampoco es para una escuela común, los ruidos, el trájín, el movimiento de las escuelas no los favorece, ¿entonces? ¿en dónde queda ese estudiante? Tampoco es para una residencia, es como que no hay un espacio educativo que integre a todos, y hay muchos estudiantes con diagnóstico de autismo.

Directora: Muchos, porque uno tiene también a docentes conocidos, amigos, estás con los estudiantes, están todos docentes, todos hablan la misma situaciones de autismo Situaciones de autismo. No sabemos qué hacer, y lo escolar, lo educativo precisa de esa estructura, que es lo que tiene básicamente el quehacer estudiantil: las normas, la convivencia y a veces, eso, es lo opuesto que necesita un chico con autismo.

## Segunda Entrevista

Nos reunimos con las docentes de Unidad Pedagógica en el comedor. Las docentes han tenido una jornada de capacitación y luego de un breve almuerzo, nos reciben media hora para poder realizar la entrevista. Nos adelantan que deben retomar con las actividades planeadas hasta finalizar la jornada.

La señora de segundo grado, lleva diez años trabajando en U.P, y en esta escuela desde hace 14 años. La señora de primero, ingresó a este colegio este año y es la primera vez que está en U.P.

Entrevistadora: Estamos en la etapa final de la carrera de Psicología y estamos observando, relevando datos sobre los procesos de alfabetización. Básicamente cómo los chicos están aprendiendo a leer y escribir? ¿Cómo es el proceso?

Señora 2º: El problema que nosotros tenemos... que decir que hablamos permanentemente es... que en realidad la educación en este lugar, en este contexto no es la prioridad. Es una lucha, no? y llegamos... voy a ser muy honesta... Llegamos a fin de año y decimos: - todo lo que yo trabajé y qué logré? Que se pudo hacer, que se logró? Y uno va tomando, porque somos acá somos mamá, somos enfermeras. Estamos atentas si los chicos comen, o no.

Señora 1º: Las problemáticas que tenemos, es como otra realidad.

Señora 2º: Los chicos que vienen acá no tienen un ámbito adecuado, como decirte no tienen una mesa y sillas, o quizás los que lo tienen... te vuelvo a repetir, acá la prioridad no es el estudio, no es la escuela, tiene otra finalidad la escuela. Tenemos la suerte de tener seis horas de escolaridad y nosotras estamos acá.

También hay como en todos lados, un niño que es acompañado, y que en la casa tiene un valor la educación, estos son los chicos que aprenden, leen, no hacen una lectura funcional. Pero estamos en la lucha, o sea, de qué método agarrar para ayudar.

Señora 1º: Esto que dice la señora. Sí, hay niños que a lo mejor están acompañados por los padres, pero son los menos, muy poquitos, son tres en cada aula, cuatro, y el resto están solos. Familias que los traen porque está la comida PAICOR,

Señora 2º: Uno ve que no hay una contención o un valor. El niño va construyendo el oficio de estudiante porque él quiere y porque él ve que acá todos los días se habla de lo mismo: el valor del estudio, la libertad que da. Y llegamos a la conclusión... yo hace 14 años que estoy acá...de que

el niño toma ese oficio a partir del cuarto grado, tercer, cuarto grado. Hay días de actos y los vemos que andan dando vueltas por afuera de la escuela, y te dicen: -yo quería venir pero no me mandaron... Ahí entendemos que se despertó a esa hora, y vino a ver qué pasaba en la escuela. Ellos tienen el compromiso, pero bueno esta barrera de que... nosotras estamos en primero y segundo y vemos que a los niños no les abren el cuaderno para ver qué hicieron...

Entrevistadora: El tema de la familia y que sea como un 50-50

Seño 1º: No hay reciprocidad

Seño 2º: No no no , y eso que uno les dice, cuando termina el día: -bueno, hoy vimos que? hoy qué aprendimos? Pero si llegan a la casa y le dicen cómo te fue? Los chicos responden bien y listo! Y bueno, en la escuela todo bien, pero qué hice?

Y yo en las reuniones con los pocos papás que vienen, les digo eso, que pregunten qué fue lo que hicieron. Porque a ver, tenemos actividades que son las mismas, escribimos la fecha todos los días, pero hablamos tanto para construir esa fecha, en esas actividades de rutina, para darle ese sentido, armar ese puente donde está el aprendizaje, pero... si no se refuerza, es todo, todo depende de nosotros claro. También la alfabetización es una barrera importante, ¿no? O sea?

Seño 1º: Yo en primer grado tengo un niño que los papás son analfabetos entonces ese niño, por ejemplo, si le doy una tarea semanal, ese niño no la hace nunca, es de hecho que no la hace. Entonces el niño lo que va a aprender, va a ser lo que le demos acá en la escuela. Por ejemplo, con este niño, que es bueno, vos ves que está todo el tiempo distraído, porque no siente interés, no tiene interés. También es un trabajito de hormiga motivarlo. Porque entra un primer grado donde no sabe las vocales, no sabe los números.

Cuenta hasta el 5 cuenta, pero no los reconoce a los números. Entonces un niño que está súper desmotivado, que tiene una autoestima muy baja, muy baja. Entonces bueno hay que traerlo para motivarlo y empezar desde cero con ese niño. Y te digo motivarlo, porque cuando algo, por más pequeño que sea, le sale, se siente muy bien, vos lo notás. Lo que hago con él, es sacarlo un ratito en las horas especiales, no todo la hora, sino diez minutos como para reforzar, porque yo digo ese niño, tiene sólo la escuela para lo que va a aprender. No tiene otra persona, otro, un adulto que lo pueda ayudar. Es todo acá en la escuela. Entonces bueno, motivarlos de ese lado, desde lo pequeño que haga o empiece a hacer, que está empezamos lo quitas de una varita de especial y te lo llevas con vos diez minutos porque son necesarios. Entonces son diez minutos, porque también tiene derecho al arte, a la educación física, pero esos diez minutos. Entonces qué pasa, se siente motivado

porque trabajo con la seño, sólo para él, y de a poquito vos ves su motivación. Le decís vamos a escribir la fecha y ves que lo intenta, porque no sabía ni cuál era las vocales, y dice: - hay que poner la "a"... y yo: - muy bien! porque martes lleva "a"...

Y así vas viendo que se pone, que intenta... y antes no hacía correspondencia del pizarrón al cuaderno. Entonces yo le tenía que escribir y hacerle como renglones más anchos, también, porque imagínate, tampoco tiene motricidad fina. Todos son garabatos, símbolos. Entonces ahora ya hemos logrado, al menos, hacer esa correspondencia del pizarrón al cuaderno, ya no son garabatos, hay algo más legible, pero es un trabajito de hormiga, que simplemente lo hacen en la escuela

Seño 2º: Pero fíjate, perdón. Desde donde empezamos, no? En trabajar su autoestima, que se sienta seguro con algo para poder hacerlo. Porque obvio que si no sabes hacer algo y estás en un lugar donde estás aburrido, qué haces? Molestas, jugás, te levantás...

Seño 1º: Claro, juega, se levanta, no presta atención. No sabe lo que es mirar al pizarrón. Por eso, como dice la seño, primero estimular, motivarlos y brindarle la confianza para que recién después él pueda lograr el aprendizaje.

Entrevistadora: Entonces cuántos alumnos tienen?

Seño 2º: yo en segundo tengo 15.

Seño 1º: yo tengo 19

Entrevistadora: Y la planificación, como es el proceso?

Seño 2º: Resumidamente, la planificación anualmente intenta ser situada con las necesidades que hay, la hacemos entre todos. Entonces vemos cuál es la necesidad que tienen en el barrio y de ahí hacemos la planificación. Suponte, este año comenzamos con la contaminación, porque acá hay un canal donde hay mucha suciedad. De ahí van a salir muchos otros proyectos pero siempre ese es el eje. Cómo planificamos nosotros, como es la unidad pedagógica? Trabajamos juntas, o sea en temas. Y hay días que juntamos los chicos y hacemos, tenemos por ejemplo, vamos a empezar ahora con juegos de matemáticas, después trabajamos ESI, juntas, y así vamos planificando los contenidos. Sí que hay una progresión. Ella empieza con los números de desde el 1 al 150 terminaría en primero y el segundo grado ella continúa con ellos, pero tenemos que llegar hasta el mil.

Así vamos trabajando, o en pequeños proyectos, las efemérides y todo eso lo hacemos juntas. Planificación general y después eso se desglosa y estamos trabajando cada contenido.

Entrevistadora: Y con cada problemática de los chicos. ¿Cómo lo abordan?

Seño 2º: La misma metodología por ejemplo yo tengo un niño con autismo. Hay otra nena que tiene otra problemática que no sabemos, se está viendo se está con los profesionales.

Entrevistadora: No se hace una planificación igual para todos?

Seño 2º: No, porque tengo un nene también que es autista. Otro niño, tiene también es autismo, pero no tiene acompañante. Entonces yo voy viendo que aprende, voy tomando lo que me dijo la acompañante el año pasado, que aprende por repetición, entonces bueno voy a hacer esas actividades.

Tenemos también niños de la residencia, que no sabemos si fue el año pasado a la escuela o no fue a la escuela, o sea o lo que sí, él no aprende porque o no me dice lo que sabe porque parece una cuestión emocional... eso lo digo de corazón y por ser mamá, no? No tengo idea, ni nadie me lo dijo: - mira fíjate, esto es lo que me parece le sucede.

Entonces tenemos que planificar para todos esos chicos, pero sin producir, ansiedad angustias, todo eso tenemos que tener en cuenta

Entrevistadora: Se tiene en cuenta que va a ser bastante heterogéneo.

Seño 2º: Por supuesto, en la diversidad es donde trabajamos, porque también están los niños que no manifiestan dificultades, pero tienen sus propios tiempos para el aprendizaje, tienen otras actividades. O suponte que en mi grado hay alguien que es muy inquieto, no lo puedo tener sentado en todo momento. Tiene esta actividad, baila, se pone a hacer otra cosa, En el otro lado como trabajarlo después vuelve se vamos niños que se cansan rápidamente? Hay niños que se cansan rápido como por ejemplo x..

Los profesionales están evaluando su caso, a ver qué tiene, entonces también se respeta, no se le da todo, es la misma cantidad de actividades o decir: Bueno esta actividad hasta acá. Ellos a lo mejor con que hagan una sola está bien. Son niños que además requieren la constante guía de la seño, entonces esos cinco minutos diez minutos te sientas al lado. Después te sientas con estos dos o tres niños que tienen otras actividades que tienen que hacer. Pero te tenés que sentar y dedicarles el tiempo uno por uno.

Entrevistadora: A ver si lo comprendemos bien. Ustedes ya no exponen para todo el grupo, ese aula, esa ya no existe, ustedes están atendiendo las necesidades más individualmente por así decirlo o en grupitos a lo sumo.

Seño 1º: Exactamente. La cuestión es arrancar digamos de los conocimientos previos que tienen. A lo mejor estos nenes no se comunican bien pero desde la oralidad se trabaja mucho. Vamos formando los conceptos entre todos y todos van aportando oralmente.

Seño 2º: Hay casos que yo tengo, por ejemplo una nena, a veces la nena le cuesta volcarlo al papel entonces se la evalúa desde la oralidad. Te estoy diciendo, por ejemplo en primer grado, tiene que pintar 14 cuadritos. Ella hizo el conteo, uno por uno y sapo llegar hasta el 14. Bueno, hasta ahí tengo que pintar, pero cuando yo me fui, ella pintó todos los cuadritos, pero como en forma oral lo pudo hacer, entonces evalúa eso también entonces voy a decir cuando llega que terminamos una etapa bueno a ver cómo evaluó a P?, sabe hasta el 30. Si lo sabe, le voy a poner un logrado porque yo lo evalué desde la oralidad, entonces no es tanto en el papel la evaluaciones escritas, sino desde la oralidad de estos casos puntuales o casos especiales.

Entrevistadora: Usan mucho soporte gráfico en el aula?

Seño 1º: en el grupo que Tengo ahora, Parece que es distinto a los otros grupos que he tenido de primer grado es como que necesita que todos sea muy dirigido. Necesita todo el tiempo, las actividades y lo que hacemos, Todo muy dirigido. Si yo los dejo un poco solo como para que ellos vayan logrando autonomía de a poquito, hacen mal la actividad, entonces la hacemos como que se trabaja mucho en el aula en forma grupal. Todos juntos.

Entrevistadora: Cómo es el paso brevemente? Cómo lo ven ustedes de jardín a primero? Hay comunicación con las docentes de jardín?

Seño 2º: Si hay una articulación. El año pasado cuando estaba en primer grado me daba cuenta que, Se dice que se hace una cosa, pero cuando los tenés te das cuenta que no se hizo. En primer grado te das cuenta de que no reconocen las vocales. Yo este año ya tengo mis buenos años, no lo digan y lo voy a decir solamente. Bueno veo que o sea como que si se luce mucho la maestra pero acá vemos los niños.

No reconocer las vocales, los números hasta ahí hasta el 10. Cuando de hecho recién estuvimos viendo los contenidos por lo menos hasta el diez, las vocales, donde el nombre entre otros distractores. Y como que esa base no esta y no se sabe que paso.

Desde la pandemia ha cambiado mucho. Muchos cambios.

Se siente como que se relajaron un poco también, todos, docentes pero por la parte de la familia también. Como que todo depende de la escuela y no existe por parte de la familia alguna preguntita

o un sentémonos a ver cómo te esta yendo o que estas haciendo en la escuela. Del jardín ya tienen que venir con estos aprendizajes significativos. Las vocales, los nombres.

Si él lo general si vos hablas de las plantas o proyectos de ciencias eso si aprendieron pero lo otro como que cuesta.

Entrevistadora: eso sienten que es más por que la familia no apoya? No acompaña?

Seño 2º: Una si por eso, y otra que bueno como te digo o sea yo hago muchas cosas y las hago con intencion. No en todos los casos pasa eso, ese esfuerzo por que sea significativo. Hay que enseñarles a los chicos de verdad, no hacerles las cosas y que para afuera se vea todo bien. Falta compromiso desde estos últimos años. No estoy tratando de hecharle la culpa a nadie, también es difícil hacer eso con la cantidad de inasistencias que hay. Es un problema que a lo mejor de 122 días te faltan 60. Es un montón, es un montón.

Entonces al final tenés que llevar un registro exhaustivo para decir ah mira no vino desde el 15 de abril.

Entrevistadora: ¿Ustedes saben las causas principales de las inasistencias?

Seño 2º: Y volvemos a lo mismo. O sea, hay gente que bueno sí que presentan los certificados porque el niño esté enfermo se entiende, pero hay otro que no. Y obvio que tratamos de hacer seguimiento, desde la pandemia acá en el WhatsApp se hizo... mi teléfono lo tiene todo el mundo. Entonces un mensajito: señor que pasa que no vino?, y no te contesto. De hecho hemos hecho otros años, Hemos ido con la directora y un acta a ver qué pasaba pues o sea no puedes dejar que un niño pase una semana y que no sepas porque no viene a la escuela.

Entrevistadora: Un tema que necesitamos saber, cuál es la resistencia a cubrir el puesto de primer grado. En muchas de las entrevistas de nuestros compañeros estamos notando que hay una resistencia de parte de las docentes o hay una problemática que nadie quiere tomar primer grado? Qué es lo que puede estar pasando?

Seño 1º: Me parece porque es un grado que demanda mucho tiempo y que los niños aún todavía son muy dependientes. Son niños muy pequeños.

Seño 2º: Desde mi lado yo ya soy una persona grande. Y yo pienso que hay un montón de cosas que están aprendiendo las chicas docentes nuevas, y que mientras estén estudiando, yo ya no las tengo. Yo puedo jugar. Puedo cantar. Puedo ser muy graciosa y podemos acompañarnos. Pero sí es cierto que es un puesto para personas mas jóvenes.

Es muy muy demandante, demasiado tiempo. Sí, los primeros meses mucho más. El problema no es que pretendamos que un niño esté sentado porque va en contra de la humanidad, no, es imposible.

Seño 1º: En estos últimos tiempos hemos visto que los hábitos, eso, no los tienen. También lo han luchado en el jardín y no quiere decir que en jardín no lo hayan trabajado. Entonces, cuesta mucho esa parte y eso es lo que a vos te desgasta porque vos sabés que del momento en que entran, acá son tu responsabilidad. Es también esfuerzo físico y mental.

Entrevistadora: Último, que metodología de enseñanzas en procesos de lectoescritura que están teniendo?

Seño 1º: Lo viejo se toma, también lo nuevo. Lo que se propone es que de todas las alternativas que hay que uses lo que te sirva.

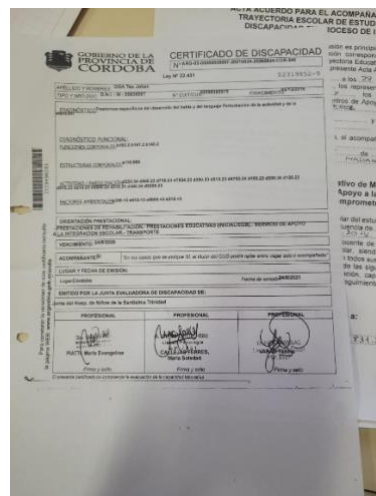
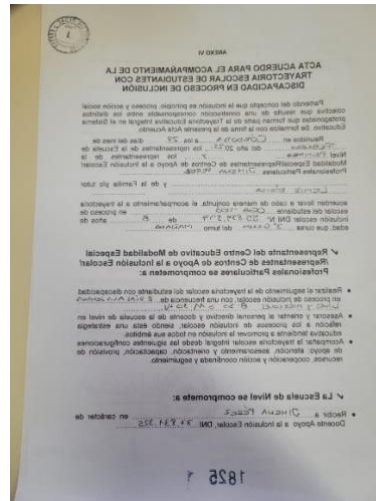
Seño 2º: Y es la única forma. O a lo mejor sí no lo sé. Yo me tengo que asegurar de que esto para ellos sea significativo. Y sea quien venga a decirme que eso está mal yo te lo voy a fundamentar. En los mejores términos, con los conceptos, pero es la evidencia, es mi experiencia y es lo que yo veo. Yo necesito que los niños aprendan porque es mi vocación, quiero lo mejor para ellos y voy a usar todas las herramientas que pueda hasta que ellos aprendan.


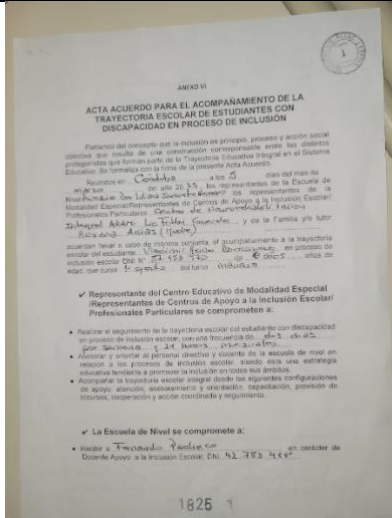
Entrevistadora: gracias.



			<p>(incluyendo las funciones psicológicas). Las deficiencias son problemas en la función o estructura corporal, tales como una desviación o una pérdida significativa.</p>	<p><u>Métodos de evaluación</u> Amplitud de dígitos, Test de cancelación de letras Dígitos-Símbolos, Test de interferencia Color-Palabra de Stroop, Test del Trazo A y B, TCP, Test de Programas Motores Recíprocos. Tablas Connors</p> <p><b>b 172</b> <b>Funciones relacionadas con el cálculo</b> <u>Métodos de evaluación:</u> Subescala Aritmética (WISC-IV). Subescala Aritmética (WAIS-III). Subpruebas de la escala McCarthy (MSCA).</p> <p><b>b 167</b> <b>Funciones mentales del lenguaje</b> <u>Métodos de evaluación:</u> Niños: Test de Boston. Fluidez Verbal. Subescalas de Comprensión Verbal (CV) del WISC-IV, semejanzas, vocabulario, comprensión, información y adivinanzas. PROLEC-R</p>	<p>Funciones mentales específicas que permiten centrarse en un estímulo externo o experiencia interna durante el periodo de tiempo necesario. Incluye: funciones relacionadas con el mantenimiento de la atención, cambios del objeto de la atención, división de la atención, compartir la atención; concentración y tendencia a estar distraído</p> <p><b>b 172</b> <b>Funciones relacionadas con el cálculo</b> Funciones mentales específicas relacionadas con la determinación, la aproximación y la manipulación de símbolos y procesos matemáticos. Incluye: funciones de adición, sustracción y otros cálculos matemáticos simples; funciones relacionadas con operaciones matemáticas complejas.</p> <p><b>b 167</b> <b>Funciones mentales del lenguaje</b> Funciones mentales específicas relacionadas con el reconocimiento y la utilización de signos, símbolos y otros componentes del lenguaje. Incluye: funciones de recepción y decodificación de lenguaje oral, escrito u otra forma de lenguaje tal como el lenguaje de signos; funciones de expresión de lenguaje oral, escrito u otra forma de lenguaje; funciones integrativas del lenguaje, escrito y oral, tales como las involucradas en la afasia receptiva, expresiva, afasia de</p>
--	--	--	--	---	--

				<p>Broca, de Wernicke y de conducción</p> <p><u>Estructuras Corporales:</u></p> <p><b>S110.888 Estructura del cerebro</b>  Primer calificador: Extensión de la deficiencia. 8 = no especificada  Segundo calificador: Naturaleza de deficiencia. 8 = no especificada  Tercer calificador Localización de deficiencia. 8 = no especificada</p> <p>Método evaluación TAC, RM.</p> <p><u>Actividad/Participación:</u>  D166.23 d172.12  d820.23 d2101.23  d230.12 d160.12  d325.23</p> <p>Niños 6 a 12 años Aprendizaje y aplicación del conocimiento</p> <p>D166 leer</p>	<p><b>Estructuras Corporales</b> son las partes anatómicas del cuerpo tales como los órganos, las extremidades y sus componentes. Deficiencias son problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una pérdida.</p> <p><u>Actividad y participación</u></p> <p>xxx.0 NO hay dificultad  xxx.1 Dificultad LIGERA  xxx.2 Dificultad MODERADA  xxx.3 Dificultad GRAVE  xxx.4 Dificultad COMPLETA  xxx.8 sin especificar  xxx.9 no aplicable</p> <p><b>d 166 Leer</b>  Aprendizaje y aplicación del conocimiento</p> <p>Realizar actividades involucradas en la comprensión e interpretación de lenguaje escrito (ej., libros, instrucciones, periódicos, documentos escritos en lenguaje convencional o en Braille), con el propósito de obtener conocimientos generales o información específica</p>
--	--	--	--	---	--

M	05/12/ 2016	<u>Diagnóstico</u> : Trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje. Perturbaci n de la actividad y de la atención	Junta del Hospital de Niños de la Santísima Trinidad (Rehabilitación médica, Lic en Psicología, Lic en Trabajo Social)	<u>Funciones Corporales:</u> B163.2 b167.3 b140.2 <u>Estructuras Corporales:</u> S110.888 <u>Actividad/Participació</u> n: d220.34 d540.23 d710.23 d7504.23 d250.23 d510.23 d4702.34 d160.23 d330.34 d120.23 d815.23 d210.23 d9200.23 d310.23 d350.34 d9205.23 <u>Factores Ambientales:</u> E355.+3 e410.+3 e5800.+3 e310.+3	 
M	14/01/ 2018	Diagnóstico . Trastorno generalizad o del desarrollo no especificado	Hospital Pediátrico del Niño Jesús (Médico de Rehabilitación, Lic. En Psicología, Lic. en Trabajo Social )	<u>Funciones Corporales:</u> B122.3 <u>Estructuras Corporales:</u> S110.888	

<p>CUD 3</p>				<p><u>Actividad/Participación:</u>  n:  D160.23 d4153.23  d710.23 d2100.23  d110.23 d133.23  d250.23 d310.23  d880.23 d330.23</p> <p><u>Factores Ambientales:</u>  E355.+3 e5800.+3  e310.+3</p>	
<p>M</p>	<p>Primer grado, 2025</p>	<p>Resolución Provincial N°1825</p>	<p>1</p>	<p>Acta acuerdo para el acompañamiento de la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad en proceso de inclusión</p> <p>Convenio Interinstitucional AT 24hs mensuales</p>	
<p>M</p>	<p>Segundo grado, 2025</p>	<p>Resolución Provincial N°1825</p>	<p>2</p>	<p>Acta acuerdo para el acompañamiento de la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad en proceso de inclusión</p> <p>Convenio Interinstitucional AT 2 dias por semana</p>	