



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TESIS DE MAESTRÍA

Autora: Sandra Gabriela Falero Pereira

**Construcción de prácticas interdisciplinarias.
La relación con el saber de un equipo que trabaja
con fracaso escolar.**

Para optar al título de Magister en Psicología y Educación

Directora de Tesis y Académica:

Prof. Alicia Kachinovsky

Montevideo, 2014

Resumen

Esta tesis se propone analizar la relación con el saber de un equipo interdisciplinario, cuya tarea es el abordaje del fracaso escolar. Se considera entonces tanto lo que implica la relación con el saber en su dimensión singular, la de cada profesional, como lo que trasciende esa singularidad y se constituye como proceso grupal, como construcción colectiva.

Asimismo, se trata de conocer las representaciones que tienen los sujetos que trabajan o han trabajado en éste y otros equipos respecto a dos conceptos insoslayables que atraviesan sus prácticas: interdisciplina y fracaso escolar.

De esta manera, se procura analizar la incidencia de estas concepciones implícitas en sus prácticas, buscando describir los obstáculos y facilitadores emergentes.

Se trabaja con una metodología cualitativa, considerando que la mirada del investigador configura el origen de la creación de sentido de toda investigación, y que la misma condiciona el discurso en el que nos situamos para observar la realidad.

Se utiliza como estrategia metodológica la triangulación entre entrevistas a algunos de los integrantes del equipo y la observación del equipo seleccionado como caso. De este modo, será posible comparar las diferentes significaciones que se ponen en juego en sus prácticas.

Se realizan entrevistas en profundidad a informantes calificadas, para conocer el estado del arte en el tema.

Siendo el fracaso escolar una problemática compleja, profundizar en las relaciones con el saber de equipo puede significar un aporte necesario.

Palabras clave:

- interdisciplina

- relación con el saber

- fracaso escolar

Summary

This thesis aims to analyze the relationship to knowledge, from a case study of an interdisciplinary team whose task is tackling school failure. It then considers both implying relationship to knowledge in its singular dimension, of each professional, as transcending that uniqueness and group process constitutes, as a collective construction.

It is also about knowing the representations that subjects who work or have worked in this and other equipment on two concepts unavoidable crossing their practices: interdisciplinary and school failure.

In this way it aims to analyze the impact of these implicit assumptions in their practices. Looking discuss obstacles and emerging facilitators.

You are using a qualitative methodology, whereas the eyes of the researcher sets the origin of the creation of meaning of any investigation and that it affects the speech in which we find ourselves observing reality.

Used as methodological triangulation strategy between interviews with some of the team members and the team as selected observation case. This will make it possible to compare the different meanings that come into play in their practices.

The interviews with qualified informants are performed to ascertain the state of the art in the subject.

School failure being a complex problem, closer relations with knowledge of equipment can mean a necessary contribution.

Keywords:

- Interdisciplinarity
- Relationship to know
- School Failure

INDICE DE CONTENIDOS

• PORTADA	
• RESÚMEN (Castellano e inglés)	1
• ÍNDICE.....	3
• AGRADECIMIENTOS.....	5
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN - FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES	
1.1 Fundamentación.....	6
1.2 Antecedentes.....	7
1.3 Relevancia de la investigación.....	10
1.4 Motivación a la elección del tema.....	11
1.5 Consideraciones éticas.....	12
1.6. Orientación al lector de la organización del texto.....	14
CAPÍTULO 2: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	
PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	16
CAPÍTULO 3- OBJETIVOS.....	20
a- Objetivo general	
b- Objetivos específicos	
CAPÍTULO 4 - MARCO TEÓRICO.....	21
4.1 Representaciones de interdisciplina.....	22
4.1.1- Informantes Calificadas.....	28
4.1.1 a- Representaciones de interdisciplina desde la perspectiva de los informantes calificados.....	29
4.1.1 b- Facilitadores.....	30
4.1.1 c- Obstáculos.....	31
4.2 Representaciones de fracaso escolar	33
4.2.a) Representaciones de fracaso escolar a partir de informantes calificados.....	37
4.3 Relación con el saber.....	38
4.3 a) Relación con el saber desde la perspectiva de los informantes Calificados.....	47

4.4 Incidencia de la problemática abordada en el equipo.....	49
4.5 El equipo de trabajo como grupo.....	50
4.6 Interdisciplina como parte del concepto de integralidad.....	57
CAPÍTULO 5 - ESTRATEGIA O DISEÑO METODOLÓGICO.....	60
CAPÍTULO 6- ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO (ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES)	
6.1 La unidad de análisis y el ingreso al campo.....	66
6.2 Observación de las reuniones de equipo.....	67
6.3 Análisis de las entrevistas a las integrantes del equipo.....	82
6.3 a) Representaciones de interdisciplina.....	83
6.3 a1) Facilitadores.....	87
6.3 a2) Obstáculos.....	89
6.3 b) El equipo como grupo. Alianzas en los vínculos grupales.....	90
6.3 c) Representaciones de fracaso escolar.....	91
6.3 d) Incidencia de la problemática abordada en el equipo.....	94
6.3 e) El equipo como factor protector.....	95
6.4 La dimensión grupal de la relación con el saber.....	96
CAPÍTULO 7- CONCLUSIONES.....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXOS.	
Anexos A: Metodológicos	
1- Pauta de entrevista semi –estructurada.....	118
2- Pauta de observaciones.....	118
Anexos B: Documentos	
Consentimiento informado.....	120
Anexos C:	
1- Transcripción de entrevistas a informantes calificadas.....	121
2- Transcripción de entrevistas a integrantes del equipo.....	161
3- Transcripción de observaciones.....	206

AGRADECIMIENTOS

A todos los integrantes del equipo, que me permitieron realizar el trabajo de campo con libertad, en un ámbito de respeto y confianza.

A la tutora de la presente Tesis, Alicia Kachinovsky, por el asesoramiento y apoyo en todas las etapas del proceso.

A la Facultad de Psicología de la UDELAR, a los compañeros de cohorte de la maestría, con quienes pudimos compartir las ansiedades y diversas vicisitudes de esta instancia de aprendizaje.

Muy especialmente, a los estudiantes que acompañaron el proceso de la investigación, apoyando en los diversos sentidos, aportando en un aprendizaje compartido, pensando juntos, así como en los aspectos instrumentales de la tarea.

A mi familia, por su ayuda permanente y paciencia interminable, durante todos estos años.

Gracias

Un aporte fundamental

Dado que la tesis implica analizar la construcción de prácticas interdisciplinarias, se torna relevante el aporte de las informantes calificadas. Por ello se incluyen en el marco teórico (como comunicaciones personales) sus aportes brindados en las entrevistas.

Existe un saber que portan determinadas personas que por su trayectoria en el medio, por su práctica en un campo de saber van construyendo y no siempre queda escrito, para tornarse una contribución científica. Se espera dar visibilidad en el ámbito académico a dichos saberes, a partir de lo planteado por las informantes calificadas.

Lo planteado por ellas contribuye a ampliar la mirada y a realizar alguna generalización, tanto en lo que se refiere a los facilitadores u obstáculos para el funcionamiento interdisciplinario, como en la relación con el saber grupal cuando se trabaja con los problemas en el aprendizaje.

Agradecer a todas por brindar estos valiosos aportes.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

1.1- Fundamentación

El fracaso escolar es un fenómeno complejo, cuyo abordaje involucra una diversidad de miradas que confluyen sobre el mismo, con el objetivo de construir respuestas integrales para las distintas situaciones y modalidades que adopta el problema.

Se torna necesario así el tratamiento conjunto desde diversas disciplinas, buscando respuestas contextualizadas ante cada situación singular.

La complementariedad disciplinar es uno de los postulados teóricos de que se parte, lo que supone una autonomía disciplinar relativa, es decir, la posibilidad de apertura a otros niveles de análisis.

Araújo plantea que “la posible interdisciplinariedad va a sostenerse entonces, en la capacidad y el deseo de escuchar registros de análisis distintos, asumir las diferencias, abrimos conceptualmente a nuevas dimensiones conceptuales, esforzarnos por escuchar construcciones de discursos diversos, otras palabras, de otras formas de nombrar y vivenciar las realidades”(2004:33).

En la búsqueda de sentidos posibles para las dificultades que se presentan, deberán tomarse en cuenta distintos actores: la institución educativa, el docente, la familia, el grupo de pares, el niño.

En el proceso de construcción del conocimiento, el objetivo de “aprender a aprender” se constituye en central, más allá de los contenidos específicos propios de cada nivel educativo.

Por ello, para los equipos de trabajo que se proponen colaborar en los distintos niveles de problemas con el aprendizaje, se torna necesario investigar la relación con el saber que establecen los mismos, así como visualizar cómo circula ese saber a la interna del equipo interdisciplinario. Será necesario preguntarse acerca de la relación con el saber, procurando dar visibilidad a posibles malestares y obstáculos en la tarea para poder habilitar la construcción de nuevos conocimientos y saberes, a partir de los cuales sea posible contribuir al despliegue de las prácticas profesionales.

El saber se constituye en herramienta de poder, por lo cual será parte del proceso de investigación el analizar cómo opera esa relación entre saber y poder, en el equipo.

La implicación del investigador en la problemática con la que va a trabajar será parte de la tarea, por lo que el campo de la investigación se construye a partir del proceso de trabajo que como profesional, realizo desde hace algunos años a la fecha como integrante de equipos interdisciplinarios.

1.2- Antecedentes

La búsqueda de antecedentes no nos obliga a efectuar un recorrido por la historia del objeto de estudio (Mendicoa, 2003: 39), pero sí a reconocer cuánto se ha estudiado del tema en cuestión, para no hacer lo mismo.

Se toma como antecedente, el propio proceso de encuentro que se ha venido construyendo en el país entre los distintos campos disciplinares, en especial entre psicología, pedagogía y medicina.

➤ Atención del fracaso escolar

De acuerdo al recorrido histórico relatado por Tuana (1993), a partir de 1925 se fundan en la propia institución educativa espacios específicos para abordar la temática. Tal es el caso paradigmático del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental, en el año 1933, dependiente del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y adscrito al Instituto Normal "Joaquín R. Sánchez".

En 1937, se inicia en la Universidad del Trabajo del Uruguay la Sección Médico-Pedagógica, que en 1957 pasaría a llamarse "Departamento de Orientación y Examen Médico-Psicopedagógico", y en 1968 "Departamento de Orientación Educativa y Profesional".

En 1939 se crea el Laboratorio de Psicopedagogía "Sebastián Morey Otero", llevando el nombre de su fundador, fallecido ese año.

En este recorrido se observa la prevalencia del modelo médico, donde prima una concepción basada en el poder de "diagnosticar lo que falta". Derivadas de este modelo surgen otras disciplinas que también aportan a la temática: psicomotricidad, psicopedagogía, fonoaudiología, psiquiatría infantil, sociología, etc.

Consideramos muy valiosa la inclusión de informantes calificadas, como forma de visibilizar a través de personas de amplia experiencia la contribución en éste ámbito, como Élide Tuana, Esperanza Martínez, Juanita Canosa y Gabriela Croce.

Distintos equipos interdisciplinarios se han ido construyendo hasta la actualidad, para trabajar en la temática, en el ámbito público (Hospital de Clínicas, Centros de Salud del Banco de Previsión Social, Hospital Pereyra Rossell, ANEP) y privado (clínicas y consultorios particulares).

➤ Investigación del fracaso escolar

Han sido pioneras, y de obligada cita, las investigaciones llevadas a cabo por el CLAEH, a cargo de Juan Pablo Terra y col. (v. gr. “Creciendo en condiciones de pobreza”, financiada por UNICEF, en 1989).

También a nivel nacional, en el ámbito universitario, diversas investigaciones en la materia recomiendan construir espacios interdisciplinarios para dar respuesta a esta problemática, considerada desde siempre como multifactorial. Otras se abocan a investigar el problema del fracaso escolar más allá de las denominaciones utilizadas, a través de equipos integrados por representantes de diferentes disciplinas

Citamos a continuación algunas de esas investigaciones, agrupándolas en relación a su procedencia:

En el Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina (UDELAR) se funda el GIEP (Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales), por Bernardi y colaboradores. Un documento de este grupo, producto de una investigación financiada por CSIC-UNICEF, es “Cuidando el potencial del futuro” (Bernardi et al., 1996).

En Facultad de Psicología (UDELAR), es posible destacar diferentes producciones académicas:

- Benedetti, Perdomo y colaboradores llevan a cabo una investigación sobre aprendizaje escolar, realizada desde el Instituto de Psicología de la Universidad de la República (IPUR), en 1991.
- El equipo de Martínez, Gómez, Mosca, Rama y colaboradores, logra dar continuidad a los estudios en fracaso escolar. Se destacan dos de las investigaciones en las que participé directamente: “Aproximación a un enfoque integral del proceso de

aprendizaje y sus dificultades”, llevada a cabo entre 1997 y 2004, e “Incidencia de las modalidades de comunicación en los procesos de aprendizaje”, entre los años 2004 y 2006 (ambas financiadas por CSIC).

- Los antecedentes relativos a Kachinovsky y colaboradores pueden fecharse a partir de la década del 90, pero subrayaremos en esta ocasión las investigaciones avaladas por CSIC, desde el año 2006 a la fecha.

Han sido numerosos los estudios impulsados a nivel de MECAEP-ANEP. Mencionaremos, por su trascendencia, sólo uno de ellos, realizado por el equipo de Mara, Gutiérrez y colaboradores en 1988: “Estudio del lenguaje en los niños de 4 años del Uruguay”.

➤ La interdisciplina como objeto de estudio

En el marco de las prácticas interdisciplinarias, se constituyen en antecedentes las reflexiones referidas a la clínica con niños de Ponce de León (2010), así como las de Tuzzo, Garay y Díaz (1997) en relación a los equipos de salud que trabajan en el primer nivel de atención.

Si bien no son investigaciones propiamente dichas desde un punto de vista formal, dada la rigurosidad en la reflexión y análisis de la experiencia se convierten en un gran aporte para pensar el problema de la investigación.

➤ La relación con el saber como objeto de estudio

Finalmente, sobre la problemática de la relación con el saber, son antecedentes los estudios llevados a cabo en Francia, en la Universidad París X, por el equipo de Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. Consideran, desde un enfoque psicoanalítico, la relación con el saber como la búsqueda de un deseo propio, la creación permanente de saber sobre sí mismo y lo real, siempre singular y no reproducible, en un sujeto que desea saber o no saber.

También en Francia, desde la sociología, en la Universidad de Saint Denis, París VIII, en el equipo que dirige Charlot, se investiga la relación con el saber del sujeto, así como la relación de sentido entre el individuo y los productos del saber.

A nivel regional, se toman los aportes del equipo que dirige la Dra. Marta Souto en la Universidad de Buenos Aires, dando continuidad a la tradición francesa antes expuesta.

En cuanto a investigaciones en el marco de tesis de doctorado se encuentra la de Charrier (2008), que surge del estudio de la relación con el saber de tres equipos docentes, desde un enfoque clínico. Se plantea especialmente la relación de saber de equipo, considerando que esta trasciende la relación con el saber individual de cada sujeto.

La reciente tesis de Luis Grieco (2012), referida a la relación con el saber y la didáctica en la enseñanza universitaria, mantiene cierto nivel de relación con mi propuesta de investigación, desde la cual se dará continuidad al estudio de la relación con el saber desde una multi referencialidad y heterogeneidad de perspectivas, en mi caso profundizando en la relación de saber del equipo.

1.3- Relevancia de la investigación

Resultados esperados

En términos sociales, la tesis se propone aportar insumos que contribuyan a mejorar la capacidad de respuesta de los equipos interdisciplinarios a demandas cada vez más complejas. Los resultados de la investigación darán una mayor visibilidad sobre los factores que operan como favorecedores y obstaculizadores de la interdisciplina.

Se encuentran variados aportes, desde diversos enfoques teóricos, que trabajan la problemática del fracaso escolar, como problema que interpela con fuerza, la sociedad actual. Sin embargo, no se profundiza en los aportes que los equipos interdisciplinarios pueden brindar como contribución a la búsqueda de respuestas a esta temática tan compleja, ni en los problemas que surgen cuando estos se abocan a la tarea.

Se propone decir, sobre el objeto de estudio elegido: “cosas que todavía no han sido dichas o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas” (Eco, 1997: 49).

Por ello, se destaca la ausencia de antecedentes específicos en la temática, por lo que se considera un aporte para el trabajo en éste ámbito.

Existen en el país una multiplicidad de equipos, tanto a nivel público como privado, que desarrollan su labor en esta área de conocimiento. Los mismos van construyendo su “saber” en torno a la tarea específica a partir de la práctica.

Por tanto, se considera relevante la contribución a la mejora de las prácticas profesionales en el campo de los abordajes integrales de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.

En términos académicos, el propósito es contribuir con los resultados de esta investigación a los espacios interdisciplinarios y espacios de formación integral que funcionan en los distintos servicios universitarios.

El fracaso escolar produce en los sujetos, grupos e instituciones diversos grados de sufrimiento psíquico que amerita la intervención de diversas disciplinas, las que contribuirán a dar respuesta a esta problemática.

Se parte de una concepción de salud integral, que implica una actitud de respeto hacia los derechos de las personas destinatarias de nuestras acciones, por lo cual se torna necesaria la ubicación del saber disciplinario en un contexto de diálogo con otros saberes.

1.4- Motivación a la elección del tema

Desde hace años, en mi labor profesional integro equipos de trabajo que abordan diversas temáticas en forma interdisciplinaria, por lo cual forma parte de mi quehacer cotidiano analizar las dificultades y las potencialidades de la tarea.

Por ello, profundizar en los problemas de aprendizaje, desde una perspectiva integral, que logre apoyaturas en otros campos disciplinares en la búsqueda de respuestas a las situaciones que cotidianamente se presentan, es parte de la motivación.

En especial, indagar las relaciones con el saber que se establecen entre profesionales que trabajan con los desafíos que generan los fallos o fracturas en el conocimiento.

Es también un modo de enriquecer mi caja de herramientas, en la que me apoyo para mi desempeño profesional.

Asimismo, desde la docencia universitaria he transitado por experiencias de intercambio con otras disciplinas, en el propio “campo” de trabajo.

Desde diversas pasantías en el ámbito educativo, compartimos con docentes, psicomotricistas, trabajadores sociales y otros, la mirada acerca de las problemáticas que allí acontecen.

Desde ese lugar hemos intentado acercarnos a las nociones de integralidad, que aportan el soporte teórico para nuestra labor.

Más adelante explicitaremos la importancia que damos a la interrelación entre el componente emocional y el racional en el trabajo científico, en especial en los vínculos que se establecen en los equipos interdisciplinarios.

1.5- Consideraciones éticas

Es parte importante de los propósitos éticos de toda investigación contribuir a la producción de conocimiento. Para ello, es imprescindible conocer los desarrollos teóricos que nos preceden en la temática estudiada, es decir, el estado del arte en el tema a investigar.

Se encuentra producción científica que se considera como antecedentes en los temas ejes: fracaso escolar, interdisciplina, relación con el saber, pero no suficiente cuando se pretende pensar los temas interrelacionados, integrados.

Se consideran como parte de los criterios éticos en investigación, que la misma logre una contribución social en el medio en el que se realiza.

Por tanto, se propone como parte de las motivaciones éticas involucradas en esta investigación, la contribución a la mejora de las prácticas profesionales en el campo de los abordajes integrales de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.

El objeto de estudio es un equipo interdisciplinario, que trabaja con los fallos y las fracturas con el conocimiento. El mismo se constituye en un estudio de caso único, abordado desde la metodología cualitativa.

Se considera así la importancia del reconocimiento de la singularidad de la situación abordada, que deja de ser “objeto” de estudio para transformarse en “sujeto”, en este caso como grupo humano digno de ser escuchado en su singularidad.

Se parte de los criterios éticos, que implican garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas con las que se trabaja, planteados por Taylor y Bogdan, (1987) como imprescindibles para toda investigación.

Se contemplan las normativas éticas en Psicología presentes en el Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos; en especial, los tres principios éticos básicos del Código de Nüremberg aprobado en 1946:

a) Respeto a las Personas: Se respeta la decisión de algunas de las participantes de no realizar parte de la propuesta metodológica. Una de las herramientas metodológicas planteadas ha sido la aplicación de la técnica proyectiva “Situación persona aprendiendo”, con la finalidad de acercarnos a la relación singular que cada sujeto establece con el aprendizaje. Ante el planteo, varios solicitan no utilizar el dibujo (como se propone en la técnica), sino la palabra para describir lo que implica el aprendizaje para cada integrante. Ante lo cual se define no utilizar dicha técnica.

b) Consentimiento Informado: Se trabajó a partir del consentimiento informado de los participantes de la investigación en sus distintos niveles: entrevistas y observaciones. Se redacta un documento (ver anexo) que se entrega a cada participante para que lo firme.

c) Confidencialidad: Corresponde, como criterio ético ineludible, explicitar a los participantes la reserva en el uso de la información.

Del mismo modo, y como responsable de los datos personales de terceros, se contempla el cumplimiento del Artículo 5° que establece para su tratamiento los principios generales de legalidad, veracidad, finalidad, previo consentimiento informado, seguridad de los datos, reserva y responsabilidad.

Se comunica a los mismos que, al compartir lo planteado por ellos, se modifican los nombres y algún otro dato que pueda hacerlos reconocibles.

Se preserva así la identidad de los participantes, así como la de los niños que son citados en las diferentes viñetas observadas. Se utilizan seudónimos y se cambian datos filiatorios.

De esta manera, todos los procedimientos se ajustarán al respeto de los derechos humanos.

d) Beneficencia: Al finalizar el estudio, se realiza un encuentro con los involucrados, para compartir y discutir con ellos los resultados obtenidos.

e) Justicia: Se toma en cuenta, también, la relevancia del problema para los propios involucrados, los sujetos que participan de la investigación, así como los que desempeñan sus prácticas profesionales como integrantes de equipos interdisciplinarios.

1.6. Orientación al lector de la organización del texto

La presente Tesis, está organizada en siete capítulos que se corresponden con distintos puntos de la misma.

El **primer** capítulo es la introducción y en ella, se plantean la fundamentación y antecedentes, la relevancia de la investigación, la motivación a la elección del tema, así como las consideraciones éticas.

El **segundo** capítulo plantea el problema y las preguntas de la investigación.

El **tercer** capítulo contiene los objetivos, el general y los específicos.

El **cuarto** capítulo, es el marco teórico. Allí se encuentran las nociones de interdisciplina (con sus facilitadores y obstáculos), además de las representaciones de fracaso escolar y de relación con el saber, que son los elementos centrales de la tesis.

Luego se plantea la incidencia de la problemática abordada en el equipo y al equipo de trabajo como grupo.

Por último se postula la interdisciplina como parte del concepto de integralidad.

El capítulo **quinto**, se destina a la estrategia o diseño metodológico utilizado, la investigación cualitativa y el estudio de caso.

El capítulo **sexto**, es la descripción del diseño metodológico específico, que fue implementado para la realización del trabajo de campo, a partir de las herramientas de recolección de información: observaciones y entrevistas.

Posteriormente se realiza el análisis de cada técnica y se realiza la triangulación de información correspondiente.

El **séptimo** capítulo, contiene las conclusiones a las que llegamos, retomando las hipótesis iniciales del trabajo.

Luego se cita la bibliografía utilizada para la realización de la tesis.

Por último, lo planteado como anexos, está constituido por el conjunto de pautas, que se diseñaron para el trabajo de campo (pauta de entrevista, ficha de observación, consentimiento informado) así como la transcripción de: entrevistas a informantes calificadas, entrevistas a integrantes del equipo y de las observaciones.

CAPÍTULO 2: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El campo de los problemas escolares implica se consideren una multiplicidad de dimensiones, que se conjugan e inciden en cada situación singular. Esto requiere que los abordajes sean interdisciplinarios. Sin embargo, la realidad muestra las dificultades presentes a la hora de poner en juego el intercambio de saberes.

El planteo del problema y las preguntas de investigación surgen del interés en la temática a partir de mi práctica profesional y docente, desarrollada desde hace años en el ámbito clínico, con las dificultades escolares.

Considerar la implicación del investigador en la temática elegida obliga a introducir el componente emocional, además del racional, en el trabajo científico.

Mi implicación, entonces, proviene de mi experiencia en distintos equipos interdisciplinarios, en los que he observado diversas modalidades de funcionamiento, así como la presencia de obstáculos y facilitadores emergentes.

En la construcción del problema de investigación, se parte del supuesto de que las interpretaciones a las que se arribe se construyen desde un sujeto en su contexto, de modo que la mirada está irremediabilmente ligada a la práctica.

Como plantea Larrosa (2004) hay que dignificar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que la filosofía y la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida.

La mirada, como origen de la creación de sentido de toda observación, parte de nuestra singular búsqueda de sentido bajo la superficie de lo que percibimos y sentimos.

Es decir, investigamos desde nuestras experiencias previas, desde nuestros intereses e inquietudes.

Además, aprendemos que “todo conocimiento es situado, que tiene consecuencias sobre lo que se observa, que no es definitivo ni único (Gatti, 2008).

Distintos autores destacan la necesidad de desnaturalizar lo obvio, de dejarse asombrar por las nuevas experiencias, de observar cómo opera la ciencia antes de proceder a “encerrarla” en una descripción de distintos procedimientos y sistemas de relaciones.

Se entiende el problema de investigación como una dificultad intelectual o práctica cuya solución no es evidente ni conocida, y exige un esfuerzo para su resolución (Sierra Bravo, 1996).

En este sentido, se propone investigar las dificultades planteadas por el trabajo interdisciplinario interrogando las relaciones con el saber que se establecen en el seno de un equipo abocado al fracaso escolar. Se considera entonces, tanto lo que implica la relación con el saber en su dimensión singular, la de cada profesional, como lo que trasciende esa singularidad y se constituye como proceso grupal, como construcción colectiva.

La relación con el saber es concebida como el interjuego entre la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real, como un proceso creador de saber para un sujeto autor (Beillerot, 1988). Entendida asimismo como resultante de un vínculo, ya que se da siempre en relación, entre un sujeto y un objeto, consideraré cómo opera en el grupo observado.

Se parte entonces de la hipótesis de que existe una relación de saber de grupo; se pretende analizar las características de ese proceso grupal, siempre en construcción, así como las eventuales articulaciones entre la dimensión individual y la grupal de la relación de saber.

Acompañando y dando continuidad a la tesis de Grieco (2012), una pregunta central de esta investigación también remite a la relación con el saber desde una perspectiva grupal, pero refiere específicamente al proceso de creación de saber de un equipo interdisciplinario.

El saber es considerado, no como producto acabado, sino como proceso originado en el deseo de saber, generando una necesidad de posesión, de haber (Beillerot, 1988). Cuando el saber funciona como posesión, ¿cómo se tramita la imposibilidad de posesión permanente que se da en el equipo interdisciplinario?

Desde Devereux (1975) se parte de la necesidad de múltiples miradas en el abordaje del problema. Pero existe para el autor una imposibilidad de utilizar simultáneamente dos marcos de referencia. Ello determina movimientos de mutua exclusión, es decir, obliga a la suspensión o exclusión temporaria de un punto de vista cuando se está trabajando con el otro. Nos preguntamos, ¿cómo opera esto en el equipo interdisciplinario? ¿Cómo se juegan las renunciaciones narcisistas de cada integrante cuando “debe” ser excluido? ¿Es posible generar respuestas desde la complementariedad de diversas disciplinas? ¿Es posible que se dé esa relación necesaria para la interdisciplina?

El equipo que se elige como caso a analizar, tiene como objetivo el abordaje de fracturas en el proceso de relación con el saber. Se propone indagar cómo impacta la singularidad del problema con el que se está trabajando en el equipo. Es decir, la posibilidad de pensar si existen atravesamientos que se juegan desde un nivel contra transferencial. Sería entonces distinta la relación de saber grupal cuando se trabaja con el exceso de movimiento, que imposibilita la pausa para conectarse con el saber, que cuando la dificultad se genera a partir de una gran inhibición cognitiva. ¿Puede pensarse, en los casos en los que el equipo trabaje clínicamente con el problema, que se reproduciría, por ejemplo, la inhibición cognitiva también en el equipo?

Para que se den momentos de trabajo desde la autonomía (siempre relativa), parece ineludible la posibilidad de no imposición, el no ubicar al otro en el lugar de rival al cual es necesario someter. Nos preguntamos entonces cómo opera en esa relación con el saber la imposición y los movimientos de resistencia a ella.

Por otro lado, se considera necesaria para el trabajo interdisciplinario la solidaridad (Mendilaharsu, 1998). Ello remite a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, a la empatía con el otro. En este sentido, ¿es posible empatizar y desde ahí considerar, dar valor a otro sistema explicativo, proveniente de otro campo disciplinar? ¿Cómo se tramitan los aspectos referidos a la competitividad - complementariedad en el desarrollo de la tarea?

Parece ineludible la alternancia entre posibilidades y límites disciplinares cuando se está trabajando e integrando distintas miradas, es decir, la dimensión de heterogeneidad que esto conlleva. Se pretende, a partir de la observación, considerar si esta alternancia se da en forma frecuente posibilitando el funcionamiento interdisciplinar, o si existen momentos de quiebre, de no alternancia.

En todo equipo se establecen, a partir de la mutua adjudicación, diversos roles y lugares vinculares. ¿Es posible que los mismos tengan relación con el lugar dado (adjudicado y asumido) por la propia disciplina? ¿Cómo inciden las jerarquías y lugares que socialmente se vienen ocupando? En nuestro contexto, sigue operando el paradigma positivista que otorga valor fundamental a las concepciones que provienen de las ciencias naturales, en especial desde la medicina, restando valor a las ciencias sociales. ¿Cómo incide la relación entre saber-poder, considerando el valor adjudicado a la disciplina a nivel social? ¿Cómo se juega esta dimensión de jerarquía del representante de ese campo disciplinar en el equipo?

Desde la premisa de que, para aprender, es necesario el reconocimiento del no saber en torno a algo, ¿cómo opera la relación con el no saber de cada integrante en particular? ¿Se permite

el grupo ese momento de reconocimiento del no saber, en relación a lo que convoca a dar respuesta?

De acuerdo a cada situación planteada se irán priorizando campos disciplinares diferentes, que otorgan protagonismos alternantes, los que implican una movilidad disciplinar y, por ende, del profesional que la representa. ¿Ese saber-no saber puede significar un atributo que se porta y rota? Es decir, ¿se puede tener-no tener saber en distintas oportunidades?

Partiendo de mi práctica profesional, en el marco de distintos equipos encontramos diversas formas de construcción de los intercambios. Visualizamos la incidencia de las características personales habilitando u obturando el mismo.

En particular, me interrogo acerca de los aspectos afectivos que se ponen en juego en relación al saber en los profesionales que participan en los equipos, analizando la incidencia de su propio deseo en relación al saber, cuando trabaja con las dificultades en el proceso de conocimiento.

Tuzzo, Garay y Díaz (1997) proponen al equipo funcionando como una micro-red, que proporciona contención psicológica y, por otra vía, como una guía cognitiva, ya que se comparte información, modelos de rol, etc. Así, el equipo oficia como un factor protector, ya que el mismo se constituye por seres humanos que atraviesan crisis vitales y sentimientos contradictorios: ánimo-desánimo, esperanza-deseesperanza, así como temores y fantasías generados por el problema con el que se trabaja.

Se pregunta entonces acerca de la emergencia de momentos en los que se cuenta con el apoyo del otro, tanto desde el lugar afectivo como desde la posibilidad de intercambio, de guía cognitiva. Los momentos en los que esto es posible, serían aquellos en los que se podría considerar que “acontece” lo interdisciplinario.

Dado que el equipo trabaja con la problemática del fracaso escolar desde un abordaje interdisciplinario, analizaré las concepciones sobre interdisciplina y fracaso escolar consideradas en el equipo.

CAPÍTULO 3- OBJETIVOS

Objetivo general

Investigar la relación con el saber que se produce en un equipo interdisciplinario, cuya tarea es el abordaje del fracaso escolar.

Objetivos específicos

Describir la dimensión individual y la dimensión grupal de la relación con el saber, sobre sí mismo y sobre lo real. Registrar eventuales articulaciones entre ambas.

Analizar las representaciones de interdisciplina y fracaso escolar de los integrantes del equipo.

Indagar la incidencia del problema abordado por el equipo (fracaso escolar) en el funcionamiento del propio equipo.

Identificar distintas modalidades de creación de saber grupal.

CAPÍTULO 4 - MARCO TEÓRICO

4.1- Representaciones de interdisciplina

4.1.1- Informantes Calificadas

4.1.1 a- Representaciones de interdisciplina desde la perspectiva de los informantes calificados

4.1.1 b- Facilitadores

4.1.1 c- Obstáculos

4.2- Representaciones de fracaso escolar

4.3- Relación con el saber

4.4- Incidencia de la problemática abordada en el equipo

4.5- El equipo de trabajo como grupo

4.6- Interdisciplina como parte del concepto de integralidad

En este capítulo se analizan distintas conceptualizaciones, que se constituyen en centrales para esta investigación.

Interdisciplina y fracaso escolar: he aquí dos conceptos que es preciso abordar en primer término.

Luego se toman distintos aportes a la temática de la relación con el saber, ya que se propone como objeto de este estudio analizar las relaciones con el saber en el equipo de trabajo estudiado.

Finalmente, se incluyen aportes teóricos para la comprensión del funcionamiento de los grupos, considerando a nuestro objeto de estudio como tal.

Como se plantea en el capítulo dedicado a la metodología de trabajo, se incluye como parte del marco teórico el contenido de las entrevistas a informantes calificados.

Esto responde a que se trata del análisis de una práctica, en la que la experiencia y la construcción son fundamentales para aportar al conocimiento sobre el objeto de estudio.

Los informantes calificados provienen de diversas áreas disciplinares: fonoaudiología, psico pedagogía, pedagogía y psicología.

Las representaciones de interdisciplina y de fracaso escolar de los mismos se tornan en material teórico, ya que se analiza un problema que busca respuestas en el hacer, en el propio campo de trabajo.

Es por ello que el discurso y las conceptualizaciones de personas que integran (o han integrado) equipos interdisciplinarios, son parte de la teoría que es imprescindible considerar en esta investigación.

4.1- REPRESENTACIONES DE INTERDISCIPLINA

Para pensar lo interdisciplinario, considerado no como una sumatoria de lugares desde donde buscar una aproximación a la comprensión del problema, se toma a Devereux (1972), quien plantea la noción de complementariedad para explicar los fenómenos humanos y considera la importancia de contar con diversos sistemas explicativos.

Prefiere hablar de pluridisciplinariedad para tomar distancia de la interdisciplina, entendida por este autor como adición, síntesis. Por el contrario, subraya la necesidad de interdependencia, pero manteniendo la autonomía disciplinar.

Desde el análisis de las relaciones entre psicoanálisis y etnología, denomina doble discurso explicativo a la necesidad de que cada campo disciplinar sostenga los sistemas de explicación que le son propios, ya que los mismos no pueden ser mezclados ni sostenidos en forma simultánea.

La posibilidad de explicar de forma “completa” un fenómeno humano por lo menos de dos maneras (complementarias), demuestra, por una parte, que dicho fenómeno es a la vez real y explicable y, por la otra, que cada una de sus dos explicaciones es “completa” (o sea válida) en su propio marco de referencia. Es así que el “doble discurso” posibilita una doble previsibilidad del fenómeno, ya que cada uno de los dos medios de predecirlo lo convierte en “inevitable dentro del marco del sistema explicativo utilizado.” (Devereux, 1975:11).

Es decir, se da una relación de complementariedad entre la explicación psicológica y la explicación sociológica del mismo fenómeno. Aborda el comportamiento del individuo desde el marco psicológico, y el comportamiento de un grupo desde un marco sociológico, no solamente como agregado de individuos, sino regido por principios socioculturales de relacionamiento.

“Más importante es quizás el hecho de que parece existir una auténtica relación (rapport) de complementariedad entre la comprensión individual (psicológica) y la comprensión socio-cultural (colectiva) de un fenómeno dado.” (Devereux, 1975:117). Sin embargo, señala que resulta imposible pensar de manera simultánea según dos marcos de referencia distintos, que se realiza en tiempos distintos, según referenciales diferentes y complementarios, entre la comprensión sociológica y la comprensión psicológica de los fenómenos. Es decir, en términos de temporalidad, cada lectura, abordaje o aproximación realizado desde un enfoque necesita

excluir momentáneamente el otro abordaje, que se integrará en otro momento del análisis. Devereux toma el concepto de complementariedad de los planteos desarrollados por Bohr, realizados en el campo de la biología, y que representa una generalización del principio del indeterminismo, de la incertidumbre formulado por Heisenberg, quien abordaba la problemática en el campo de la física. Dicho principio sostiene la imposibilidad de calcular, determinar, en forma simultánea y con la misma precisión, la posición y el momento de un electrón (Devereux, 1975). Al ampliar dicho concepto, originariamente planteado en la física y trasladado al campo de la biología, Bohr conceptualiza el principio de complementariedad. Asimismo, Devereux señala en relación al campo de la experimentación y la observación, que “todo estudio experimental demasiado exhaustivo del fenómeno vida destruye precisamente lo que trata de abrazar con demasiada precisión: la vida.” (Devereux, 1975: 18).

También señala que el principio de complementariedad se manifiesta incluso en la auto observación del investigador, en que el observador y lo observado van conjuntamente. El abordaje complementarista de Devereux, “no constituye realmente una “teoría” sino una generalización metodológica. Por esa razón, el método complementarista, por él propuesto, no excluye otros métodos o teorías válidas, sino que los coordina.” (Perrés, 1994:433).

Por otro lado, Morin (1994) propone una visión integradora, un pensamiento múltiple y diverso, que tienda a la integración de saberes dispersos en el acceso al conocimiento, lo cual se considera es objetivo del trabajo interdisciplinario. Muestra la importancia de la comunicación y articulación de lo que se encuentra disociado. Se trata de aceptar la complicación que proviene de la aceptación de la complejidad.

Introduce la noción de multidimensionalidad, en el sentido de que toda visión unidimensional es pobre, parcial. Dicha posición atenta contra una ilusión de completud, de verdad total a la que podemos llegar. La complejidad implica poder aceptar multiplicidad de contradicciones: entre lo simple y lo complejo, entre lo racional y lo irracional, entre la armonía y la disarmonía, entre el orden y el desorden.

Los modelos de conocimiento pre-existentes, monistas o dualistas, objetivistas o subjetivistas, materialistas o idealistas, relativistas o positivistas, han demostrado sus límites para explicar la complejidad de las interacciones que se observa en los procesos de conocimiento. Por eso surgen nuevos enfoques complejos, holísticos, sistémicos o multirreferenciales para explicar los procesos del conocimiento. (E. Morin: 1986-1992).

En nuestro medio, Mendilaharsu (1998) marca la necesidad de concurrencia de múltiples saberes para interrogar problemas complejos. Postula tres requisitos básicos para la conformación de un equipo interdisciplinario: el respeto por la heterogeneidad, la autonomía relativa y la solidaridad.

Destaca el enriquecimiento que produce la interdisciplina, concebida como intertextualidad, producto del encuentro con otros modelos.

Considera no desconocer las diferencias discursivas en pos de la extraterritorialidad. Por lo tanto, se trata de ampliar el modo de mirar el asunto o tema a pensar, haciendo foco en determinado aspecto, que podrá ser en un momento el contexto (lo inter) y en otros el texto (lo disciplinar).

La Real Academia Española, define la disciplina como: “Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral, “Arte, facultad o ciencia”.

Una disciplina pensada como un área cognitiva, es entendida como poner en orden, se tiene un “objeto de estudio”, a partir del cual se organiza un discurso, se toman las herramientas a trabajar y se piensa un área de pertenencia. La disciplina puede ser pensada como “territorio cerrado”, donde hay fronteras claras, el objeto de estudio está terminado, y donde es difícil salirse de esta; se puede pensar que los integrantes de la misma creen tener la verdad sobre su disciplina.

Najmanovich (1998) aborda el concepto de interdisciplina apelando a dos de los significados de dicho término: uno comprendido como poner orden (imponer obediencia) y otro referido al discurso acerca de un área de conocimiento.

Entiende la interdisciplina como diálogo con los diferentes, y manifiesta que la misma siempre ha sido tanto temida como deseada, ya que las disciplinas se ponen en riesgo en ese diálogo.

También muestra los beneficios del encuentro: abrirse a otras perspectivas que permitan la construcción de narraciones multidimensionales, que a su vez impliquen una ruptura con la "propiedad privada" disciplinaria.

Plantea: “Las disciplinas no existen en abstracto, sino a través de la acción humana en el seno de la cultura y en un espacio determinado (...) este proceso tiene lugar en el seno de las instituciones: las comunidades científicas.” (p. 2).

Parece haber, para esta autora, una marcada distancia entre el mundo académico, con sus instituciones cada vez más fosilizadas, y el mundo real nuestro de cada día. Es así que, en una conferencia sobre interdisciplina de hace varios años, ya se planteaba que el mundo tiene problemas y la universidad, departamentos. Agrega luego que los problemas actuales se

presentan indisciplinados, difíciles de encasillar, ya que requieren de prácticas sociales imbricadas en cuerpos conceptuales diversos.

Tanto las instituciones como las teorías de la modernidad tienden a naturalizar sus puntos de vista, visualizando el peligro de que las comunidades científicas se transformen y funcionen en forma cerrada.

Desde su concepción del conocimiento, el mismo no es nunca un proceso abstracto ni un producto. Es algo que ocurre en el espacio "entre": entre un sujeto y otros, entre el sujeto y sí mismo. Surge de la interacción del sujeto y el mundo.

Dicho proceso supone una gran tensión cognitiva y emocional, que implica la alternancia entre posibilidades y límites.

De su discurso se desprende la necesidad de coordinar, articular, crear puentes, generar movimientos entre sus integrantes, porque, como dice Najmanovich (1998), si cada uno sigue en su lado del puente, no hay una construcción común.

Siguiendo con la explicitación de los presupuestos o hipótesis de los que partimos, que forman parte de nuestro marco teórico inicial, consideramos, junto a Ponce de León (2010) que para el trabajo interdisciplinario es necesaria:

- la conformación del equipo
- la creación de un esquema referencial común
- la capacidad de descentramiento de cada uno de los integrantes
- la reflexión acerca del propio funcionamiento
- el mantenimiento de la especificidad de cada disciplina
- la percepción del trabajo interdisciplinario como factor de protección para el propio equipo: como micro red que favorece compartir las responsabilidades.

Finalmente, desde la perspectiva de Tuzzo, Garay y Díaz (1997), "interdisciplina significa el establecimiento de vínculos múltiples, complejos, variables, entre conocimientos y habilidades generados en todo el espectro de la producción, tanto científica como cultural o artística: implica la flexibilidad necesaria para realizar recorridos por diferentes materias y disciplinas." (p. 95).

Considera que se impone la interacción con otras disciplinas en los casos en que intervienen factores múltiples y heterogéneos, para dar una respuesta integral, logrando una conjunción teórico-práctica nueva, que va más allá de las disciplinas particulares puestas en juego.

Es así que la interdisciplina se convierte en una estrategia, un camino que privilegia la complementariedad, en el que se renuncia a la omnipotencia. Requiere del trabajo de reflexión y elaboración permanentes, así como de capacidad de autocrítica y crítica constructiva.

Otro presupuesto básico, considerado previo para que una experiencia interdisciplinaria sea posible, implica la existencia de un espacio de consensos, de acuerdos en torno a determinados principios. Tomando a Gandolfi, Cortázar (2006): "(...) nos referimos a una concepción de salud integral, un posicionamiento ético-ideológico que enmarque las acciones en una perspectiva de derechos humanos en general y especialmente de equidad en salud, una actitud de respeto hacia las personas y comunidades destinatarias de las acciones, y una ubicación del saber disciplinario en un contexto de diálogo con otros saberes, no solo universitarios, sino también los que se producen y se transmiten en las comunidades." (p. 75).

En el ámbito de la formación en psicología existen experiencias que capacitan al estudiante para analizar reflexivamente su propia integración en los equipos de trabajo.

Desde allí también se han observado actitudes psicológicas obstaculizadoras y favorecedoras del trabajo en equipo.

Desde Viera (2003), se señalan como favorecedoras:

- la capacidad de asombro
- el respeto hacia el otro, la aceptación de las diferencias, la tolerancia
- cuestionar las ideas pre-concebidas (deconstruir los mitos sobre las otras disciplinas)

Lo que puede considerarse como actitudes obstaculizadoras son:

- aferrarse rígidamente a la identidad disciplinaria y a sus modelos teórico-metodológicos: el estudiante se resiste a realizar actividades que considera propias de otras profesiones o por el contrario, siente que el otro invade su campo de trabajo
- sentimientos de desvalorización: la tarea del otro aparece como más legitimada, el psicólogo aparece como el "excluido"
- competir acerca de quién tiene mayor compromiso con la tarea o quién tiene mejor vínculo con los destinatarios de la misma
- sensación de agobio por ser el "representante" de la disciplina, o ansiedad por hacer aportes significativos, que justifiquen la presencia de la disciplina en el equipo.

Se destaca el lugar disciplinar de la psicología al integrarse a los equipos interdisciplinarios, ya que "(...) nos enfrenta a la paradoja de que podemos ser integrantes y a la vez portadores de aquellos conocimientos que permiten la comprensión de los procesos de conformación y las

dinámicas de funcionamiento de dichos equipos (...) es así que las concepciones teóricas sobre grupos e instituciones darán al psicólogo o estudiante de psicología una mirada singular sobre la experiencia interdisciplinaria.”

Han sido múltiples las discusiones acerca de la posibilidad / imposibilidad de ser integrante de un equipo, y ser psicólogo del mismo.

Este elemento conceptual será importante para analizar el lugar otorgado al psicólogo en el caso a estudiar.

Pichón Rivière (1985) aporta también a la conceptualización de interdisciplina, ya que se basa en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial, considerado como un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace, promoviendo a la vez en ese grupo un esquema sustentado en el común denominador de los esquemas previos” (p 110). En este proceso el coordinador tiene como tarea establecer enlaces entre las distintas disciplinas.

El autor promueve una didáctica interdisciplinaria, en la que grupos de alumnos estudien materias comunes en un mismo espacio físico, creando interrelaciones entre ellos. Asimismo, plantea que se generen comités de articulación interdepartamentales, agrupando a representantes de distintas disciplinas.

Toma ejemplos de diversos países, en los que se nombra un coordinador o encargado de establecer enlaces entre las distintas disciplinas (p 111).

Destaca la importancia de la heterogeneidad en los grupos con relación al problema que se va a estudiar.

Es importante distinguir entonces entre multidisciplinario, inter y transdisciplinario, ya que no siempre se corresponden con enfoques y modos diferentes de problematizar.

Se considera el trabajo como multidisciplinario cuando diversas disciplinas opinan acerca de un mismo tema, pero conservando el enfoque de su profesión.

Interdisciplinario, cuando se produce la articulación desde el diálogo acerca de la situación-problema, más allá de la singularidad de cada uno. Se requiere poder relacionar, pero también separar.

Transdisciplinario, como aquellos momentos en los cuales se da la posibilidad de trascender la propia disciplina y construir más allá de la misma.

Diversas son las disciplinas que integran los equipos de trabajo que contribuyen, tanto en el ámbito institucional como clínico, generando intervenciones en los distintos niveles de promoción, prevención, diagnóstico y tratamiento.

Si bien la articulación entre pedagogía y psicología es precursora en el abordaje del fracaso escolar, otras áreas participan frecuentemente: fonoaudiología, psicomotricidad, psiquiatría infantil, neuropediatría, trabajo social, sociología, entre otras.

Es así que cada disciplina aporta a una mirada integral del problema complejo, en la articulación de diversas dimensiones: individual, familiar, social, política, intervinientes.

Se hace necesario explicitar que para considerar las conceptualizaciones sobre interdisciplina de los sujetos entrevistados, partiendo de las representaciones que los mismos manifiestan con respecto al tema, se toma el término representación en la acepción de Moscovici (2005), quien la considera como el conjunto de conceptos y explicaciones que se originan en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales, podría decirse que son los constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común.

Son "(...) un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas". (Moscovici, 1981, en Perera, M, 2005: 44).

4.1.1 INFORMANTES CALIFICADAS

Ante la ausencia de bibliografía específica en la temática, donde se relacionen los temas tratados, se considera importante, el aporte de personas con formación en la temática específica.

Se destaca así el valor otorgado a la palabra de las informantes calificadas, personas que tienen gran trayectoria en la temática abordada en esta tesis, además de la experiencia de muchos años de haber integrado los primeros equipos que se proponen trabajar en forma interdisciplinaria en el país.

Por ello se analizan sus discursos, ya que con las preguntas formuladas a las mismas, se busca dar respuesta a los distintos objetivos de esta investigación.

Se indagan sus representaciones acerca del concepto “interdisciplina”, buscando dar visibilidad a los elementos que resultan favorecedores y a los que se tornan obstáculos para el logro del trabajo interdisciplinario.

Asimismo, se plantean sus representaciones de fracaso escolar. Por último, se consideran las posibles articulaciones entre el saber individual y el grupal, así como sus consideraciones en relación al impacto en la subjetividad de cada integrante, de la singularidad del problema con el que trabajan.

4.1.1 a) REPRESENTACIONES DE INTERDISCIPLINA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INFORMANTES CALIFICADOS

En sus discursos se destaca el valor dado a la experiencia: *“(…) esas cosas se aprenden en los equipos, porque el conocimiento que nos dan los demás colegas no es una cosa que hayamos estudiado en particular, sino que de tantos años (…) pero no es una dislalia, te dice un psicólogo: esto me parece un trastorno fonológico: ¿y lo sabe, por qué? por los equipos (…).*

El objeto de estudio, el ser humano, es sumamente complejo, entonces no podemos pensar que una sola disciplina va a dar cuenta de lo que le pasa realmente.”

Se afirma *“(…) la interdisciplina conlleva un conocer común, y que se borren medianamente, no totalmente, los límites de cada disciplina, porque yo tengo que apoderarme del conocimiento del otro en parte, porque si no, no es interdisciplina. Yo tengo que saber de psicología, el psicólogo tiene que saber las cosas del lenguaje, todos los que integran el equipo, porque tienen un conocimiento armado común... y esto se construye con tiempo de los equipos de permanencia”.*

Luego se agrega: *“El tiempo es un factor fundamental y necesario, En este mundo moderno, las cosas son más rápidas y efímeras, ya lo decía Bauman con lo de la sociedad líquida, y eso lo vemos en todo... es que el tiempo es una variable que, tanto para los equipos como en la enseñanza es fundamental, no lo podemos omitir; para realmente aprender, se necesita tiempo, y la construcción de un equipo es aprendizaje” (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).*

4.1.1 b) FACILITADORES

La mayoría de ellos destacan como necesario para la conformación de un equipo, el tiempo. Se necesitan instancias de discusión en problemáticas tan complejas como el fracaso escolar. Es fundamental la diversidad de miradas, pero también respetando las especificidades de cada uno: *“(...) para mí lo importante es que tú, desde tu formación, estudiando a ese niño (en el entendido de que tú estás formado para hacerlo desde tu saber y desde tu competencia), después lo ponés en común, entre todos, y probablemente el diagnóstico no sea ni de la psicopedagoga, ni de la psicóloga, ni de la psiquiatra, porque te enriquecés o no habías visto cosas y a la luz de lo que vio el otro decís, sí: tenés razón (...). Pero los equipos que construyeron historia son los que permanecieron durante 20, 30 años, la gente de neuropediatría del Clínicas, de la época de Mendilaharsu, en el Pereyra, nombrabas a Tuana, Martha Zubiaurre, Grompone. Tú ves que esos equipos realmente han construido saber como equipo, y han salido una cantidad de materiales, incluso escritos, que testimonian ese saber colectivo. También, el caso de clínicas como referentes: en su momento fueron Prego o Clínica Uno, cuando la universidad por ejemplo había diezmado una cantidad de cosas, gente que se fue del país, y bueno, entonces hubo momentos como de oro de esos pequeños lugares (...)”* (G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

También se señala como facilitador la dimensión personal: *“(...) yo creo que en primer término es la personalidad, alguien que esté dispuesto a escuchar, sobre todo. Escuchar realmente y recibir lo que otros dicen, asimilarlo a sus propios esquemas. pero con el otro. Se dice: “creo que no es por las ideas, me parece más por las cualidades personales, por la tolerancia, o por el contrario el dogmatismo, el encerrarse cada uno en su saber; eso no funciona.”* (E. Martínez, comunicación personal, junio 2013).

Otra informante calificada, destaca los factores personales y el saber compartir, por ejemplo elementos teóricos.

“Es lo ideal cuando uno va a buscar gente, busca gente con la que se lleva bien, pero no es imprescindible”...“tener un área en común de interés. Pero en relación a la bibliografía saber que parte de esto la conoce él y hay otra que conozco yo”,... “daba la posibilidad de que uno accediera a otra bibliografía, pero eso se da por el trabajo” (E. Tuana, comunicación personal, marzo 2013).

Se torna necesario considerar diversas dimensiones para que una práctica interdisciplinaria sea posible. En el ámbito educativo, se pueden instrumentar cambios, que apunten a la integralidad. Si se desconocen los elementos necesarios para que un nuevo modo de funcionamiento se instale, probablemente se generen fracturas en la articulación de las disciplinas.

Algunos de ellos, citados anteriormente, refieren a los aspectos personales de los profesionales intervinientes: *“la capacidad de escucha, la tolerancia, el respeto mutuo. Lo mismo sucede con los cambios en el modelo de salud. Una entrevistada trae el ejemplo de un equipo que se crea para abordar las distintas problemáticas de la adolescencia, integrado por nutricionista, ginecólogo, dentista, etc., pero que trabajan en forma separada, no generando un momento de encuentro ni de reunión por internas personales que imposibilitan que funcionen los espacios de intercambio”*. (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).

4.1.1 c) OBSTÁCULOS

Algunas entrevistadas han destacado el tema del dinero, del costo que implica el funcionamiento interdisciplinario. Se reitera la dificultad económica para solventar a tantos técnicos, o para el pago de los espacios de discusión de equipo.

Otro de los obstáculos es la primacía de valor disciplinar otorgado al saber médico, que atraviesa los discursos de las diversas profesiones.

En el estudio de caso investigado no aparece el conflicto y la tensión en torno al modelo médico hegemónico, ya que el equipo no está integrado por médicos.

En el caso de las informantes calificadas, plantean la permanencia del valor otorgado a la palabra del médico, que en este tipo de equipos son psiquiatras infantiles, neuropediatras, portadores del modelo médico hegemónico.

Plantea una entrevistada, psicopedagoga: *“(…) costó mucho que todos estemos en igualdad de condiciones, que tu palabra y mi palabra..., y bueno, en esta sociedad, con un componente tan médico en la formación, que la mirada médica no valiera más que la mirada del psicólogo por ejemplo, de lo afectivo, fueron muchos años (...)*”(G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

Otra informante calificada dice: *“Esto se observa desde la denominación del lugar de estudio, como “Escuela de colaboradores de médicos, dentro de Facultad de Medicina. La mayoría de las disciplinas que integran estos equipos de trabajo se forman así: el saber lo tiene el médico y tú colaborás.”*(J. Canosa, comunicación personal, abril 2013). Se manifiesta la dificultad de su

participación en las reuniones de equipo y de considerar valiosos los aportes de las demás disciplinas, ya que están acostumbrados a resolver, llegar a un diagnóstico desde una única mirada.

Un analizador en ese sentido sería ver quién coordina el equipo, ya que en la mayoría de los casos lo hace el médico: son pocos los equipos que son coordinados por un trabajador social u otro técnico. Y se plantea la importancia de que, en la etapa formativa de las diversas carreras, se analice este aspecto, de lo poco que sabemos, de la necesidad de apoyarse en otras disciplinas, abrir las fronteras, para poder dar respuestas más efectivas a quienes nos consultan. También en la etapa de posgrados, donde ya los formadores pueden ser de diferentes disciplinas, y la mirada sea un poco más integral.

Una de las entrevistadas comenta que actualmente permanece el “todo lo puedo”, y desde ahí se “aplasta” lo que no se puede complementar. Dice: “(...) *acá todos queremos dominar con lo que sabemos, imponer nuestra forma y chau, y eso me parece que está trancando el conocimiento y las posibilidades de avanzar, no sólo entre distintas disciplinas sino entre distintas corrientes, poder dar paso a otra cuando vemos que el niño no avanza con la nuestra (...)*”. En este sentido, también se señala que si bien a nivel social se considera fundamental la incidencia de las fallas en el lenguaje en relación al fracaso escolar, se forman equipos en los CAIF en donde no se convoca a fonoaudiólogos. “*Todo el tema de la estimulación del lenguaje, que atraviesa todas las capas sociales, se torna más potente cuando se está bajo la línea de pobreza. Pero también en las capas medias y altas vemos fracturas en los aprendizajes de los cuidados maternos, en lo intersubjetivo, imprescindibles para el desarrollo, fracturas en la trasmisión de los cuidados necesarios.*” (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).

Otro factor fundamental que se repite en las entrevistas es el tema de las relaciones humanas: “*las personas para poder trabajar en equipo tienen que tener determinadas características, ser flexibles, abiertas.*”

Se plantea el requerimiento de un conocimiento grande de todos los profesionales, un trabajo de ese grupo de personas que favorezca el autoconocimiento, la confianza. Lo valedero que es discutir y poder llegar a que a uno lo convenzan o no, en pos de una mirada más integral sobre el niño.

En esas instancias interdisciplinarias se mueven cosas y existe gente que las tiene más trabajadas que otra, es decir la formación como persona, la psicoterapia personal. El tema de lo humano es fundamental.” (G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

Una entrevistada plantea:“(…) *Distintos saberes de distintas profesiones, por ahí cuesta, pero se puede...creo que de pronto tiene más que ver con las personas que con los saberes. También el tema de las jerarquías como rivalidad, como obstáculo: el otro no es mi compañero, es mi jefe o dependiente.*” (E. Martínez, comunicación personal, junio 2013).

4.2.- REPRESENTACIONES DE FRACASO ESCOLAR

Desde las diferentes disciplinas, existe diversidad de conceptualizaciones en relación al problema del conocimiento.

Se suscribe la denominación de fracaso o problema escolar, que implica considerar la diversidad de dimensiones que se interrelacionan en su producción, y que no se circunscriben solamente a la dificultad de aprendizaje que el niño porta.

Martínez, y col. (2004) destaca, asimismo, el carácter singular de toda dificultad escolar, proponiendo la designación de “problema escolar” para dar cuenta de la diversidad de dimensiones en juego: dificultades a nivel institucional, situaciones complejas a nivel familiar, problemas en los vínculos entre pares y/o con docentes, además de las dificultades de aprendizaje (específicas e inespecíficas).

La denominación de fracaso escolar será utilizada desde un punto de vista descriptivo, siendo lo más importante investigar los factores que se interrelacionan en cada situación, configurando la dificultad escolar.

Kachinovsky (2002) plantea que en el complejo proceso de relación con el conocimiento se pueden generar múltiples fallos o fracturas.

Así dice: “(…) bajo la designación de fracaso escolar, se agrupan, sin embargo, diversas manifestaciones de lo escolar, que tienen en común un menoscabo del desempeño en dicho ámbito. Se trata entonces del fracaso de lo escolar (no del escolar), independientemente de las causalidades en juego y del nivel educativo del sujeto (…).” Y agrega más adelante: “Sin embargo un aspecto sustantivo a considerar, es que el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular. Más allá de sus categorías y de sus eventuales particularidades o regularidades.” (p. 29).

Cree necesario establecer una distinción explícita con las dificultades de aprendizaje, constituyéndose éstas en una de las formas en las que se presenta el fracaso escolar. Es explícita la preocupación de la autora por no imputar dicho fracaso al sujeto que lo padece y por desligarse de la búsqueda de culpables.

Coincide con Martínez (2004) en subrayar el carácter singular del fracaso escolar, lo que determina la necesidad de abordarlo con estrategias específicas situacionales e interdisciplinarias.

Desde el punto de vista del sistema educativo, se considera fracaso al no cumplimiento de las metas curriculares en los plazos establecidos, sin distinguir muchas veces la multiplicidad de sentidos que adquiere en cada situación.

Es así que una multiplicidad de aspectos y fenómenos confluyen para determinar el considerado éxito (promoción con calificaciones altas) o la defección en el corredor educativo, siendo motivo candente de discusiones en la actualidad a todo nivel, que sustentan cuestiones de corte sectorial, político y técnico. De manera que, lejos de ser un tema exclusivo del ámbito académico, estamos frente a una problemática que a nivel social interpela mayorías.

El término fracaso escolar ha sido cuestionado por la posible estigmatización que vuelca sobre el sujeto, dejando de lado otros aspectos, como por ejemplo la propia oferta educativa. Sin embargo este matiz de frustración insoslayable que deposita en el estudiante nos ubica en un escenario real, con repercusiones en lo micro y lo macrosocial.

Es clara la incidencia del problema en los hogares de las zonas más pobres de la capital, en las que se tropieza frecuentemente con este obstáculo en la peripecia familiar. Por ello, algunos niños no terminan primaria, no trascienden ese ciclo, y otros, trascendiéndolo, abandonan precozmente el inicio de la secundaria.

El componente socioeconómico es sin dudas uno de los factores principales de la discontinuidad y fractura de la relación con el sistema educativo.

Siguiendo a Shlemenson (1999), "Cuando se atiende a niños pertenecientes a sectores sociales complejos (caracterizados por el desempleo, la violencia y la pobreza), resulta difícil recortar con exclusividad los factores psíquicos que comprometen sus desempeños escolares, ya que la problemática de la violencia social y económica que padecen es de un dramatismo que empaña

otras aproximaciones teóricas que no den cuenta de la pobreza como factor desencadenante de cualquier déficit.” (p.19).

Esta situación se agrava cuando se trata de niños que provienen de hogares en donde la postergación social registra una prolongada secuencia histórica.

Martínez, (2004) maestra y psicóloga con una larga experiencia, afirma que las situaciones de pobreza crítica generan un trauma acumulativo que compromete el desarrollo del niño.

Estas condiciones generan sin duda grandes contingentes poblacionales, territorialmente ubicables, donde la repetición, las dificultades en la lectoescritura y el razonamiento sobreabundan, situándose en cifras que exceden en mucho las medias nacionales.

Recientemente se produjo una discusión, cuyos ecos todavía no se han apagado, acerca de si procede o no la difusión de los índices de repetición en los centros de enseñanza públicos. Finalmente, la justicia laudó para que se desclasificara esa información y se diera a conocer. El resultado no sorprendió a nadie: los centros enclavados en las zonas más pobres registraban los índices más dolorosos.

De manera que, desde una perspectiva macro, es ineludible atender el plano socioeconómico y cultural como uno de los grandes analizadores del fenómeno del fracaso escolar.

Otro suceso que se insinúa con potencia emparentado con el fracaso escolar es el que tiene que ver con la desafiliación educativa de una porción importantísima de los jóvenes que en estos sectores consigue insertarse en algún plan del segundo ciclo de la enseñanza.

Todo esto se observa, como dijimos, en una perspectiva macro donde la cantidad y la distancia hacen que los matices se atemperen y predominen las grandes líneas. Se visualizan homogeneidades que se producen en sectores severamente deprivados, con niveles angustiosamente bajos, y otros centros que, enclavados en barrios populares, exhiben una población más plural, donde impera la diversidad, los matices y los contrastes.

Pero cada centro educativo, esté donde esté y tenga la población que tenga, nos pone frente al niño singular, al adolescente único, que está atravesado por un tándem de problemáticas, y que tiene frente a ellas una respuesta también única.

El objetivo de investigar y conocer en materia de fracaso escolar es intervenir para contribuir a mejorar las prácticas profesionales en el campo de los abordajes integrales de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.

El encuentro con ese niño nos coloca ante una problemática estereoscópica donde las “grandes líneas” no nos acercan herramientas para ayudar a ese niño-niña único/a.

En este punto se hace necesario problematizar, en primer término, lo institucional, y la propuesta educacional.

Sabemos que se promueve un modelo de escuela “inclusiva”. ¿Se logra realmente cumplir con este propósito? ¿De qué variables depende que el carácter inclusivo se haga efectivo?

La propuesta educacional, la currícula, la metodología, ¿son amigables y apropiadas para la población con la que trabajamos? ¿Se logra la empatía, el clima necesario para que el proceso transcurra con fluidez?

Si estas preguntas no cuentan con una respuesta favorable categórica, ¿podemos ser categóricos a la hora de hablar de fracaso de la parte aprendiente?

En relación con algunos de estos problemas, Kachinovsky (2012) plantea: “Es tan diverso lo humano como las formas de exclusión posibles, y son muy magros los resultados de las prácticas inclusivas aisladas cuando la institución funciona con una lógica excluyente (por ejemplo, los afectos de los actores institucionales, lo placentero, lo creativo, la familia y las rutinas colaborativas respecto a lo intelectual, lo reproductivo, la obligación, el establecimiento escolar y las producciones individuales respectivamente (p.29). (...) requiere de una multiplicidad de miradas; un enfoque interdisciplinario es imprescindible para su dilucidación en cada caso.”(Kachinovsky, ídem).

Se abre acá otro pliegue de un mapa probable para la intervención en el campo educativo, y en presencia de seres únicos con problemáticas convergentes y divergentes que los atraviesan. El pliegue que nos habla de la interdisciplina, de la multiplicidad de enfoques, de un colectivo de saberes y de encuadres. Parece atinado pensar entonces en un dispositivo interdisciplinario para el abordaje de la problemática planteada.

A nivel de centros educativos públicos, son todavía embrionarios y dispersos los equipos interdisciplinarios estructurados.

En la mayoría de ellos se cuenta con trabajador social y psicólogo exclusivamente, para dar respuesta a varias instituciones, que se corresponde con los diversos distritos territoriales.

A nivel de centros privados, existen diversas experiencias en instituciones que trabajan con niños con dificultades o problemas en el aprendizaje, provenientes de escuelas de enseñanza común y especial. El funcionamiento interdisciplinario en estas instituciones está planteado.

Se toma una de ellas para realizar esta investigación, el análisis en profundidad de sus modos de respuesta en la relación con el saber.

Se consideran los aportes de otro autor, Charlot, proveniente de otro campo disciplinar (sociología).

Charlot plantea que nacer es estar sometido a la obligación de aprender “para construirse en un triple proceso de hominización (volverse hombre), de singularización (volverse un ejemplar único de hombre), de socialización (volverse miembro de una comunidad con la cual se comparten valores y donde se ocupa un lugar)” (2006: 62). Cuestiona la existencia del fracaso escolar porque entiende que lo que hay son sujetos que, en su paso por el sistema educativo, no han logrado los resultados esperados y no adquieren los saberes que se considera deben aprender.

Propone que para explicar el fracaso escolar se analicen las condiciones de apropiación del saber. No existe saber que no esté inscrito en relaciones de saber y construido en una historia colectiva de validación, capitalización y transmisión.

Repara en que el saber es relación, dimensión que me interesa investigar, en este caso, en los profesionales que trabajan con las fallas en el conocimiento.

Desde la sociología, analiza el tipo de relaciones con el saber que se establecen, tanto para su construcción como para sostenerlo luego de ser construido. Ese saber va a permanecer válido si la comunidad científica lo reconoce como tal, y considera que tiene valor y merece ser transmitido.

Se interroga acerca del tipo de relación que debe construir el niño con el mundo y con el saber, con la ayuda de la escuela, para acceder al uso de sus potencialidades.

4.2 a) FRACASO ESCOLAR PARA LAS INFORMANTES CALIFICADAS

Desde una entrevistada, maestra y psicóloga, se plantea: *“sí, fracaso de todos, de la sociedad, del sistema educativo, de la familia, del niño también, pero en general se dice “el fracaso del niño” y no es así”*.

La dificultad no sé, muchas veces es un síntoma, una piedra que hay que remover para dejar el potencial de conocimiento, no es inamovible, cada chico tiene su historia, muchas veces las dificultades de aprendizaje se ponen en sustantivo y no es así.

También la incidencia de lo social, lo que denominamos trauma acumulativo de la pobreza, muchas veces la dificultad de reconocerse una persona con un lugar y con sus derechos” (E. Martínez, comunicación personal, junio 2013)

Otra de las entrevistadas, aporta desde su conceptualización de dificultad de aprendizaje, *“la importancia de un buen diagnóstico para luego intervenir. Según la dificultad del niño se forma el equipo que va a trabajar con él, si tiene dificultades de lenguaje, en el esquema corporal, problemas genéticos, etc. Si tiene problemas con la lectura, maestros o profesores especializados en la lectura y así según el problema.* (E.Tuana, comunicación personal, marzo 2013)

La fonoaudióloga entrevistada plantea: *“creo que uno de los grandes problemas del fracaso escolar es la dificultad lingüística que existe en los niños: No pueden interpretar textos porque no tienen un instrumento que los habilite...porque ahí viene el gran problema”...“el lenguaje es lo que se construye con el pensamiento entonces si vos tenés un lenguaje deficitario...” por eso es gravísimo que hubiera el 50% de los niños por debajo de la línea de pobreza...tenés que saber lo que significa el cerebro, la poda neuronal que se hace después del nacimiento...”*

(J. Canosa, comunicación personal, mayo 2013).

4.3 – RELACIÓN CON EL SABER

Dado que es objeto de esta investigación conocer la relación con el saber del equipo estudiado, corresponde profundizar sobre el concepto.

Se articulan a continuación diversos posicionamientos en torno del saber, y de la relación que se desarrolla con él.

Se consideran fundamentalmente los conceptos que plantea el equipo de Paris X constituido por Beillerot, Blanchard Lavielle, Mosconi en: “Saber y Relación con el Saber” (1998).

Beillerot, se interroga acerca del proceso de creación de un grupo en relación al saber. La relación con el saber es concebida como “la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real” (1998: 66). Es entendida como un proceso creador de saber para un sujeto-autor (Beillerot, 1998).

También, los aportes de Souto: "(...) La relación con el saber hace referencia a un vínculo, entre un sujeto y un objeto, ambos creándose en la relación misma" (Souto, 1998, p. 10). El saber no es un producto acabado, es un proceso que se origina en el deseo de saber, pero que también invita a una relación de posesión, de haber, como sostiene Beillerot. La noción de relación con el saber remite sus lazos filiatorios al concepto de "relación de objeto" (Beillerot, J, Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1997: 16).

La noción de "relación con el saber" surge en la década de 1980 y tiene su fundamento en tres fuentes de desarrollo que la conceptualizaron y progresivamente, sustancializaron. Por un lado está el equipo de la Universidad de París X, Nanterre, originalmente constituido por Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi. Por otra parte, el equipo de investigación de Irem de Aix-Marseille, dirigido por Chevallard, y por último el equipo de investigaciones Escol, que dirige Charlot en la Universidad de Sant Denis, de París VIII.

A su vez se toman los planteos de Alicia Fernández (2002), que destaca la diversidad de atravesamientos subjetivos de los integrantes de un equipo en relación al saber, en este caso del equipo interdisciplinario, rescatando el valor del deseo como mediador del proceso de relación con el conocimiento.

Cada uno de los integrantes del equipo ocupa un lugar de poder; se lo inviste con cierto saber pero también con cierto amor u odio, o se los remite a experiencias personales de cada uno de ellos (elementos transferenciales y contratransferenciales operando en el grupo). Y esto de alguna manera se pone en juego por el poder que implica el saber que se supone, posee cada uno. Habilita al otro a poder participar, desde cada punto de vista, poder construir y deconstruir. Abrir un espacio donde se habilite una interrogante constante sobre el hacer, poner en juego el deseo en función de los objetivos del equipo. De esta manera, generar otra relación con el saber, no tanto por el poder, sino desde el deseo de abrir un espacio de interrogantes para la escucha reflexiva. Dar espacio a la pregunta.

"Analizando desde qué posición estamos interviniendo conseguiremos herramientas para producir nuevas intervenciones, en cuanto cambiemos de lugar"(Fernández, 2002, p.70).

Alicia Fernández (1997) plantea que la posición de preguntar incluye aquello que se conoce y lo que no se conoce; es situarse allí donde circula el deseo de conocer. Por ello, el saber se encuentra siempre en construcción, y se construye por la experiencia de vida en la historia de cada sujeto. Hay que pensar el saber como un proceso que va cambiando constantemente.

Asimismo, este punto de vista aporta para pensar en la necesidad de descentramiento del técnico al aproximarse al lugar de los niños, y en el marco de esos movimientos, los conflictos en relación al poder que se originan.

La autora plantea que pensar supone responsabilizarse por lo pensado, e implica la posibilidad de autoría, poniendo en juego el placer de dominio que ella puede darnos, superando el miedo que algunas situaciones en relación al aprendizaje generan, al presentarse como amenazantes. Propone “pensar y reflexionar; a partir de la seguridad-sostén que nos da la teoría para ir descubriendo, inventando qué hacer en cada circunstancia” (Fernández, 2002, p71)

El cómo es que se tramitan estas dimensiones, generadas en el encuentro con el saber a la interna del equipo, será analizado en la investigación.

Recientemente, fue realizada una investigación que aborda también la temática de la relación con el saber. Grieco (2012), desarrolla un recorrido histórico acerca de los antecedentes de la relación con el saber en nuestro país. Expresa que en la Universidad de la República la temática de la relación con el saber ha sido planteada para la Educación Superior por Gatti y Kachinovsky (2005), a través de trabajos como: Historias de Aula Universitaria, Kachinovsky (2003, 2011). El hecho de que estas autoras eligieran desarrollar esta temática se debe en parte a su interés por el aprendizaje y lo didáctico. Grieco aporta además que la temática fue abordada también en la Facultad de Humanidades por el equipo de Behares (2004, 2010), a partir de la conceptualización del Acontecimiento Didáctico. Entonces, desde el 2009 se ha ido formando un equipo de docentes que investigan en la línea de la Relación con el Saber dentro de la Facultad de Psicología, teniendo en cuenta los planteos del equipo de Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi de París X. Estos últimos toman aportes de la psicología, de la didáctica y de la filosofía, basándose fundamentalmente en los planteos psicoanalíticos. Si bien estos autores trabajan juntos, cada uno tiene una mirada que prioriza distintos aspectos sobre la relación con el saber. Así, J. Beillerot toma los aportes de Freud, Lacan y Aulagnier. Por su parte, Blanchard Laville enfoca su mirada sobre la temática desde los planteos de Bion (1975), y por último, Mosconi aborda la temática desde los aportes de Klein, Winnicott y Castoriadis.

Por otra parte, el autor hace alusión a que la relación con el saber de un individuo tiene una dimensión grupal que es parte del aparato psíquico del sujeto, y que esta dimensión grupal permite que cree un espacio transicional e intermedio en la relación con el saber grupal,

conformando junto a otros componentes, tanto institucionales como individuales, manifestaciones grupales que se desarrollan en el aula. (Grieco, 2012).

Desde Winnicott (1991) se considera que “Los fenómenos transicionales representan las primeras etapas del uso de la ilusión, sin las cuales no tiene sentido para el ser humano la idea de una relación con un objeto que otros perciben como exterior a ese ser” (p.29).

Esta dimensión grupal de la relación con el saber, podría considerarse ubicada en ese espacio potencial, ya que se encuentran entre el sujeto individual y la institución, entre el interior y el exterior, en ese espacio intermedio denominado espacio transicional.

Beillerot, Blanchard Laville, Mosconi, conciben la relación con el saber como un proceso en el cual los sujetos construyen saberes guiados por su deseo de saber, y durante dicho proceso se van apropiando de los conocimientos, todo lo que confluye en sus actividades a la hora de actuar. (Beillerot, 1998).

Plantean de esta manera que un individuo o un colectivo tienen la necesidad de analizar la situación en la que se encuentran, su posición en lo social y cultural, sus prácticas, sus historias frente al saber, con la finalidad de dar un sentido propio a la relación con el saber que cada uno establece. La “relación con el saber” se transforma de esta manera en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real; se convierte en un proceso creador de saber mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época. (Beillerot, et.al 1998, p. 66).

Retomando lo que Beillerot analiza sobre las primeras experiencias de vida del sujeto, estas son fundamentales para la relación del individuo con el saber, porque desarrollan el deseo de elección de objeto y de relación con el mismo, donde el deseo y el saber son importantes para este desarrollo. El autor concibe a la relación con el saber como un proceso de pensar, que posibilita luego actuar. Dicho proceso se desarrolla a partir del deseo del individuo, ya sea este consciente o inconsciente.

Plantea que para que sea posible este proceso de saber, es necesario concebir a la relación con el saber como una relación con el objeto de saber, donde el deseo participa activamente, y el objeto es el saber. Señala que “El deseo de saber nos interesa asimismo porque su análisis, unido al de la relación de objeto, constituye el basamento de la relación con el saber” (Beillerot, 1998, p.p. 156).

Beillerot (1998), el autor concibe a la relación con el saber como un proceso creador que se constituye también desde lo colectivo, como un proceso grupal. Se basa en lo que Freud desarrolló sobre el sujeto entendido como grupo interiorizado, y así entiende los procesos de creación de saber desde lo colectivo.

Los conceptos que nos plantean los autores pertenecen a una línea de investigación que tiene en cuenta los desarrollos teóricos en el psicoanálisis y la psicología, y es en base a ello que declaran que la relación con el saber es parte de la historia psíquica del individuo. Buscan asimismo comprender si el individuo desea o no concebir un saber, ya sea en grupo o en lo social. (Blanchard Laville, 1996).

Por otra parte, el equipo de investigación que dirige Chevallard, analiza la concepción de la relación con el saber desde una mirada antropológica, que se enfoca más bien en el campo de la didáctica, precisamente de las matemáticas, por lo que este planteamiento se encuentra más bien dentro del campo de las instituciones, y pone mayor énfasis en el vínculo personal con el saber dentro de ellas, considerándose de esta forma a la relación con el saber ligada a los vínculos diversos que allí se dan. El autor considera que es la propia institución la que tiene el saber. Chevallard plantea que el saber no se encuentra en un vacío social, sino que surge en determinado momento histórico, en determinado colectivo social y que se encuentra en una o en varias Instituciones. (Chevallard, 1989 en Grieco, 2012).

El proceso creador necesario para cada sujeto tiene una característica fundamental: es singular (único), y por lo tanto, no reproducible.

Cada proceso creador es único, difiere de los demás por la amplitud de los saberes disponibles y por la manera diferenciada de utilizarlos; pero cualesquiera que sean los saberes, cualesquiera que sean los medios empleados para asimilarlos, interrogarlos o utilizarlos, el sujeto “pasa” por la época propia de su creación. (Beillerot, 1998, pp. 67).

El proceso de creación de saber de los sujetos en grupo, es un proceso dinámico que oscila entre dos posiciones: lo conocido y lo desconocido, la repetición y la creación.

Desde esta perspectiva, todo proceso de saber tiene como punto de partida una hipótesis, siendo la conclusión el punto de llegada. El proceso que entre ambos extremos interviene, es el de la experiencia y la verificación de la misma. En dicho proceso se desarrolla el trabajo interno que el propio sujeto realiza sobre sí mismo, trabajo de elaboración psíquica.

Por su parte, Blanchard Laville aborda la problemática de la relación con el saber, fundamentalmente desde los planteos de W. Bion (Bion, 1975).

Para Bion, (Grimberg et al, 1973) en el sujeto está marcada la búsqueda del conocimiento, que implica aprender a conocer algo, más que poseerlo.

A partir de la teorización que Bion realiza de los tres vínculos básicos, Amor (A), Odio (O) y Conocimiento (C), Blanchard señala: “El vínculo C está directamente relacionado con el aprendizaje basado en la experiencia, con la posibilidad de sacar provecho de la experiencia.” (Blanchard Laville, 1998:87). El desarrollo del vínculo C y de la capacidad de aprendizaje está apuntalado en el funcionamiento de la denominada función alfa, que representa una de las funciones de la personalidad “que permite aprehender y registrar los datos de los sentidos, para luego convertirlos en elementos alfa, constituidos por imágenes visuales, esquemas auditivos y olfatorios”. (Blanchard Laville, 1998: 88). Dichos elementos alfa son hechos sacados de la experiencia emocional que han podido ser procesados, metabolizados, encontrándose a disposición de la capacidad de pensar.

Otro equipo se dedica a abordar la relación con el saber desde una perspectiva sociológica, la cual remarca la importancia de dar sentido a la construcción del individuo en el vínculo con otros, y en la relación con objetos culturales de saber. Se brinda así un lugar de privilegio a lo social dentro del proceso por el que se va construyendo la relación con el saber, teniendo presentes también las diversas vinculaciones que el individuo va constituyendo en relación al saber y al aprender. Se concibe, pues, la relación del sujeto con los diversos elementos que van creando el saber como una relación de sentido. (Charlot, 2005).

La noción de relación con el saber, tiene estrecha relación con las conceptualizaciones de aprendizaje que se postulan.

Alicia Fernández (1997) plantea que aprender es a-prender, es decir: no prender. Señala la diferencia entre enseñar y aprender. Una prueba de que el enseñante enseñó es que el aprendiente no continúe necesitándolo. Por lo tanto, para aprender se requiere un quantum de libertad. Dicha libertad supone responsabilidad, que va de la mano de la autoría. Los padres y los maestros como enseñantes, para poder enseñar, necesitan nutrir su propio deseo de aprender, ya que el deseo genuino de enseñar sólo puede considerarse un derivado del deseo de aprender.

La inteligencia, para ella, se construye en un vínculo con los otros. La inteligencia permite al sujeto la inserción en la realidad y la intervención de otras realidades posibles.

Realiza un primer acercamiento para poder pensar la relación de saber entre el enseñante y el aprendiente, desde los niños y los maestros, padres, etc. Considera cómo juegan el deseo entre ambos, la culpa, la responsabilidad, y esos espacios de aprendizaje que se abren y funcionan de distintas maneras.

La autora valora el lugar otorgado al cuerpo en el aprendizaje, ya que el aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, a partir de esa experiencia que implica el placer de autoría, es decir: ser autor del acto de enseñar y de aprender.

Desde (Martínez, 2006) se plantea que el aprendizaje es un proceso que se da en un vínculo, que tiene una función subjetivante y no se circunscribe exclusivamente al aprendizaje escolar y a la niñez. "La prematuridad humana le impone al bebé otro semejante, adulto, que al incluirlo en una matriz vincular le permitirá ir aprendiendo y creciendo

En toda escena de aprendizaje está en juego un objeto a conocer y la participación de dos personajes: enseñante y aprendiente. Estos términos no son equivalentes a maestro y alumno sino que lo pensamos como posiciones subjetivas presentes en todo vínculo: padre-hijo, amigo-amigo, docente-alumno." (p.144).

En este caso se considera la posición enseñante o aprendiente, alternando entre los profesionales del equipo.

Pichón- Rivière (1985) plantea una noción de aprendizaje, que "(...) está sustentada en una didáctica que lo caracteriza como la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla. La noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad, a través de la cual se explicita la ideología que sustenta esta institución." (p. 209).

Apunta a una transformación de la realidad por parte del sujeto, con capacidad de evaluación y creatividad. Es por ello que también considera al enseñar y el aprender como un proceso unitario, en el cual el rol docente y el rol del alumno son funcionales y complementarios.

Por otra parte, Alicia Fernández (2002) plantea una distinción entre saber y conocimiento. Dicha autora señala: "Yo hago una diferencia entre conocimiento y saber. El conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías, se enuncia a través de conceptos. En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, es decir de sujeto a sujeto, a través de la experiencia, no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas, no es sistematizable (...) Una gran falencia de nuestra educación tiene que ver con la descalificación del saber y el

endiosamiento del conocimiento. Es decir en la educación se tiende a dar un lugar de privilegio al conocimiento y se desprestigia el saber.” (Fernández, 2002: 145).

Según Beillerot, en la sociedad los diversos saberes son múltiples y se priorizan en planos jerárquicos, ya sean saberes teóricos o prácticos, saber hacer, etc. Esta mirada, como nombramos anteriormente, concibe al saber como un proceso y se apoya en los planteos de Freud para explicar la meta del objeto relacionándola con las pulsiones, en este caso con la pulsión de saber. Beillerot hace énfasis en que el saber no es el que se encuentra en los libros, sino que es la actividad mental del sujeto e implica un trabajo psíquico desde lo colectivo, buscando la transformación de lo psíquico, y se convierte en un paradigma del saber. (Beillerot, 1998:33). “El saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo (lo que nos acerca a la idea de que el saber es el de las preguntas y no el de las respuestas).” (Beillerot, 1998:34).

También establece una diferencia entre saber y conocimiento, entendiendo el conocimiento como familiaridad, intuición, sensibilidad, saberes específicos que se aprenden en el ámbito educativo, o a través del estudio.

En cambio, al saber lo plantea como intelectual, conceptual y con enunciados. El saber influye en el saber-hacer y en la experiencia del sujeto; el conocimiento formaría parte de un sentido subjetivo en el ejercicio del pensamiento. (p. 57).

En este punto, existe coincidencia en varios de los autores considerados en esta investigación. Se postula que el saber “transforma al sujeto” (Beillerot (1998), Charlot (2005), Pichón- Rivière (1985), Fernández, A (2002), Martínez. E. (2004), Kachinovsky. A. (2011).

Coinciden en la acción transformadora del saber para el sujeto y para la comunidad a la que pertenece.

Asimismo, Mosconi (1998) desarrolla su aporte teórico acerca de la relación con el saber, con la metáfora de que sería como un viaje que transcurre desde la relación de objeto que toma de Klein, a la relación con el saber. Explica ese camino de relación con el saber a través de la concepción que toma de Winnicott, de objeto transicional.

De esta forma, la autora se cuestiona: ¿Cómo se convierte la relación de objeto en relación con el saber? Es decir, ¿qué ocurre con ella cuando el objeto es el saber? (Mosconi, 1998, p. 111).

Para responder a estas interrogantes, se apoya en los planteos de Freud y de Klein sobre las conceptualizaciones de la relación de objeto. A partir de que el bebé desarrolla una relación, primero consigo mismo, con su cuerpo fusionado al de su mamá, es que podrá ir

construyéndose la realidad psíquica del individuo, a través de un proceso donde el saber se toma como el objeto, por lo que la relación con el objeto sería, asimismo, con el saber. Por su parte, Winnicott, en su desarrollo del concepto de objeto transicional, alude a la experiencia intermediaria entre el afuera y el adentro, como la realidad psíquica y la realidad exterior. (Mosconi, 1998). Este último autor crea el concepto de espacio potencial, una: zona infinita de separación, de confianza y fiabilidad, de creatividad, de juego (playing), de experiencia cultural y de uso de la herencia cultural. (Mosconi, 1998, p. 116). Es en esta zona intermedia entre madre e hijo, entre afuera y adentro, donde se comienzan a establecer vinculaciones con los saberes.

La autora plantea, pues, que se pasaría de una relación de objeto a una relación con el saber a través de un proceso de desplazamiento por el cual el individuo reemplaza, mediante la sublimación, al objeto primario por un objeto que tiene valor para la sociedad, y que puede convertirse en un objeto-saber. (Mosconi, 1998, p. 115). Así, el proceso de socialización de la psique, como lo trae la autora, sería como una vía hacia el saber común, y comenzaría esta relación de objeto-saber que sentaría las bases para la relación futura con el saber, desde una mirada en la cual el sujeto puede acceder al saber común a través del objeto sustitutivo aceptado socialmente. (Mosconi, 1998, p. 132).

Finalmente, Grieco (2012) puntualiza en su Tesis de Maestría que la relación con el saber sería una formación bifronte, entendiendo este término como alusión a un doble apuntalamiento, que involucraría la realidad psíquica del individuo y su realidad con el grupo, externa, intersubjetiva. Es allí donde se dan los pactos y acuerdos del individuo con otro o con un grupo, siendo el primer grupo la familia. A su vez, esos pactos y acuerdos se encuentran atravesados por el modelo del contrato narcisista del inconsciente del individuo.

Plantea que la relación que tiene el sujeto con el saber tiene dos aristas: por un lado el sujeto se encuentra en la posición de aprender, desde el modelo de imitar la relación con el saber en el ámbito educativo con el docente, y por otro lado, el sujeto se aleja de esa posición y se ubica en la posición de enseñar, a partir de donde es el propio autor de sus pensamientos.

También desde Martínez, (2006) se considera que “sólo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente, podrá enseñar” (p144).

Alicia Kachinovsky (2001) plantea que el otro nos frustra o nos satisface, nos provoca amor o incita nuestro odio, nos reconoce y autoriza como docentes o nos elimina con su rechazo o con

su indiferencia. Se somete o se rebela, acata o transgrede, devora o enriquece (...) El docente sufre la acción del otro, pero acomete con lo suyo: seduce o aburre con su saber, alimenta o hambrea con sus conocimientos, dosifica o empacha, pacta y se somete desde su masoquismo o domina sádicamente a su víctima. En fin, ama y odia con todo el poder de su función.

En todo proceso de aprendizaje, para que se dé el mismo, tiene que existir otro. Alguien que quiera aprender, otro que transmite un saber, otro que supone un saber, etc. Y en esa conexión existe una mutua afectación, como dice Paulo Freire.

4.3 a) RELACIÓN CON EL SABER DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS INFORMANTES CALIFICADAS

Las informantes calificadas también nos aportan al respecto. El tema de la relación con el saber aparece explicitado desde la profundización en el saber individual, diríamos la dimensión singular del saber, para luego construir un saber colectivo, considerando que sí lo hay.

Pero esta construcción colectiva lleva tiempo: de aceptación del otro, de permanencia de la gente en los equipos, de acomodación.

La fonoaudióloga entrevistada como informante calificada, plantea el nexo entre el tipo de clases recibidas en la etapa formativa y la relación con el saber, *“(...) en el sentido de que el docente no tiene todo el saber; puede orientar pero no lo tiene todo, puede favorecer que el saber circule, que se busque material. Y en los equipos el saber tiene que circular y cada uno tiene que saber del otro.”* Dice: *“(...) Yo creo que...uno tiene que profundizar sobre su saber individual, profundizar mucho para verdaderamente aportar; después tiene que haber un saber colectivo y lo hay. Realmente los grupos conforman un saber colectivo, pero lleva tiempo, tiempo de permanencia de la gente en los equipos, de aceptación del otro;...también la universidad todavía sigue, por lo menos hasta el 2006, cuando di clase yo, y costaba mucho que las clases no fueran magistrales, porque el docente se paraba y hablaba sobre lo que sabe.... yo vi pocos docentes que dijeran “esto no lo sé”, esperá que lo voy a averiguar... Si vos hacés circular el conocimiento, también te estás nutriendo (...).”* (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).

Partimos de la hipótesis de la concepción sobre la relación con el saber, como proceso creador de saber, que se constituye también desde lo colectivo, como proceso grupal.

De la entrevista a otra informante calificada, maestra y psicóloga que trabajó en un equipo interdisciplinario, se aporta en este punto: *“(...) Creo que lo que tiene que ver con el saber*

puede circular. Pensando en Piaget, organización, asimilación y adaptación. Uno tiene ideas organizadas en su mente, y otros elementos en el ambiente nos pueden dificultar, cuestionar nuestros argumentos; entonces, poder analizar y asimilar a sus propias organizaciones, no agarrar uno para acá y otro para allá suelto, sino formar un saber que uno tiene asimilado. Entonces eso tiene que ver con una relación y con el ambiente, la persona. Escuchar algo nuevo, algo que me pueden decir o algo que tengo que leer, que me cuestiona, y poder aceptarlo y analizarlo, asimilar en las propias ideas (...) No quedar afuera ni prendido con alfileres.” (E. Martínez, comunicación personal, junio 2013).

“Se plantea que la gente que más sabe, que más está formada, es la más dispuesta a compartir sus conocimientos y su saber, porque está seguro de lo que sabe y no tiene miedo de que el otro influya en el tema de las inseguridades”. (G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

El eje de la rivalidad en relación al saber también aparece: *“(...) Yo no voy a contarte todo lo que hago porque ... no sea cosa que vos me saques: una cosa tan mezquina (...).”*

La psicopedagoga trae la posibilidad de que el saber sea visto como rivalidad, es decir, yo rivalizo con lo que yo sé, o mi mirada es más importante que la suya, es decir: “(...) lo podés vivir como rivalidad, rivalizando los saberes, o como complementariedad: esos saberes son complementarios, y es así, todas las miradas construyen una, y yo complemento tu saber, lo que tiene importancia para el sujeto, que tú estás en ese momento en un diagnóstico y es fundamental también para ti (...) yo me he enriquecido formando parte de un equipo. Porque luego de una discusión, se llevaba material bibliográfico: (...) te acordás de aquel artículo, leétele.” (G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

En cuanto a pensar acciones que favorezcan el funcionamiento interdisciplinario en torno a la relación con el saber entre las distintas disciplinas, una de las entrevistadas propone:

“(...) Habría que tener un mayor diálogo entre las áreas, tener áreas comunes dentro de las carreras y entre disciplinas diversas; eso no se da, es algo que tenemos que hacer desde las carreras de grado, no podemos quedarnos en nuestra chacrita, tenemos que mover hacia otros lados. (...) Porque si se te forma la cabeza de que sos Dios, que vas a poder todo desde tu lugar, después salís y es muy difícil cambiar (...) Como que es parte de la currícula oculta, el docente lo está transmitiendo.” (J. Canosa, comunicación personal, abril, 2013).

Se plantea que si se hace un intercambio, ya se está generando un saber grupal, porque cada uno va modificando sus propias estructuras individuales, se va haciendo un saber compartido.

Surge algo novedoso, que no es simplemente sumando, que es complicado, porque es que con lo que tú sabes y con lo que yo sé, emerge otra cosa, más integrada. También aparece la dimensión del malestar que genera o puede generar la discusión grupal: *“(...) no es todo idílico, en esos equipos se discute, hay veces que te vas angustiado, enojado con una y pensás, cómo pudo, y luego lo pensás y bueno, es que te movió alguna cosa o no te gustó porque tenías tan cerradito un caso, y que te lo rompieran así... Se construye una mirada diferente, o sea, se termina construyendo un saber colectivo (...)”*. (Crocce, comunicación personal, marzo 2013). En el comentario *“(...) cuando tenés cerradito un caso (...)”*, aparece la dimensión del saber como posesión.

4.4- INCIDENCIA DE LA PROBLEMÁTICA ABORDADA EN EL EQUIPO

La incidencia en el equipo de la temática abordada, otro eje de análisis planteado como interrogante en el estudio de caso, sólo aparece considerado por una de las integrantes del equipo (psicóloga) y en cierta forma, por la directora. Será desarrollado más adelante, en el análisis del trabajo de campo.

Las informantes calificadas visualizan esa relación: *“(...) Es decir, la vivencia de fallo en el conocimiento, al trabajar con el fracaso escolar, también genera frustraciones en el equipo. Las angustias que genera a nivel familiar, la vivencia de quiebre o fallo en la maternidad necesita ser continentado por el equipo. O sea, el poder manejar la frustración que genera en la familia y en el propio equipo.”* (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).

“Se observa la función de sostén del equipo, en algunas ocasiones reconociendo los avances cuando alguno de los técnicos se siente trancado, frustrado, ya que no los ve en el niño. Se plantea el desgaste personal que genera trabajar con este tipo de problemáticas, trabajar con la impotencia, con la falta de recursos, de no saber muchas veces a dónde derivar; entonces el equipo funciona como sostén, como continente, es decir, contiene a todos sus integrantes”.(G. Crocce, comunicación personal, marzo 2013).

“Se relata un ejemplo en el que no se acepta, por parte del niño, su dificultad específica (dislexia), por la frustración que le genera, planteando la necesidad de un abordaje de tratamiento conjunto (fonoaudióloga-psicóloga) para que pueda ir trabajando también lo emocional que está en juego en ese caso.” (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).

La psicopedagoga entrevistada hace hincapié en esta relación: “(...) *porque el conocimiento y el aprendizaje es una de las cosas que remite más a tu propia historia como sujeto de aprendizaje, entonces nosotros lo traemos como nuestra propia experiencia; muchas veces te das cuenta que los estás pensando o abordando desde aquel que sufriste o que no, entonces, vuelvo a decir, me parece fundamental en estas temáticas el trabajo conjunto. (...)*” (G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

4.5- EL EQUIPO DE TRABAJO COMO GRUPO

Dado que la investigación toma como punto de análisis no solo las representaciones individuales acerca de interdisciplina, sino el interjuego de las mismas en el funcionamiento grupal, es decir en equipos de trabajo, tomaremos los aportes de dos autores que consideramos referentes en la temática grupal: René Kaës y Pichón Rivière.

Se dan una serie de relaciones entre los integrantes del grupo observado, que se analizan cuando se habla del trabajo de campo. Estos soportes teóricos ayudan a visibilizar los fenómenos observados: tipo de relacionamiento, pactos, elementos naturalizados por el equipo.

En este punto, se puede tomar en cuenta lo que plantea Kaës sobre la grupalidad, cuando piensa acerca de los componentes que sustentan el aparato psíquico de un grupo, que surgen a partir de cierta combinación de los diferentes psiquismos de los sujetos que forman parte del grupo y que dan lugar al trabajo grupal, constituyendo de esta manera una realidad psíquica donde logran organizarse de determinada forma para poder trabajar cada uno con su saber y con lo compartido. (Kaës, 2010).

Se toma de Kaës (2010) la reflexión relativa a las relaciones intersubjetivas que se construyen en el vínculo con otros, en este caso los integrantes del grupo de trabajo interdisciplinario, desde la perspectiva de que no hay manera de no estar en la intersubjetividad, ya que el sujeto sólo existe en relación al otro, y con más de un “otro”. Asimismo, considerar al grupo como configuración vincular, objeto de investiduras y representaciones, “(...) saber cómo se forma, se transforma o se aliena la psique del sujeto singular a través de las diversas modalidades de los vínculos intersubjetivos que lo preceden, que él establece y que finalmente lo constituyen, en una parte decisiva, como sujeto del inconsciente. (...) Las alianzas inconscientes que se anudan entre los sujetos de una configuración vincular (se trate de una pareja, una familia, un grupo) son poderosas interfaces entre la realidad psíquica.” (Kaës, 2010).

Se considera entonces el apoyo múltiple del psiquismo, tanto en el cuerpo como en el grupo, en las instituciones, en la cultura.

Kaës (2010) conceptualiza la noción de grupalidad psíquica, planteada como el conjunto de los caracteres específicos de los grupos internos del sujeto. Dicha grupalidad psíquica va a designar formaciones intrapsíquicas dotadas de una estructura y de funciones de ligazón entre las pulsiones, los objetos, las representaciones y las instancias del aparato psíquico, en la medida en que forman un sistema de relación, ligando sus elementos constituyentes unos a otros.

Las formaciones grupales nacen en procesos correspondientes a espacios intersubjetivos, donde entran en relación los sujetos del equipo. Plantea que el psiquismo humano se asienta sobre tres pilares fundamentales que están en estrecha interrelación: la sexualidad infantil, la palabra y los vínculos intersubjetivos.

Los psicoanalistas se implicaron en el trabajo psicoanalítico de grupo por algunas motivaciones, entre ellas por el aporte de la clínica psicoanalítica grupal y del sujeto, al tratamiento de sufrimientos psíquicos “inaccesibles de otro modo”.

Considera el concepto de intersubjetividad y la formación del sujeto en el vínculo, las alianzas inconscientes y los espacios psíquicos comunes y compartidos.

Por intersubjetividad se entiende lo que comparten quienes están formados y ligados entre sí por los mecanismos constitutivos del inconsciente (representaciones y renegaciones en común, fantasías y significantes compartidos, deseos inconscientes y prohibiciones fundamentales que los organizan).

En referencia a la intersubjetividad, Lacan decía que tenía efectos de alienación sobre un sujeto esencialmente sujetado al deseo del otro, como representante inadecuado del gran Otro, y destacaba la consistencia imaginaria del vínculo intersubjetivo.

No podemos no estar en la intersubjetividad, el sujeto se manifiesta y existe tan sólo en su relación con otro/s. La vía de “devenir yo” está trazada en la relación intersubjetiva.

Otro concepto importante de Kaës, que atañe al funcionamiento de un grupo, es el de funciones fóricas. Las define así: “ciertos miembros del grupo cumplen funciones intermediarias entre el espacio intrapsíquico, el espacio intersubjetivo y el espacio del grupo y contribuyen así al proceso de acoplamiento. (...) Son también personas que garantizan las funciones de porta-palabra, portadoras de ideales e ilusiones” (p.161).

Toma los planteos de Castoriadis - Aulagnier y dice: “La primera función del porta-palabra está entramada en las actividades mímicas, las miradas y las sonrisas, los gritos, los llantos, los olores, el conjunto de los contactos, los y las actitudes de la madre y del bebé.” (p.199). Luego

agrega: “La madre cumple esta función cuando enuncia las reglas, las leyes, las prohibiciones y las representaciones que le corresponden.” (p. 200).

Asimismo, trae un concepto que puede contribuir a pensar el funcionamiento del grupo observado. En todo grupo se generan alianzas. Kaës (2010) propone un nivel que corresponde a lo que llama alianzas defensivas, desarrollando dentro de las mismas el concepto de pacto de negativo. El mismo caracteriza un acuerdo inconsciente sobre lo inconsciente impuesto o concertado mutuamente, para que el vínculo se organice y se mantenga en la complementariedad de los intereses de cada sujeto y de su vínculo. El precio del vínculo es lo que no podría ser cuestionado por aquellos que él enlaza (p. 256).

Kaës (1993) plantea también, tres momentos por los que transita el grupo. Un “momento inicial”, en el que el grupo se constituye como objeto transicional entre la realidad intrapsíquica de sus integrantes y la realidad externa del grupo. Momento fantasmático, en el que sus miembros sellan un pacto para defenderse de lo externo y de lo interno que pueda desestabilizarlo. Se comienza a construir el sentimiento de pertenencia, en el que cada uno da lugar a los otros y siente que tiene un lugar.

Un segundo momento denominado “ideológico”, más racional, en el que se generan intensos procesos proyectivos, con poca posibilidad de transformación. Opera la certeza, priman los mecanismos de proyección, clivaje, exclusión.

Y un tercer momento “figurativo transicional” en el que se genera una escucha diferente, donde se construyen en el grupo hilos significativos que permiten pensar otras escenas posibles, otro camino a seguir, el acceso a la actividad simbólica.

Este momento, de duelo por la ilusión grupal del inicio, permite la diferenciación el asimilar lo ajeno del otro.

Dado que uno de los propósitos de esta investigación es analizar la relación singular y la relación grupal con el saber y los interjuegos entre ambas, se toman aportes que ayuden a la comprensión epistemológica de la compleja relación entre individuo y grupo.

Kaës (2010) considera que es un falso problema pensar como oposición la articulación entre el individuo y el grupo. Plantea que Freud busca superar esta oposición para construir su objeto, ubicando el inconsciente y la realidad psíquica que éste genera en el límite del espacio intrapsíquico y de su accesibilidad, mediante la cura individual. Este recorte epistemológico colocaba fuera de su campo cualquier objeto que se situara en el exterior del espacio intrapsíquico.

Es así que, más adelante, el grupo comienza a ser pensado desde el psicoanálisis. Primero se planteó como una “aplicación” del psicoanálisis, para aquellos sujetos que no se veían beneficiados por una psicoterapia individual. Luego pasa a ser de interés para el tratamiento de sujetos afectados por trastornos específicos: neurosis graves, psicosis o estados límites. También el dispositivo de grupo es utilizado con fines formativos en el conocimiento de los “fenómenos de grupo”; se parte de la experiencia para conocer los efectos del inconsciente que emergen en esta situación. Desde Europa, Estados Unidos y Argentina (y desde la teoría psicoanalítica del grupo) se ha concebido que el grupo es un conjunto que conforma una entidad específica; perspectiva que se torna fundamental si se quiere lograr acceder a la realidad psíquica que se genera en él. La intersubjetividad es entendida entonces más que como fenómenos de interacción, como estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o varios sujetos. Se destaca que diversos autores expusieron “(...) la idea de que el grupo es una entidad original, en la que se produce una realidad psíquica propia, dotada de procesos y formaciones específicos: supuestos básicos y mentalidad grupal (Bion), matriz grupal (Foulkes), esquema conceptual referencial y operativo (Pichon Rivière), modelo onírico del grupo (Anzieu, campo grupal (Neri).” (Kaës 2010, p.141),

Pichon Rivière (1985) maneja en sus planteos elementos psicoanalíticos, pero integra otros que ayudan a analizar los fenómenos observados. Define al grupo “como el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad.” (p.209). Introduce la noción de esquema conceptual referencial y operativo (ECRO), como punto de partida para pensar los grupos. En Argentina, comienza a trabajar con el grupo operativo, utilización del grupo como instrumento de formación y terapia. La idea inicial parte de su práctica como psiquiatra, confrontado con las disfunciones del hospital, donde comprueba que el grupo es un poderoso medio de acción social y un notable instrumento terapéutico para el individuo. Nace así el concepto práctico-teórico de grupo operativo. Este es “(...) un grupo centrado en la tarea cuya finalidad es aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en cada uno de sus miembros (...)”. Tampoco está centrado exclusivamente en el grupo, sino que en cada aquí-ahora-conmigo. El enfermo es considerado como el portavoz de sí mismo y de las fantasías inconscientes del grupo (p. 209).

Pichon señala: "(...) el objetivo del grupo operativo es la detección e interpretación de las fantasías inconscientes subyacentes que emergen de la tarea manifiesta y se condensan en el grupo en temores específicos (...) y en resistencias al cambio." Para Pichon "(...) estas fantasías no son de origen pulsional: son el resultado de las experiencias relacionales de los miembros del grupo." (p 210).

Considera que la relación con el saber tiene un doble apuntalamiento: la realidad psíquica del sujeto singular y la realidad externa grupal.

El proceso de creación de saber de los sujetos en grupo es un proceso dinámico que oscila entre dos posiciones: lo conocido y lo desconocido, la repetición y la creación.

El equipo que se propone como estudio de caso es un grupo de personas que tienen como finalidad, como tarea primaria, abordar algunas situaciones clínicas como el fracaso escolar, para lo cual son convocados.

Ese trabajo, desde Pichón Rivière, se transforma en la tarea grupal. Para dar cumplimiento a la misma, los integrantes del grupo necesitan transitar un proceso que, como plantea Ponce de León (2010) implica la conformación como equipo y la creación de un esquema referencial común.

Esto surgirá de la experiencia compartida desde la cual se construye un estilo que será elaborado por todos pero internalizado por cada uno. Se define la pertenencia y la cohesión grupal.

Se considera desde Pichón-Rivière como una situación de aprendizaje, ya que el autor lo considera como "(...) la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla" (p.209)

La misma genera en los sujetos dos miedos básicos, dos ansiedades básicas que denomina miedo a la pérdida y miedo al ataque, a la pérdida del equilibrio logrado en la situación anterior, y al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos coexisten y cooperan, configurando, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de resistencia al mismo; esta se muestran como rigidez y estereotipo en la acción grupal.

Se necesita también la suficiente plasticidad y capacidad de cuestionamiento, que contribuyan a superar el momento resistencial.

Obviamente, no es el objetivo de esta investigación realizar un análisis del grupo observado desde el lugar de coordinadores de grupo operativo. Sin embargo, se considera que estos elementos teóricos ayudan a analizar lo observado como funcionamiento grupal del equipo.

El grupo, para constituirse en equipo de trabajo, debe estar comprometido con un propósito común, y objetivos de los que se sienten mutuamente responsables. Además, debe desarrollar actitudes, habilidades complementarias, promoviendo la participación cooperativa.

Pero como se ha planteado, muchas veces, como en todo grupo humano, opera un funcionamiento competitivo, donde el otro puede transformarse en rival.

Desde las diversas perspectivas utilizadas para entender y conceptualizar lo grupal en las que se sustenta esta investigación, se comparte la idea de que el trabajo en equipo es un proceso de construcción, nunca acabado.

Desde la corriente sistémica, el trabajo en un equipo se puede asemejar a un sistema.

“Por sistema se entiende un agregado de elementos o partes interactuantes, que guardan entre sí relaciones de no independencia parcial, de modo que el comportamiento de un elemento en cierta relación es diferente del que presenta en otra relación.” (Vidal, 2001:35)

El trabajo en equipos interdisciplinarios pensado como formando parte de un sistema, requiere que cada persona se configure como un elemento y está asociada a otra para buscar una solución a un problema específico, si bien es cierto que entre personas es mucho más fácil que se genere el caos dentro del sistema, debido a las inconstantes necesidades, fricciones humanas y juegos de poder.

Lo subjetivo, así entendido (Vidal, 2001) “deja de ser equivalente a algo fijo y propio de un sujeto, determinado a priori de sus encuentros con otros, desde un adentro de sí mismo, más o menos refractario a ser constituido, descentrado, transformado, tanto por sus vínculos significativos del pasado y el presente, como por efecto de su práctica social” (p,47).

Para este estudio, se considera además la noción de grupo de (Lewin, 1980), quien lo define como un todo dinámico, producto de la relación de deseos y defensas de sus miembros, donde se produce el cambio y la resistencia al mismo. Define al grupo como un conjunto de personas interdependientes, un todo cuyas propiedades son diferentes a la suma de las partes y plantea que su organización incluye además de los miembros, los objetivos, las normas, etc. Concluye que los grupos no son objetos fijos sino que tienen una historia y un proyecto. Asimismo trabaja sobre la importancia del liderazgo en el grupo, ya que la estructura y la función de un grupo están determinadas por sus características. Describe tres tipos de líderes: el líder autoritario, el democrático y el "laisser-faire", observa que en este último se da la agresividad más elevada.

Descubre la existencia de una complementariedad significativa entre el rol de líder y el de los otros miembros del grupo, de forma que si el líder interviene mucho en la orientación de las

tareas, el grupo produce relativamente poco, siendo más productivo cuando interviene sólo en el plano de la información.

El rol del coordinador (en este caso nombrado como líder), estará dirigido a la búsqueda de necesidades grupales y a estimular la aparición de las funciones a través de intervenciones que mantengan la discusión centrada en el grupo, promoviendo la libre expresión de sus participantes. Además, favorecer la comunicación y estimular la sensibilidad de los participantes sobre los procesos que están viviendo. Desde esta concepción, la formación es un desarrollo de la persona, centrada en la autoformación que se potencia en el intercambio desde el grupo, donde los dispositivos actúan como mediadores de dicha formación y provocadores del cambio.

En la construcción del equipo interdisciplinario, se construye un espacio común, en el que el interjuego entre sus miembros tiene múltiples atravesamientos. “Los que vienen a través del objeto de estudio: “situación clínica”, lo singular intrapsíquico y lo que se genera entre los distintos miembros del equipo. También está en juego lo que llega desde lo socio-cultural, como valores e ideología, que pueden generar tensión, obstaculizando el “pensar libre y creativo” y promoviendo, en cambio, la dependencia, el acatamiento y la regresión frente a la voz o voces que tienden a imponerse como portadoras del saber” (Clerc, Valdéz,2001:p18).

Se destaca así que hay un proceso entre el momento fundacional y la construcción del equipo como grupo. Por lo tanto, no es una formación a priori, y necesita de la disponibilidad de los integrantes.

El equipo, formado por sujetos provenientes de distintas lugares, necesita construir ese sentimiento de pertenencia entre sus miembros .El encuentro entre los miembros “ayudará a acercarse a algo “nuevo” en la medida que ese espacio funcione como espacio transicional y permita salir del discurso ideológico de cada miembro y de la mirada parcial. Si se genera este espacio, puede darse cabida a nuevos pensamientos, que originarán nuevas indicaciones y caminos diferentes de los que cada miembro había considerado en lo previo” (idem, p:19)

Se considera lo que Janine Puget (1997) plantea como la ética de la diferencia, operando en el grupo. Implica una dimensión de desconocimiento, es decir, un reconocer al otro como ajeno y no sólo como semejante.

Desde esta perspectiva que suscribo, la del psicoanálisis de las configuraciones vinculares, los integrantes de todo grupo van a estar atravesados por tres espacios psíquicos: el espacio

intrasubjetivo, el del sujeto con su mundo pulsional y su fantasía, el espacio intersubjetivo, en el que interactúan dos o más sujetos y el espacio transubjetivo, en el que los sujetos están atravesados por la cultura, insertos en una sociedad y por ende se sienten pertenecientes a ella. En este sentido, en el equipo de trabajo, se repetirán por un lado situaciones que tienen que ver con la reedición de modos vinculares previos, pero también se genera la oportunidad de establecer, en lo novedoso del encuentro con otros, nuevas formas de funcionamiento, es decir, lo que permanece y lo que cambia en los vínculos grupales.

4.6 INTERDISCIPLINA COMO PARTE DEL CONCEPTO DE INTEGRALIDAD

Se parte entonces del supuesto que, para trabajar en equipo desde una mirada interdisciplinaria, se torna necesario compartir una concepción multidimensional de los fenómenos, reconocer el carácter relativo de cada uno de los enfoques por separado y ampliar la mirada para una comprensión desde la integralidad.

Si bien este trabajo se sitúa en el estudio de un equipo que no forma parte de las estructuras universitarias, se considera fundamental referirse al concepto de integralidad, que viene siendo incorporado en diversas propuestas de trabajo en éste ámbito, ya que se ha planteado como uno de los aspectos que dan relevancia a esta investigación el poder contribuir en las teorizaciones y en las prácticas integrales que se vienen multiplicando en el ámbito universitario.

El concepto mismo de integralidad articula tres dimensiones: una, relativa a la integralidad de las funciones universitarias (docencia-investigación-extensión); otra referida a lo interdisciplinario, y una última dimensión que refiere a la integralidad de los actores involucrados en las acciones.

Es por ello que en esta tesis se aporta a la conceptualización de por lo menos una de las dimensiones de integralidad.

Considero así valioso nutrirme de los aportes de Tommasino (2008) para esta investigación.

El autor considera las prácticas integrales como un tipo particular de articulación entre los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Plantea que la extensión redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación, ya que una práctica integral que articule enseñanza, aprendizaje y extensión reconfigura a todas sus partes. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan fuera del aula, se generan y operan en terreno, junto a la gente, partiendo de los problemas que la gente tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, esta situación reconfigura el acto educativo y fundamentalmente redimensiona el

poder que circula en los diferentes actores del proceso. Aquí operan varios sub procesos, que desestructuran el acto educativo tal cual lo conocemos intra muros o en el aula. Se reconfigura el rol docente cuando cambiamos el lugar-aula por la realidad misma. Plantea que la realidad misma tiene preguntas muchas veces novedosas en boca de gente que no será evaluada posteriormente, y que oficia como una especie de tribunal evaluador de lo que el docente sabe. La población demanda muchas veces soluciones y explicaciones que no están contextualizadas o regladas, que no están encuadradas por el aula, tal cual la conocemos comúnmente. Muchas veces hay una reconfiguración del rol docente, que rota desde el docente al actor social con el cual se interactúa, y esto depende mucho de la concepción del docente que participa; el actor social puede asumir un rol que normalmente está congelado en el docente. El autor dice que el comando de la práctica debe estar centrado en el rol docente. Apoyándose en Freire, puntualiza que comandar la práctica no implica generar un acto autoritario centrado exclusivamente en el rol docente y en su saber. Postula que la responsabilidad del acto educativo es del docente, que su responsabilidad y su rol es, exactamente, partir de los niveles de comprensión de la realidad que se tiene, del objeto de estudio que está en juego, a otros superiores, en los que se sustituya el sentido común por la explicación científica de los mismos.

En este sentido, se destaca que en esta investigación, el trabajo de campo fue realizado por la investigadora-docente, acompañada de estudiantes.

Se considera que de este modo, se favorece en los estudiantes un proceso de aprendizaje articulado a la extensión, que los implica de otra manera, muy distinta a lo que se genera en el aula. Se comparte con Tommasino (2008) que las prácticas en terreno los sitúan en las realidades concretas, donde luego deberán actuar. La instancia de estar en la situación misma implica que la realidad puede ser percibida en forma directa, y no a través del relato del docente. Por otro lado, la posibilidad de que los problemas sean investigados, entendidos directamente, genera casi siempre en los estudiantes un sentido de pertenencia del aprendizaje que habilita planos de motivación, completud y solidaridad por el acto de estudiar, y mejoran el involucramiento en los procesos. Se entiende una mayor pertinencia de los por qué y para qué del conocimiento científico y su relación con el saber y los problemas de la población.

Se postula que en las prácticas integrales se debe articular, además, la investigación. En este caso, es el propio trabajo de investigación que da paso al trabajo de campo por lo cual como experiencia de trabajo en sí misma favorece el cumplimiento de los tres pilares sobre los que se asienta la labor docente (docencia-investigación-extensión).

En esta investigación, se utiliza como herramienta la metodología cualitativa, a partir del estudio de caso en profundidad.

Se considera que también desde este dispositivo, en el cual se trabaja necesariamente “en situación”, se contribuye directamente con ese grupo considerado objeto para el “estudio de caso”, pero sujeto de análisis, con quien se establece una relación estrecha, en la que se pudieron visualizar movimientos singulares a partir del proceso de investigación.

Se valoran los “efectos” generados en el equipo a partir de la investigación que implicaron algunos movimientos en el mismo.

Coincidimos con Arocena (2012) en encontrar debilitados los vínculos “transversales” entre las universidades. Plantea que la transformación académica de índole horizontal, tiene como una de las vías de ensayo, la construcción del Espacio Interdisciplinario.

Como se señala por varias de las informantes calificadas, los intercambios desde el momento de la formación facilitarían la construcción de respuestas compartidas por diferentes disciplinas, “(...) ya que los problemas de la realidad no suelen emerger clasificados por disciplinas.” (Arocena, 2012).

Cuando se trabaja en equipos interdisciplinarios, se impone el pensar “en situación”, ya que la necesidad de la búsqueda de respuestas se origina a partir de la práctica, del encuentro con situaciones complejas que muchas veces superan la capacidad de respuesta disciplinar, y tornan imprescindible el encuentro con otro para construir posibles estrategias de resolución.

CAPÍTULO 5 - ESTRATEGIA O DISEÑO METODOLÓGICO

Partiendo de un criterio amplio en la descripción de la metodología diseñada para lograr los objetivos planteados, se consideran niveles de creciente profundidad.

Se adopta una metodología cualitativa, ya que se pretende interrogar y desnaturalizar lo obvio, y abrir nuevas interrogantes en relación al objeto de estudio seleccionado: la relación con el saber de los equipos interdisciplinarios cuya tarea es el abordaje del fracaso escolar.

Se fundamenta la utilización de la metodología cualitativa, tomando a Devereux (1975,1977), quien plantea la importancia de integrar en los estudios de una investigación la subjetividad del investigador, y la contratransferencia. Analiza que la contratransferencia sería el estudio del interés afectivo personal del investigador, de sus actos y las deformaciones de la realidad en la cual se encuentra investigando, siendo la contratransferencia uno de los obstáculos para la investigación, ya que las emociones del investigador se encuentran insertas en el estudio. (Devereux, 1977, p.p 31).

El autor plantea que esta distorsión de la realidad por parte del investigador se da a partir de sus registros e interpretaciones de lo observado, que tienen relación con la personalidad del investigador, y de su contratransferencia. Devereux (1977), considera que la subjetividad del investigador entra en juego en la investigación provocando distorsiones en la realidad. (Perrés, 1994, p.435).

También se considera a Larrosa (2004) en relación a la implicancia del investigador en toda investigación. Propone que su mirada configura el origen de la creación de sentido de toda investigación y que la misma condiciona el discurso en el que nos situamos a observar la realidad.

La investigación se centra en un estudio de caso, y se utilizan dos herramientas fundamentales para trabajar en él: la observación y la entrevista.

Desde la metodología del estudio de caso, se pretende dar una respuesta descriptiva y particular, que contribuya a pensar lo que acontece en esa situación singular.

En un principio, dado que uno de los objetivos del trabajo es poder acceder al modo de relación con el saber desde la perspectiva individual, singular, además de la grupal, se selecciona una técnica proyectiva, denominada "situación persona aprendiendo".

El propósito es acceder a las significaciones singulares de la relación con el saber, los sentidos propios que se le adjudica a la situación de aprendizaje por parte de cada entrevistado.

Se consideró su aplicación a la totalidad de las entrevistadas, con el objetivo de buscar elementos que ayuden a la comprensión de la relación con el saber individual, la de cada integrante del equipo y su relación con su historia como aprendiente.

Finalmente, se decide no continuar planteando esta técnica a la totalidad de las entrevistadas, luego de la negativa de dos de las integrantes a su realización, y percibiendo la incomodidad, el malestar que generaba la propuesta. Quizás las entrevistadas en ese sentido sí se sintieron un tanto intimidados por el rol de psicólogo, apareciendo las resistencias a la propuesta. Existió una necesidad de racionalizar, planteando que en lugar de dibujar la situación de una persona aprendiendo, preferían “relatarla”. En dos oportunidades, escribieron en la hoja entregada para su producción gráfica, lo que querían expresar.

Se parte, entonces, de la observación de un equipo interdisciplinario que trabaja con la problemática del fracaso escolar.

Se entrevista a los integrantes de dicho equipo, para acceder a sus representaciones de interdisciplina y fracaso escolar. También como forma de indagar la relación con el saber de cada integrante del equipo. Se profundiza en la relación con el saber grupal, ya que como se dijo, la metodología propuesta para acceder a la dimensión individual de la relación con el saber, no fue realizada a la totalidad de los integrantes.

De cualquier modo, a partir de sus respuestas, desde su singularidad, aportan con su percepción subjetiva de la relación con el saber.

Al comenzar la búsqueda del lugar, luego de definir el estudio de caso como estrategia de análisis, se generaron una serie de dificultades para encontrar un espacio que estuviera disponible y dispuesto al análisis. En algunos lugares, incluso en la esfera pública, la respuesta fue el silencio o la no respuesta, lo que muestra los obstáculos que se generan para que un grupo de personas esté dispuesto a ser observado, es decir, a transformarse en objeto de conocimiento para otro.

El criterio de accesibilidad del caso, planteado por Taylor y Bogdan (1987) terminó de definir el caso elegido. Los autores plantean: “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos.” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 36).

Se considera al estudio de caso como la herramienta privilegiada para la búsqueda de respuestas en la temática que aborda la investigación, ya que se propone visibilizar la construcción de las prácticas interdisciplinarias.

Las mismas tienen características singulares, en cada situación, dependiendo de una multiplicidad de variables que más adelante se explicitan.

Este estudio de caso se enmarca en lo que se considera un estudio descriptivo, ya que ofrece un estado de situación de las variables consideradas, dando respuesta al cómo es, más que al por qué es (Mendicoa, 2003).

Pero, dado que se elige la metodología cualitativa, no se trata en este caso de medir las variables, sino de analizar el hecho particular, y describirlas pensando en variables nominales. Se explicitan más adelante las variables seleccionadas como objeto de análisis.

Desde Flick (2007) se realiza una aproximación a los diversos tipos de entrevista: semiestructuradas, narrativas, de grupo. Se propone la semiestructurada para este estudio.

Esta se utiliza tanto en las entrevistas a los integrantes del equipo seleccionados como para las realizadas a las informantes calificadas (es decir, las personas que han venido trabajando en la temática, con una vasta trayectoria profesional).

Se considera que en ellas es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista, en una situación de entrevista diseñada relativamente abierta, que en otra estandarizada o un cuestionario.

Se caracterizan las entrevistas como "reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y el informante, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras." (Taylor y Bogdan, 1986: 125).

Las mismas se conciben (Mendicoa, 2003) como la posibilidad de dar información u opinión en forma dialogada. O sea que el conjunto de preguntas y respuestas y el entrevistado, dando cuenta de un tema en forma exclusiva, resulta en una opción documental que puede traer datos inéditos significativos a lo que se investiga. Para ello, el entrevistado necesita brindar seriedad y certeza en sus respuestas.

Además de la observación del equipo seleccionado como "caso" y las entrevistas a algunos de sus integrantes, se realizaron entrevistas a informantes calificadas. Estas son personas que, por su trayectoria en el medio y por su experiencia, tienen un saber acumulado en la temática elegida.

Fundamenta esta metodología al tratarse del análisis de una práctica en la que la experiencia y la construcción son fundamentales para aportar a lo teórico.

Por lo tanto, los contenidos de las entrevistas se incluyen como parte del marco teórico. Se plantea como un recurso para acceder al “estado del arte” en nuestro país, en relación al tema.

Las personas seleccionadas para las entrevistas pertenecen a distintas disciplinas, y son las siguientes:

- Elida Tuana - Maestra y psicóloga, entrevistada en marzo de 2013
- Esperanza Martínez - Maestra y psicóloga, entrevistada en junio de 2013
- Juanita Canosa – Fonoaudióloga, entrevistada en abril del 2013
- Gabriela Croce- Psicopedagoga, entrevistada en marzo de 2013

Para la selección de los sujetos a entrevistar, tomamos en cuenta distintas variables.

Considerar los múltiples sentidos existentes en la trama social constituye un necesario criterio de rigor y validez.

En la búsqueda de la multiplicidad de sentidos y favoreciendo la emergencia de la diversidad, los entrevistados se seleccionan considerando:

- formación disciplinar de base, para observar la incidencia de su campo específico de saber.
- años de ejercicio profesional, para considerar las repercusiones de lo histórico, de la experiencia de trabajo.

Se entrevista así a una maestra, una fonoaudióloga, una psicomotricista, una psicopedagoga, una psicóloga y una maestra y fonoaudióloga.

De esta manera quedan representadas todas las disciplinas que integran el equipo de trabajo.

Se toma en cuenta además la diversidad de edades de las entrevistadas.

Finalmente, se llevará a cabo una estrategia de triangulación con el conjunto del material recabado. La triangulación, como estrategia de investigación, da la posibilidad al investigador de encontrar diferentes caminos para llegar a la comprensión e interpretación del objeto de estudio. “Reconociendo el papel del investigador como constructor de significaciones de lo que acontece y no como mero sujeto distante y objetivo, el tener presente esta estrategia le otorgará los medios para utilizar diversas pistas de verificación (Mendicoa, p.74).

La estrategia de triangulación metodológica, implica la combinación de distintas técnicas de recolección de datos, de forma tal que las hipótesis planteadas puedan abordar el objeto de estudio, desde distintas miradas y con datos proporcionados por distintas fuentes (Taylor y Bogdan,1987).

Asimismo, desde la triangulación de datos, se destaca la originalidad de lo que puede surgir en cada espacio para posibilitar que surjan nuevas facetas sobre el objeto de estudio (Mendicoa, 2003).

Se toma en cuenta la implicancia del investigador, considerada como el conjunto de relaciones conscientes e inconscientes entre el actor y el sistema institucional (Lourau, 1975).

Se considera también a Devereux (1975), quien señala que el principio de complementariedad se manifiesta incluso en la autoobservación del investigador, en que el observador y lo observado van conjuntamente.

Se lleva un “diario de campo”, que acompaña durante todo el proceso y del que surgen los contenidos para el análisis.

La triangulación, en este caso, se da entre las observaciones de las reuniones de equipo y las entrevistas a algunos de sus integrantes.

Se utiliza la observación como parte de las herramientas metodológicas, compartiendo con Flick (2007), que la misma es un instrumento que permite el acercamiento al otro en la búsqueda de comprensión y en el juego de la intersubjetividad.

La observación se caracteriza entonces por la presencia del investigador en los propios escenarios en los cuales debe interactuar, previa obtención de un permiso para compartir su modo de trabajo.

Se selecciona la observación participante para la investigación, y desde el inicio se dan a conocer a los involucrados las actividades a desarrollar. Se elabora una nota de forma clara y explícita, para que cada integrante manifieste su consentimiento, habilitando el trabajo y asegurando la confidencialidad (la misma se adjunta en anexos).

Se realizan observaciones de las reuniones realizadas por el equipo entre los meses de mayo y noviembre del 2013.

Se confecciona una guía o pauta para la observación, en la que planteamos ejes que resultan relevantes de analizar, de manera de focalizar la mirada en los mismos (se adjunta en anexos).

El propósito es clarificar distintos aspectos:

- El encuadre (hora de inicio y finalización), observando si se cumple.
- Cantidad de integrantes en cada encuentro
- Tipo de preguntas que surgen (si son de tipo dialógicas o cerradas, quiénes las formulan).
- Coordinación: si se establece como un rol fijo (asignado, asumido) o móvil
- Turnos del habla, tiempo de posesión de la palabra
- Se observará si se toman actas de las reuniones, y si estas se retoman en la reunión siguiente
- Lugares que ocupa cada integrante, distribución espacial de los mismos (si es fija o móvil)

La verificación de los datos implica la “construcción de la realidad”, a partir de constantes que encontremos en los materiales analizados, constituyendo el mayor esfuerzo el tratamiento simbólico de lo que se manifiesta en esa realidad. Se construye una matriz de información que focalice en determinadas variables.

A partir de las entrevistas, los conceptos propuestos como ejes de análisis para dar cumplimiento a los objetivos planteados, son:

- las representaciones de interdisciplina y fracaso escolar
- la relación con el saber
- la incidencia de la temática en los involucrados
- la posibilidad de creación de saber grupal

Del concepto de interdisciplina, se propone analizar los siguientes ejes dilemáticos:

- solidaridad/rivalidad
- complementariedad/ competitividad
- saber/poder

De las representaciones de fracaso escolar, se indagan diversas conceptualizaciones, las convergencias y divergencias entre ellas.

De la relación con el saber, se analiza la dimensión grupal, la dimensión singular (sobre sí mismo) y la posibilidad de creación de saber grupal.

En relación a los integrantes del equipo, se considera el tiempo desde cuándo forma parte del mismo. Se busca acceder parcialmente a la historia del equipo.

Cap. 6- ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO (ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES)

- 6.1. La unidad de análisis y el ingreso al campo
- 6.2. Observación de las reuniones del equipo
- 6.3. Análisis de las entrevistas a las integrantes del equipo
 - 6.3. a Representaciones de interdisciplina
 - 6.3 a1 - Facilitadores
 - 6.3 a2 - Obstáculos
 - 6.3 b- El equipo como grupo. Alianzas en los vínculos grupales
 - 6.3. c- Representaciones de fracaso escolar
 - 6.3 d- Incidencia de la problemática abordada en el equipo
 - 6.3. e- El equipo como factor protector
- 6.4. La dimensión grupal de la relación con el saber

6.1. LA UNIDAD DE ANÁLISIS Y EL INGRESO AL CAMPO

El presente análisis está basado en la experiencia de observación de un equipo interdisciplinario, que funciona en el marco de una institución privada. Dicha institución se sustenta en base a fondos privados y públicos, por medio de los cuales se subvenciona el trabajo con los niños y sus familias.

El equipo interdisciplinario trabaja en el área de la salud-educación con diversas problemáticas de la infancia y adolescencia.

Las observaciones fueron realizadas en el período comprendido entre mayo y noviembre de 2013. El proceso fue llevado a cabo en el transcurso de ese año por la investigadora y estudiantes de la Facultad de Psicología en la etapa próxima al egreso, quienes colaboraron en todas las instancias.

La propuesta consiste en analizar el funcionamiento del trabajo de equipo, a partir de las observaciones de las reuniones pautadas, que tienen una frecuencia quincenal.

Además, se realizaron las entrevistas a algunos integrantes, para indagar en torno a la relación con el saber de ese equipo, así como sus representaciones acerca de interdisciplina y fracaso escolar.

La unidad de análisis, desde el estudio de caso, es ese equipo interdisciplinario específico cuya tarea primordial es el abordaje del fracaso escolar.

6.2. OBSERVACIONES DE LAS REUNIONES DE EQUIPO

Las observaciones se realizaron entre mayo y noviembre del 2013. Las reuniones, planteadas como quincenales, en ocasiones se suspendían. La observación llevada a cabo para esta investigación, fue la de las reuniones que se desarrollaban los días lunes. La duración de las mismas era de aproximadamente dos horas.

En los meses previos al trabajo de campo propiamente dicho, se realizaron diversas conexiones con otros equipos que trabajan en forma interdisciplinaria la problemática del fracaso escolar, en el ámbito público y privado. Ninguno de ellos aceptó participar en la investigación: en algunos lugares dilatando la respuesta, en otros planteando la imposibilidad por diversos motivos (inasistencias en el equipo en ese momento, falta de aval de autoridades o superiores, etc.), lo que habla de las resistencias que generaba en esos lugares la posibilidad de ser observados, quizá la fantasía implícita de ser evaluados o juzgados.

Es así que la aceptación de la propuesta de investigación por parte de este equipo, es decir el otorgar el consentimiento informado a la observación de su funcionamiento por parte de la investigadora y estudiantes de la Facultad de Psicología, denota la apertura a una mirada extranjera.

Se plantea así la hipótesis de que este equipo puede aceptar las diferencias, elemento indispensable para el trabajo interdisciplinario, como también dar espacio a las interrogantes, preguntarse acerca de sí mismos, de su modo de trabajar. La posición de preguntar incluye aquello que se conoce y lo que no se conoce. Por ello, el saber se encuentra siempre en construcción, y se construye por la experiencia de vida, en la historia de cada sujeto.

Lograr preguntarse acerca de lo que se conoce y lo que no se conoce habilita a que circule el deseo de conocer, hecho que se resalta como propio de su funcionamiento.

Al analizar lo que acontece en las reuniones, se observan roles y funciones un tanto estereotipados, donde el lugar del saber se adjudica y se asume en forma protagónica por la misma persona. Coordina las reuniones la directora de la institución. Da comienzo a las mismas y va dirigiendo el encuentro. Es quien supervisa a los profesionales en relación a la estrategia de tratamiento que se propone para cada situación clínica. Ante esto, ninguno de los participantes pone en duda la palabra y conocimiento de la coordinadora. Se observa que es

ella quien define los casos para discutir y dirige la realización de los informes de cada niño. En ocasiones, algún integrante propone un caso que le interesa pensar en conjunto, pero el planteamiento parece sólo dirigido a ella (desde lo gestual, por ejemplo, la mirada se dirige a la coordinadora).

Los demás integrantes participan en menor medida, ya sea en cantidad de intervenciones como en los contenidos de sus planteos. Las preguntas refieren a aspectos situacionales (clarificar edad, aclarar algún elemento de la sintomatología). Son escasas las intervenciones que interpelan o confrontan lo que se dice por parte de la coordinación.

También explican que está establecida dentro del modo de trabajo la realización de otras reuniones, denominadas intertemáticas, que funcionan diferente, con un tema prefijado, y se realizan otro día y con mayor duración. Cuando la coordinadora propone la siguiente, ya está decidido el tema (no surge del grupo); queda sí acordar el momento de la reunión.

De todo lo dicho se infiere que la coordinadora detenta un mayor protagonismo en relación al saber. En otros términos, la función de porta-saber es asignada por el grupo y asumida por ella. En las preguntas formuladas para esta investigación, se plantea la incidencia de las jerarquías y lugares que socialmente se vienen ocupando para la mutua adjudicación de roles.

Se parte de la hipótesis de que el modelo médico hegemónico genera una relación saber-poder que generalmente otorga jerarquía al representante de ese campo disciplinar. En este caso, la psiquiatra, responsable médico de la institución, no concurre a las reuniones de equipo. Por lo tanto no participa en el intercambio interdisciplinario. No obstante se considera el atravesamiento de poder de la disciplina médica en el equipo, ya que desde lo legal la disciplina médica es habilitante (se necesita de un médico para que ocupe la dirección técnica y así obtener la habilitación del Ministerio de Salud Pública) para el funcionamiento institucional.

La jerarquía en este caso no la otorga la disciplina (pensado desde el modelo médico-hegemónico, positivista), ya que la directora no es médica. Pero sí ocupa un lugar diferenciado en cuanto a su función: es la directora. Dicha función otorga un lugar de poder, diferente al del resto, que además está investido de saber: aquí la relación poder-saber que se propone analizar queda visibilizada.

Si bien hay una prevalencia de funciones y roles un tanto estereotipados, se observa que, en algunas ocasiones, se generan movimientos en los roles prefijados.

Aparece ocupando el lugar de porta-saber una de las psicólogas, que trabaja desde el inicio en la institución. Se observa cómo son considerados sus planteos. En una reunión observamos

que uno de sus aportes contribuye a la resolución de una situación límite con la madre de un niño. Las técnicas que están trabajando con él le proponen un abordaje familiar a los padres y ella las inviste de saber en su respuesta: “... *Tal vez la entrevista con los padres tenga que ser incluyendo alguien del área psicológica, pero en el espacio de ustedes, trabajando juntos... el conocimiento del niño lo tienen ustedes*” (4ta. Observación).

En otra oportunidad, esta integrante anuncia que se tiene que retirar, y se le dice “... *¡No te vayas, Ana!*”. En este sentido, consideramos el concepto de funciones fóricas, ya que observamos que esa integrante ocupa un lugar especial, ya que las personas que las encarnan, las portan tanto como son portadas por ellas; en este caso, contribuye a poner en palabras (lugar de porta-palabra). (3ra. observación).

En el resto de los saberes disciplinares, se otorga el lugar de saber ligado a la resolución de situaciones prácticas, cuando alguna integrante propone una estrategia pensada para una situación clínica específica.

En la primera observación se plantea una viñeta por parte de la psicomotricista y la fonoaudióloga que trabajan con un niño, relatando la necesidad de construir un dispositivo diferente para ese niño, en el cual trabajan juntas en la sala; cambian los prismas de lugar, o sea la disposición de la sala de psicomotricidad, de manera de ir trabajando las dificultades del niño de separarse de su madre.

Dicen: “*Dividimos la sala en dos partes con una pared de prismas, separando el espacio de colchones...en la entrada ponemos una mesa y tres sillas. La mamá tiene que seguir entrando por ahora, porque es muy difícil lograr que la mamá esté afuera mientras él está ahí. No por la mamá, sino por el niño. Entonces, teniendo en cuenta eso, decidimos darle mucho más tiempo, a que se adaptara, y no presionarlos nosotras también con el tema de que pueda entrar solo a la sala... Entonces, lo que estamos haciendo ahora es jugar un poco más con la presencia y la ausencia, que está y que no está... y después de ese momento, ahí sí, es como que abrimos una puerta de prismas y pasamos nosotros tres; la puerta del prisma se cierra y la mamá queda del otro lado, ... tiene momentos que no la busca y bueno, jugamos con eso. Un momento que la busca y la encuentra, otro momento que la busca y no la encuentra, sin llegar a la angustia...*” (1ra. Observación).

Por lo dicho, si bien hay un saber que se torna muchas veces protagónico, adjudicado a la directora y asumido por ella, no se desconoce el saber del otro, y por lo tanto el saber circula.

El grupo en su totalidad se reconoce en el lugar de no saber en algunas ocasiones. Una de ellas, es cuando piensan acerca de la disminución de participantes en las reuniones; todos lo ven como problema, pero nadie tiene la respuesta que explique esa situación. En una de las

reuniones se plantea: “(...) *pero después cuando se entró a hablar de los pacientes, yo percibo que hay como diferentes intereses, ¿no? Estamos las más veteranas, están las nuevas, hay como diferentes intereses.*”

Otra integrante (psicomotricista) dice: “(...) *poder ir viendo, en base a preocupaciones y situaciones, pensar juntos, cómo manejar...porque como instancia de aprendizaje siempre lo es para todos sin duda, pero además , que haya una cosa de equipo, cómo lo resolvemos*”.

Este planteo da visibilidad a la posibilidad, de ese grupo de generar un saber grupal, y las articulaciones entre la dimensión individual (en este ejemplo, lo que lleva a cada uno a concurrir o no) y la grupal de la relación con el saber (buscar una forma de resolver el problema en forma conjunta, o sea como construcción grupal de saber).

También muestra capacidad autoreflexiva, de pensarse a sí mismos como equipo.

En relación a la temporalidad de los encuentros, se relata que se han generado modificaciones. Si consideramos la frecuencia de las reuniones en principio establecidas como semanales, también se dan ajustes. Uno de ellos es la alternancia del día y la hora de realización (lunes y jueves), por lo cual se hacía necesario llamar para confirmar la realización de las mismas. Otro era suprimir o cancelar la reunión alguna semana, de acuerdo a las personas que, previamente se consultaba, iban a poder concurrir.

Se explicita como motivo de esta variación el intento de lograr una mayor participación, ya que algunos sólo pueden concurrir los lunes, y otros sólo los jueves.

Se observa que la reunión comienza con quienes están, a la hora acordada o quince minutos después; los integrantes que van llegando posteriormente se integran en esos diferentes momentos.

Tomando en cuenta la dimensión espacial, otro elemento a considerar es la ubicación de cada uno en las reuniones. Se nota cierta fijeza en el lugar de la coordinadora y la secretaria, en los lugares en los que se sientan (ubicación en el espacio físico), y mayor movilidad en el resto de los integrantes, quienes se van sentando de acuerdo al momento en que llegan a la reunión, ocupando los lugares vacíos.

En cuanto al clima de trabajo, los integrantes están distendidos, con termo y mate circulando. Se infiere de este modo que se encuentran a gusto, disponibles para esos encuentros.

No aparece un orden del día preestablecido, sino que se va preguntando en el momento quién tiene alguna situación para plantear, o la directora pregunta a la secretaria si hubo algún ingreso, para compartir la problemática con el grupo.

Tampoco existe alguien que registre lo que va aconteciendo (en algunos equipos se denomina como las actas de las reuniones). Esto se piensa como una debilidad, ya que el registro permite dar continuidad, sostener la historia grupal desde la dimensión temporal.

En una de las reuniones, se anuncia que en la siguiente la coordinadora no va a estar, por la realización de un viaje. Se torna necesario observar cómo incide la ausencia de la coordinadora. Se piensa en su posibilidad de reemplazo, de que alguien tome ese lugar en forma asignada o espontánea.

Esto ocurre en la sexta reunión. En ese caso, presentan la viñeta o situación clínica que van a trabajar la psicóloga y la psicomotricista. Utilizan el mismo modelo de la coordinación: relatar la edad, el motivo de consulta, los síntomas.

En ese encuentro se observa una mayor participación de los demás integrantes. Emerge el punto de vista del equipo respecto al tiempo que se tiene (cantidad de sesiones) para realizar las evaluaciones. Una de las integrantes plantea: *“(...) me preocupan las pocas sesiones”*, lo que da cuenta de una preocupación tanto técnica como afectiva, en cuanto a su compromiso con esa tarea. Se logra expresar algo que los implica a todos, subjetivamente.

También se puede poner en palabras algo que es “impuesto” en el modo de trabajo, es decir: se cuenta con determinada cantidad de sesiones para la tarea, que parecen, en ocasiones, no ser suficientes. Aquí tiene lugar un cierto movimiento, que habilita a expresar el malestar que ello genera, mostrar la discrepancia.

Existe una preocupación por la participación de la mayor cantidad de integrantes en las reuniones, y se preguntan acerca de ello. Se dice: *“(...) el planteo nuestro era un poco estar preocupadas por el quórum de las “inter”, que viene bajando, y habíamos pensado en la posibilidad de hacer como un horario rotativo, o sea que algunas semanas sea los lunes a esta hora, pero otras semanas sea en otro horario en el que pueda venir otra gente o más gente, porque de hecho estamos viniendo siempre los mismos, y hay compañeros que quisieran venir y en este horario no pueden.”*

Acá se visualiza al grupo pensándose a sí mismo. Preguntándose acerca del modo en que vienen funcionando, buscando posibles soluciones para el problema que viven (la baja participación en las reuniones).

De parte de la coordinación, la respuesta dada es: *“(...) es que es difícil, este horario surgió de eso mismo, ¿no? De que todo el mundo anotara cuáles eran sus horarios posibles, entonces se veía el horario en que más gente podía y se puso este. Pero no aumentamos el número (...)”*

Hacia el final del proceso de observación, en una de las últimas reuniones, la coordinadora propone hacer un encuentro un fin de semana: *“(...) puede ser de mañana, con comidita en el medio..., ver el tema de los materiales, del orden, es decir, abordar temas que no parecen corresponder al espacio de la reunión plenaria habitual, la inter, pero que parece necesario tratar”*.

La coordinadora plantea: *“Yo lo digo y lo vuelvo a decir, pero después ven que no viene nadie”*.

Otra integrante propone que se vaya confirmando asistencia, para que se torne *“un poco como antes, cuando yo entré, que la reunión era obligatoria”*.

Acá aparece algo que remite al mito fundacional, en la medida en que se retoman los enunciados fundadores del grupo y de la institución; al decir de Kaes (1985), remite al tiempo originario, inaugurado por el fundador.

Esta condición, la obligatoriedad de las reuniones de equipo, formaba parte del encuadre inicial. Oficia como “contrato narcisista” (es decir el contrato por el cual cada uno está seguro de tener un lugar en un conjunto colectivo y por lo tanto está reasegurado narcisísticamente de existir), en la medida que retoma los enunciados fundadores de la institución.

Surge una posible explicación para las ausencias, y es el tema de la numerosidad, que como ya fue planteado en el marco teórico, es un elemento importante para el funcionamiento grupal; la secretaria agrega: *“Lo que pasa es que es una cosa de ida y vuelta, que se desencuadró, porque somos aproximadamente treinta y siete personas, somos muchos.”*

Esto se relaciona también con la incidencia de la presencia del observador, que los hace preguntarse por su funcionamiento, por aspectos que aparecen hasta el momento “naturalizados”; comienzan a preguntarse sobre ellos.

Otro elemento importante, que ha generado impacto en el funcionamiento grupal, es la mudanza del centro, a otra casa con características diferentes, ya que cuenta con dos pisos y el emplazamiento de las habitaciones no deja a ninguna en un lugar central.

Aquí aparece la añoranza de la otra casa donde funcionaban antes, cuya planta física tenía otra disposición. Se torna importante su propia narrativa, que construye su historia como equipo, los técnicos recuerdan con nostalgia la cocina del viejo local, porque en ella confluían espontáneamente a departir sobre los niños y sus problemas. Allí eso se daba en forma natural. Ellos, en alguna medida, se apropian de ese espacio físico que transforman en un canal de

comunicación, donde probablemente circulaban contenidos que trascienden los enfoques técnicos.

En varias oportunidades, se trae la importancia de los pasillos como sucedáneo, en alguna medida, de la vieja cocina, aunque en lo afectivo parece no tener la misma carga.

Una integrante comenta: *“Y te digo más, también el tema de la disposición de la casa en particular, porque ese lugarcito ahí donde íbamos...”*. Y otra continúa: *“...en el centro del centro, y donde todos tenían que pasar por ahí, y ahora las que están abajo no suben y las que están arriba no bajan.”*(4ta. observación).

La secretaria dice: *“Las que están abajo vienen y me hablan todas a mí todo el tiempo, además de los padres, que vienen todos a mí.”*(4ta observación).

La secretaria subraya la necesidad de hablar. Aparece “supliendo” el lugar de intercambio con otros técnicos. En esta nueva casa, ella queda ubicada en ese lugar central, recibiendo planteos tanto de técnicos como de padres, lo que, parece, excede su función.

Nuevamente surge la idea de que los intercambios interdisciplinarios no sólo se dan en las reuniones de equipo. Es decir, el intercambio de saberes no se circunscribe al espacio pautado: se da y circula más allá de los encuentros pautados.

Se visualiza, a partir de las diferentes observaciones, la implicación afectiva de las integrantes del equipo en el trabajo. Se toma el ejemplo, que puede apreciarse en la viñeta en donde una de las integrantes del equipo lo manifiesta, de cuando se encuentran hablando de una de las niñas que concurre al centro: *“Yo creo que es algo más afectivo, más peligroso digamos, como de personalidad ¿no? Yo lo veo como una empatía ¿no?, pero no es una niña que no te den ganas de protegerla ¿no?, ni de ayudarla; no genera eso. Sus preocupaciones van en jugar a la pelota, al manchado, mirar las comedias, bien histriónico, ¿no?, y viene con sus pelos, como muy llamativa en su presentación. Sí, esta niña necesita un abordaje familiar, individual, y tienen que empezar a ponerle más límites, al menos es lo que yo observo...”* (5ta. observación).

En esta viñeta, se puede ver claramente la importancia que tiene la implicancia afectiva de los técnicos con su objeto de estudio: las situaciones clínicas con las que trabajan.

La técnica que trabaja con la niña siente que “no le dan ganas de protegerla, ni de ayudarla”. Pensamos cómo repercuten estos elementos contrasferenciales en su intervención con la niña.

El trabajo en el contexto clínico moviliza, pone en juego los afectos. En los distintos abordajes se relatan situaciones de pérdidas, en otros de ganancias que se relatan intensamente, muestran lo conflictivo y doloroso que muchas veces puede tornarse el trabajo: *“(...) como el*

caso de Nacho, el padre es el pai, lo asusta; entonces, esos miedos del niño ¿son por el umbandismo del padre, o por el síndrome de Asperger?” (5ta. observación).

También en lo planteado por la fonoaudióloga: *“(…) quedás sorprendida con cosas que hace el niño, te ve y dice, te quiero mucho, y te abraza y te da un beso...” (1ra. observación).*

Lo que es traído por ellos a la reunión de equipo de esa manera, muestra lo que cada niño genera en ellos (algunos, ganas de abrazarlo; otros, rechazo, etc.), lo que remite a aspectos contratransferenciales que simplemente se esbozan; no se logra profundizar en ellos.

Todo esto hace al autoconocimiento y la transferencia de cada uno de ellos en su singularidad. Debe pensarse, entonces, cómo eso influye y se pone en juego de forma directa en el funcionamiento de ese equipo de trabajo.

En algunas oportunidades, luego de lo que introduce la viñeta a analizar en la reunión, se plantea el impacto “contratransferencial” que se genera, por parte de alguna de las integrantes.

En una de las reuniones, la fonoaudióloga dice: *“Hicimos un grupo con Ana y Elena; ha sido fantástico para Elena, tener otra imagen de frente, otra forma de hacer las cosas. Ana le dice...eso de hacer todo tan rápido, y bueno, las cosas así no quedan tan lindas”.*

Dice la psicomotricista: *“Divino todo: trabajar con ellas es divino”.* (4ta observación).

En estos ejemplos vemos esbozos de lo que implica para algunos de los técnicos el trabajo con determinados niños, pensamos en los atravesamientos personales, del orden de lo contratransferencial, que hacen considerar algunas situaciones como “divinas” y otras como “imposibles”.

Se considera que la relación con el saber se pone en juego desde la subjetividad y la historia de cada integrante, o sea la relación de cada uno de ellos con su propio saber. Se ponen en juego aspectos inconscientes, transferenciales y contratransferenciales que remiten a su propia historia como aprendientes.

Para poder indagar estos aspectos, se propuso la realización de la técnica Situación-Persona Aprendiendo. Como se explicita en el capítulo correspondiente a metodología, accedieron a la realización total de la misma sólo dos integrantes; el resto decía que, en lugar de dibujar, iban a “relatarlo”.

Es así que estos elementos teóricos quedan esbozados, pero no suficientemente sustentados en el material de la observación.

Parte del proceso de la investigación es aceptar lo acotado del tiempo para su realización, la necesidad de realizar un cierre, donde el análisis de la experiencia permanece “inacabado”.

Lo mismo en relación a la metodología de trabajo elegida, poder reconocer que en este caso con la técnica elegida, no se pudo dar una respuesta de mayor profundidad a la pregunta de la

investigación planteada, como la interrogación acerca de los aspectos afectivos que se ponen en juego en relación al saber en los profesionales que participan en los equipos, analizando la incidencia de su propio deseo en relación al saber, cuando trabajan con las dificultades en el proceso de conocimiento.

La reunión de equipo no ocupa el lugar central para los técnicos participantes, si bien es la instancia prevista para la producción colectiva de conocimiento sobre las situaciones puntuales de casos. Aunque no siempre está jerarquizada, se refieren a ese espacio como el lugar donde surge el “niño completo, y no pedazos de niño”, o sea, donde se juntan los enfoques desde cada uno de los ángulos de estudio para aproximarse a una visión más integrada.

En términos generales, da la impresión que la mayoría de los técnicos valorizan la instancia “inter” (así se denomina la reunión de equipo). Esto se observa cuando intentan buscar respuesta a las ausencias de algunos de los compañeros, se interrogan acerca del quórum de las reuniones, que ha disminuido, y buscan soluciones para contar con una mayor participación. Forma parte de lo instituido en el encuadre general del trabajo; aunque no la jerarquiza como una herramienta sine qua non, éste es posible (dado lo ya planteado de la valorización de los espacios informales de intercambio).

Se visualiza entonces un obstáculo para que el espacio se sostenga, y refiere a la remuneración por participar del mismo, es decir: es necesario por parte de los técnicos contar con ese tiempo disponible para las reuniones, pero el mismo no es pago (esto se explicita en las entrevistas).

Esta visión más inorgánica de la tarea “inter”, aunque igualmente valorada, surgirá con mayor énfasis en las entrevistas.

Otra de las interrogantes de la investigación refiere a que en todo equipo se establecen, a partir de la mutua adjudicación, diversos roles y lugares vinculares. Se pregunta acerca de la relación entre el lugar dado (adjudicado y asumido) por la propia disciplina.

Como se dijo anteriormente, la coordinadora ocupa el lugar de líder, de predominio dentro del grupo, y esta situación es aceptada por los demás integrantes (lugar asignado y asumido). Este líder formal es a su vez la directora de la institución, quien lleva adelante la organización del grupo y es coordinadora de las reuniones interdisciplinarias. La palabra circula en el grupo, pero siempre centralizada en esta figura, quien además se encarga de leer los informes y definir

los diagnósticos. Muy pocas veces se observan discrepancias por parte del grupo con respecto a las propuestas de la directora.

Se considera que esta característica del liderazgo, quien interviene mucho en la orientación de las tareas, produce en el grupo un efecto podría pensarse inhibitorio, ya que produce relativamente poco.

Se podría pensar, desde otra perspectiva, que está operando, en este sentido, el pacto de negativo, como cierto acuerdo inconsciente que se da entre todos los integrantes, para que esto funcione de esta manera, como la zona de silencio, no transformable en su modo de funcionamiento.

Por este motivo es que siempre se plantea el tema de los lugares, de la toma de la palabra y el valor dado a la misma como algo adjudicado y asumido; ya que parece naturalizado, en cierto sentido podría pensarse que opera en forma inconsciente.

Lo que sigue a continuación es el fragmento de una observación:

Directora - Bueno, este...dice que al principio de año escribía, pero con ese tema de la mudanza ahí retrocedió, y que ahora está mejorando de nuevo. Dice que tiene muy buena memoria. Hermanito de tres años. Composición familiar, bueno: papá, mamá y el hermano. La madre no trabaja desde hace dos años; trabajaba en limpiezas en la intendencia. El papá es pintor..., el papá hizo hasta segundo de liceo. Bueno, tá...eso es lo que dice. Después de eso, vemos cómo se presenta.

Psicomotricista - Después de que vos me dijiste eso...

Directora - Bueno, no te condiciones...

Psicomotricista - Claro, no; yo lo vi como muy adecuado al nene. En el vínculo como más bien precavido, más que... ¿Cómo es lo contrario de impulsivo?...precavido, controlado.

Este...cuenta cosas espontáneamente, que también cuando...como dice la maestra, saca algo de la galera y te empieza a hablar de eso. Es súper lento con su ritmo, marca como un ritmo lento, desde el discurso y también con las producciones. Y bueno, en la presentación...

Luego que la directora dice algo en relación al caso (que se da en otro momento, fuera de la reunión y por lo tanto no es un observable), necesita expresar a la psicomotricista que no se condicione, quizá percibiendo la incidencia de su palabra en el grupo.

Antes de darle la palabra al otro técnico aclara, en modo jocoso: “No te condiciones”.

Este fragmento deja en evidencia un fenómeno que estuvo presente durante todo el proceso observado. Si entendemos la tarea primaria del grupo como el intercambio interdisciplinario de

perspectivas y visiones, se observan dificultades para plantear diferencias en relación a lo planteado por la directora. Existen muchos factores que determinan esta situación, como antigüedad de los integrantes, órdenes jerárquicos dentro de la institución, entre otros. Pero al pensar la interdisciplina como el intercambio horizontal de saberes, esta modalidad vincular genera, en ocasiones, dificultades en el intercambio real y saludable dentro del grupo.

El lugar del líder está sostenido (adjudicado) por todos los integrantes del grupo. Incluso cuando, en uno de los encuentros, la directora no estuvo presente (ya que se fue de viaje), se pudieron observar algunos fenómenos interesantes. Por un lado, la circulación de la palabra fue mucho más fluida y todos los integrantes intervinieron (en las otras reuniones había personas que no emitían ninguna opinión durante toda la reunión). Por otro lado, el lugar de líder es asumido por otra de las integrantes (psicóloga), pero de forma menos protagónica, posibilitando movimientos en los demás integrantes: para algunos, la posibilidad de hablar por primera vez, para otros, mostrar las diferencias en forma manifiesta.

De todas maneras, la figura de la directora no deja de estar presente a la hora de tomar decisiones. No se toma ninguna decisión sin el consentimiento del líder ausente.

El grupo se ubica en el lugar de no saber (en los momentos en que el saber se adjudica a la directora) y en otros permite que el saber circule, es decir sus integrantes logran ubicarse en un lugar de autoría, como sujetos aprendientes.

La posición de preguntar, como plantea Alicia Fernández (1997) incluye aquello que se conoce y lo que no se conoce; es situarse donde circula el deseo de saber.

Por otro lado, es importante señalar que durante el proceso de observación del grupo, se constataron cambios notorios con respecto al espacio interdisciplinario. Las primeras reuniones se desarrollan con pocos integrantes y empiezan de forma impuntual. Con el correr de los encuentros, el número de participantes es cada vez mayor. Incluso el último encuentro comienza quince minutos antes de la hora pactada, ya que todos los participantes arriban puntualmente. Se considera que esto está relacionado con la presencia de la investigadora en el lugar, y las fantasías que despierta en el grupo el que sean observados y “evaluados” en el funcionamiento del espacio.

Constantemente, durante todo el proceso aparecen comentarios haciendo referencia a nuestra presencia, lo cual denota algo de incomodidad y la aparición de ansiedades grupales básicas.

Para ilustrar lo antedicho se toman estos fragmentos de observación:

Psicomotricista - Faltan María y Leticia, que ahora vienen.

Directora - ¿Cómo?

Psicomotricista - María y Leticia, ahora vienen.

Directora - María, Leticia, ¿Irene? ¿Qué tenemos para hoy? ¿Tenés algo vos?, ¿vos?

Viste... no perdonamos nada acá (mirándonos a nosotros).

Las ansiedades grupales más notorias van disminuyendo. En este caso, el portavoz grupal de estas ansiedades es la propia directora, aunque otras personas también hacen referencia a nuestra presencia ahí.

En cuanto al lugar de portavoz, es decir, el de quien dice, enuncia algo que hasta ese momento ha permanecido latente, el mismo ha sido asumido por diversos integrantes en distintos momentos de las observaciones. En este caso, por la directora, dando visibilidad a las ansiedades que genera nuestra presencia.

En otro momento, es la psicóloga que dice: “(...) *en tan pocas sesiones tenemos que terminar el diagnóstico...*”.

El rol de chivo emisario en este grupo no fue visualizado con claridad, es decir, no se encontró alguien que fuera depositario de los malestares de ese grupo.

Si se piensa en el caso analizado, desde ahora nombrado como Grupo I, se puede esbozar, a partir de las observaciones, la conformación de una grupalidad psíquica particular. Se visibilizan las construcciones de ciertas alianzas, que se tornan más explícitas en las entrevistas individuales. Estas se observan en los lugares que se eligen para sentarse, la cercanía entre algunos integrantes, que se repite, las conversaciones previas al inicio de la reunión (que refieren muchas veces a temas personales).

Se encuentra un modo de funcionamiento grupal en el que se han generado pactos y acuerdos a partir de la historia compartida. Kaës (2010) plantea que en todo grupo se generan alianzas. Esos pactos (muchas veces inconcientes) reeditan situaciones que provienen de la subjetividad de cada integrante, de su grupo familiar primario (lo intrapsíquico) y los que se construyen en la intersubjetividad, desde otros grupos de pertenencia.

Este grupo interno, que puede ser visto como un entramado donde confluyen las relaciones en las que cada técnico ha participado, las representaciones de esas relaciones, de cada uno y del entorno, junto con los modos y códigos de relacionamiento mediante procesos identificatorios, lleva a internalizar los imagos de sus integrantes.

Esto claramente podría ser visto en un grupo familiar, donde es clara la introyección de imagos que transmiten códigos y valores, pero en un grupo de trabajo interdisciplinario como el Grupo I también se constatan estos procesos; se encuentran modos de relacionamiento, por ejemplo, con la figura de la directora/coordinadora; se observa, como lo mencionamos anteriormente, su rol de líder, en una relación de jerarquía, y hasta se podría decir matriarcal, ya que en reiterados momentos se visualiza cómo los técnicos se dirigen a ella, describiendo y dando su opinión sobre los casos clínicos, pero internalizando la condición de que ella tiene la última palabra a la hora de tomar las decisiones. Podría decirse que el equipo tiene un funcionamiento de tipo familiar.

Si bien estas situaciones se perciben en varias oportunidades, destaca tal vez una de las más notorias: la que se da durante la ausencia de la directora por motivos de viaje (4ta. observación). La participación de los técnicos en esa reunión es mayor, pero al final, luego de los intercambios sobre los temas tratados, se espera a que la coordinadora llegue de viaje para decidir. Esto da cuenta del peso que tiene su persona en el funcionamiento del grupo, donde su ausencia permite una pertinente apertura de los técnicos, pero apertura que permanece ligada a la necesidad de su presencia.

En el trabajo de observación, surge que esto no es manifestado por los técnicos con descontento sino por el contrario: se percibe la naturalidad del funcionamiento. Esto lleva a la afirmación de lo mencionado sobre esos valores, códigos y significaciones que subyacen a la realidad psíquica del grupo.

Parte de esta naturalización puede relacionarse con el contexto cultural que nos atraviesa a todos, y por ende también al Grupo I observado, donde se priorizan los planos jerárquicos, ya sea en saberes teóricos o prácticos, saber hacer, etc. El tema de las jerarquías queda planteado a partir del trabajo de campo en el equipo, donde la primacía de la opinión de la directora queda clara en todas las instancias de observación.

Desde la experiencia se constatan indudablemente estas alianzas en el Grupo I. Se han dejado ver a lo largo del proceso de observación, envueltas en una particular realidad psíquica. Esta realidad psíquica habilita formas, funciones y procesos que confluyen en una grupalidad psíquica.

Durante la observación de las reuniones plenarias, se deja ver la natural adecuación de los técnicos a la dinámica de funcionamiento de dichos encuentros interdisciplinarios, dinámica que se basa en la descripción de casos clínicos con desarrollo cercano a lo que sería una supervisión, dirigida en unilateralidad hacia la directora, con escasos intercambios entre los técnicos mismos.

Ahora bien, ¿dónde comienzan a emerger las señales de esos pactos de negativo, de esos “no dichos” concertados en la organización de los vínculos de este grupo? Se encuentran en otros espacios, que forman parte del trabajo de investigación. Estos espacios son las entrevistas individuales a cada técnico.

Desde la primera observación aparece como tema recurrente las dificultades que ellos perciben en la participación en las reuniones de equipo. Se plantean estrategias para favorecer una mayor concurrencia, como cambios de horario y día, para lograr una mayor participación. La coordinadora manifiesta que se arrepiente de haber sacado el horario “histórico” de las reuniones. Considera que lo hizo pensando en flexibilizar, para ver si se lograba una mayor concurrencia.

El tema de la participación, tiene que ver con algo que ellos traen y que remite a la necesidad de contar con un esquema conceptual referencial y operativo para el trabajo. Para ello, es indispensable el “proceso”, es decir la participación, la asiduidad que permite construir un esquema común de trabajo.

También surge como preocupación grupal en algunas reuniones observadas, el retomar la realización de las denominadas “intertemáticas”, aquellas en las que no se trabaja sobre casos clínicos sino sobre temas, a veces con invitados y otras veces con planteos teóricos que traen los integrantes: un ejemplo de temas que plantearon es “patologías raras”.

Esto muestra, quizá en forma latente, la necesidad de poner en común las conceptualizaciones que cada uno maneja en el “hacer” cotidiano.

En relación a la posibilidad de ese grupo de complementarse en la tarea, en alguna reunión se relatan situaciones de encuentro, en las que se construyen estrategias conjuntas para trabajar con determinada situación clínica.

La competitividad no surge tan claramente en las observaciones. En alguna oportunidad, parece reflejarse en la necesidad de captar la atención de la directora en su relato, pero no entre ellos. Sí aparece, mostrando cierto “malestar” latente, la preocupación por los materiales, que son utilizados y no siempre vuelven al lugar correspondiente. Ello genera que en algunas oportunidades alguien tenga que utilizar determinada técnica y no encuentra el material. Lo mismo con el tema de los enchufes, que necesitan para las estufas, no siempre se encuentran. No queda claro si ese malestar sólo refiere a aspectos de los que podría pensarse como propios de la convivencia grupal, o es una forma de mostrar algo latente que no se logra identificar.

Aparece como obstáculo (quizá lo planteado en el párrafo anterior también pueda ser considerado así) la numerosidad del equipo. El recibir mayor cantidad de consultas, el crecimiento como institución, genera la necesidad de convocar a un mayor número de técnicos para dar respuesta a la demanda. Se pierde, de esta manera, el conocimiento del otro, que se tenía antes.

Viñeta en la 4ta. Observación: *“No, tienen que venir, yo les pregunto, pero la idea es que venga la mayor cantidad posible: lo que pasa es que somos muchos ahora”.*

En esa misma observación aparece otro tema planteado, el de realizar una reunión un sábado, con una duración mayor (de diez a trece horas), con comida incluida, es decir, la búsqueda de estrategias que generen mayor integración entre los integrantes, quizá remitiendo al lugar mítico ocupado por la cocina como facilitador de los encuentros, así como “el budín de María” que fue nombrado dentro de los elementos aglutinadores en la “historia institucional”.

También en esa reunión surge el tema del “encuadre”, con el cual la mayoría se integró al equipo, que implicaba la obligatoriedad de las reuniones, y cómo eso se ha ido flexibilizando. Dicen: *“Yo me acuerdo la entrevista con vos que decías, la inter es de 13 a 15 y es obligatoria; era un requisito para entrar al centro, si se quiere...”*

En cuanto a los diálogos que se generan, si bien muchas veces se dirigen a la coordinadora cuando hablan y no miran al compañero de equipo, existe una actitud de apertura a la interlocución, al diálogo.

También se percibe (no sólo el día que la coordinadora no participa por estar de viaje) que cuando se da un corrimiento en los lugares de adjudicación y asunción de función de “líder” o de portador del “saber”, ese desplazamiento se da hacia una de las psicólogas, que pertenece al equipo desde que el mismo comenzó a funcionar.

No se toman actas de las reuniones, y tampoco aparece esbozado un orden del día que se explicita previamente al inicio de cada reunión. Funcionan como “entre casa”.

Otro aspecto a considerar es el predominio de la oralidad sobre lo escrito (propio de las culturas ágrafas o primitivas, pero también de un funcionamiento de tipo familiar).

En las últimas observaciones se visualizan algunos movimientos en el funcionamiento. Se encuentra una mayor participación, se van sumando más integrantes de la institución. Algunos de ellos participan en las reuniones más activamente, sostienen su punto de vista, la diferencia puede ser mantenida con más fuerza.

La secretaría, que al inicio sólo acerca las fichas de los niños sobre los que se va a intercambiar, se muestra como pilar necesario para el funcionamiento del centro: ayuda en las coordinaciones entre los técnicos, da su opinión en las reuniones.

En este punto se podrían plantear los efectos que genera en el otro el hecho de sentirse parte de la investigación, es decir los movimientos que se dan en los diferentes actores del equipo, aspectos que se desarrollan en el capítulo dedicado a las conclusiones

6.3 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Como se plantea en el capítulo de metodología, el criterio para la selección de los entrevistados implica considerar la heterogeneidad y diversidad, tanto en edades como en formación disciplinar de base, con la finalidad de ampliar y conocer diversos modos de entender sus posicionamientos en torno a los temas que se propone investigar.

Se analizan los elementos que aparecen como facilitadores del funcionamiento interdisciplinario, así como los que pueden considerarse obstáculos.

Asimismo, desde el discurso de las entrevistadas, se toma en cuenta la representación de interdisciplina y fracaso escolar que cada una sostiene.

Además, se indaga el modo de funcionamiento que establecen como grupo, que muestra el tipo de relación con el saber que se establece.

Partiendo de la premisa de que en el equipo interdisciplinario se opera por momentos en forma complementaria entre sus integrantes y en otros, funcionan desde la rivalidad, se analizan ambos modos de funcionamiento.

Se destacan aportes que genera el grupo para los integrantes del equipo interdisciplinario.

6.3. a- REPRESENTACIONES DE INTERDISCIPLINA

Las distintas personas entrevistadas dedican gran parte de sus respuestas a destacar la necesidad de la complementariedad de saberes, para dar respuesta a la tarea por la que son convocadas a trabajar, es decir: reconocen la falta, la finitud de un abordaje pensado desde una única mirada, y por el contrario, la riqueza que aporta el pensar “con otros” las diversas estrategias de resolución de las problemáticas con el saber, sea éste un sujeto, un grupo, una institución.

A partir de las entrevistas en profundidad, se encuentra como eje de análisis que atraviesa casi todas las respuestas, la referencia a ese “plus”, esa posibilidad de creación de saber, de transformación de lo que cada uno trae desde su disciplina de base, que brinda la experiencia de trabajo interdisciplinario.

Se considera lo que surge del análisis de las entrevistas realizadas a las integrantes del caso objeto de esta investigación.

En estas entrevistas, se comienza a escuchar algo de lo que cada técnico menciona pero que sin duda habla de una realidad psíquica propia de este grupo; ellos sienten que la “verdadera interdisciplina” se da fuera de la formalidad de la reunión de los lunes (día de reunión del equipo interdisciplinario), en los pasillos, en momentos “puentes” entre consultante y consultante, manifestando que ahí ellos intercambian, se nutren verdaderamente del saber y experiencia de sus pares, reconociendo en esos encuentros, que por momentos son bastante informales (como hablar en los pasillos) los verdaderos intercambios. Aparece la añoranza de un sitio puntual, que tenían en el antiguo local y que no tienen en el actual; una cocina que mediante cada discurso cobra un papel preponderante para la construcción interdisciplinaria. Allí se encontraban durante los intervalos, y el contenido de esos encuentros es vivido por los técnicos como interdisciplinario:

“...porque también se dan cosas que a pesar del espacio formal de reunión, tenemos otro montón de momentos, que incluso nos pasa cuando quedamos saturados de horas de trabajo directo, nos complica porque nos faltan esos otros momentos que, mate mediante, pensando todo el tiempo, “bueno y aquello y fulanito”, compartiendo las preocupaciones que cada uno va pasando en el trabajo o preocupaciones que van surgiendo, cómo seguimos, o cómo... o sea, eso es trabajando, no se da sólo en el espacio interdisciplinar...” (Entrevista a psicopedagoga).

Aquí estaría operando el pacto de negativo. En los encuentros formales, con la presencia de la directora, los técnicos parecen tener naturalizadas las reuniones de equipo, las “inter” como el espacio interdisciplinario. Asisten, presentan sus casos, consideran los señalamientos de la directora, pero en la medida en que se le presentan oportunidades de hablar en otro contexto, aparece lo “no dicho”, esa añoranza y reconocimiento de lo que vivencian como interdisciplina. Lo podemos entender como una zona de silencio necesaria para la formación y relación del vínculo.

Sería parte de lo silenciado, en el sentido de que no se discute, ya no se revisa ni se habla.

De modo que las reuniones interdisciplinarias de grupo (de los días lunes), que formalmente cumplen esa función, son el espacio instituido para el intercambio interdisciplinario. Pero hay una parte de la historia propia que permanece ajena a ese lugar, forcluida de él; quizás ocupa el lugar de fuerza instituyente (si pensamos en esas dimensiones de la grupalidad) para luego ser integrado en algún aspecto y pasar a formar parte de la institucionalización.

En el relato de varias de las entrevistadas aparece la añoranza de “la cocina”, de lo que se infiere el papel que juega el espacio en ese grupo interdisciplinario. Los técnicos refieren que en el antiguo local contaban con una cocina como espacio común, dada la distribución de la infraestructura. El espacio físico habilitaba un espacio psíquico de intercambio, de compartir, de escuchar y escucharse, de aprender y aportar. Desde las palabras de los técnicos: “ahí sí se hacía interdisciplina”.

Se piensa al equipo añorando el espacio de intimidad, casi familiar, donde se nutren los distintos integrantes de la familia-equipo, que brindaba la cocina.

Desde la maestra: *“(…) No es que se hacía en el formal y en el informal. Muchas veces lo que se hacía en ese espacio de la cocina, se volcaba mejor, tranquilas, con los saberes de todos, ahí, en el espacio formal. ...Como ahora no está esa cocinita que estaba antes, ¡que todos extrañamos! En esa cocina llegaba alguien que decía: Tengo el material de ... ¡conseguí tal cosa! Y era un material que no lo había conseguido la psicóloga, pero que era de psicología, pero que si lo leía la maestra o la fonoaudióloga también le servía, entonces se sacaban fotocopias, o tenemos la biblioteca que, bueno, a la que todas podemos acceder y sacar el material de ahí cuando queremos, ¿no? Se daba eso, y ahora se da también, bueno, a veces cuando están los consultorios libres, que estás esperando un niño o que un niño faltó; vamos, vemos cuál es el consultorio que está libre y nos sentamos y decimos: estamos tomando mate en tal lado, entonces vas y pasa que también llega alguien con el libro y surge: ¡ay, yo lo estuve buscando! Pasó eso el otro día: llegó alguien y dijo “yo lo estuve buscando” y no sé qué, y yo no sabía qué era y chusmeé y tá, no me servía y dije tá, no voy a seguir sacando por curiosidad, porque después lleno mi casa de libros y después no los lees. Pero pasa eso, el intercambio de información y todo eso pasa entre nosotros. Y también la consulta, bueno, hay un niño que no sé qué trabajar con esto...Ah, yo tengo un libro, tal libro para trabajar las palabras... Aparece algo distinto en torno a la interdisciplina que tiene que ver con la formación teórica.”*

También, en la añoranza de la cocina se plasma algo de la novela institucional, como parte de la historia institucional. Aparece una cierta dificultad de separarse de un lugar cargado de sentido y que estaba, como ellos, desde el origen.

Entonces, es esto lo que lleva a reflexionar sobre un factor importante, ese grupo psíquico que constituyen como grupo interdisciplinario se forma con una realidad psíquica particular, con códigos, pactos y realidades comunes. Necesita tiempo para su formación, entendiendo que son procesos de acoplamiento, donde se vuelve necesario un espacio físico, materializado, que pueda contener esos procesos. A partir de lo planteado por las distintas personas entrevistadas, se observa cómo el grupo lo necesita, es un lugar que se vuelve fundamental como contenedor.

En las observaciones, y más claramente a partir de las entrevistas, interesa destacar lo complejo que se vuelve ese proceso de construcción interdisciplinaria. Al elegir el término “proceso” se alude a lo planteado por las entrevistadas acerca de la experiencia misma, que demuestra lo complejo y difícil que se vuelve llegar a ese momento.

Se visualiza la conceptualización de interdisciplina como proceso, como algo en construcción y no permanente, que se da en algunos momentos.

Proceso de “trabajo de la intersubjetividad”, que aparece como el accionar de los otros sobre la psique del sujeto, de donde van a derivar en la formación de la materialidad propia de un vínculo intersubjetivo, donde cada técnico (en el caso del grupo) entra en proceso de ligar en formaciones psíquicas, la realidad que ese grupo le ofrece. Se van formando ligazones con los representantes psíquicos de sus compañeros, estableciendo un espacio psíquico común, un lenguaje común, una realidad común, llegando a construir una grupalidad psíquica.

Desde los distintos discursos de las personas entrevistadas aparecen como necesarios para que esta grupalidad se logre varios elementos: que sus participantes se involucren (con compromiso), un espacio contenedor (es necesario un espacio que pueda albergar esos movimientos) y un tiempo, que transcurra permitiendo que esas ligazones mencionadas anteriormente no sólo se formen sino que se consoliden.

Se toma, para ejemplificar, lo dicho por la secretaria en la entrevista: *“Me parece que se dieron cosas más simultáneas; aparte del espacio físico, fue también que empezaron a entrar personas nuevas que requiere un ajuste en el equipo de funcionamiento... Claro, hay cosas que se van perdiendo si no se establecen espacios más claros para ese intercambio”*.

De su discurso se desprende la necesidad de crear puentes para la construcción común, para poder pensar los problemas en conjunto.

En otra entrevista se plantea: ... *“y después hay cosas que...tener afinidad con unos más que con otros, no sólo están las afinidades en lo afectivo sino que se da también las afinidades en el*

trabajo, las formas que cada uno puede tener, miradas sobre lo que pasa, formas de intervenir...” (Entrevista a psicóloga).

Entonces esto lleva a reflexionar sobre un factor importante: ese grupo psíquico que constituyen como grupo interdisciplinario, se forma con una realidad psíquica particular, con códigos, pactos, y realidades comunes. Necesita tiempo de formación, entendiendo que son procesos de acoplamiento, donde se vuelve necesario un espacio físico, materializado, que pueda contener esos procesos. A partir de lo planteado por las personas entrevistadas se observa cómo el grupo lo necesita, es un lugar que se vuelve fundamental como contenedor.

En las observaciones interesa destacar lo complejo que se vuelve ese proceso de construcción interdisciplinaria. Al elegir el término “proceso” se alude a lo planteado por las entrevistadas acerca de la experiencia misma, que demuestra lo difícil que se vuelve llegar a ese momento.

Se visualiza la conceptualización de interdisciplina como proceso, como algo en construcción y no permanente, que se da en algunos momentos.

Proceso de “trabajo de la intersubjetividad”, que aparece como el accionar de los otros sobre la psique del sujeto, que van a derivar en la formación de la materialidad propia de un vínculo intersubjetivo, donde cada técnico (en el caso del grupo) entra en proceso de ligar, en formaciones psíquicas, la realidad que ese grupo le ofrece. Se van formando ligazones con los representantes psíquicos de sus compañeros, se va estableciendo un espacio psíquico común, un lenguaje común, una realidad común, llegando a construir una grupalidad psíquica.

Desde los distintos discursos de las personas entrevistadas, emergen varios elementos como necesarios para que esta grupalidad se logre: que sus participantes se involucren (con compromiso), que haya un espacio contenedor (es necesario un espacio que pueda albergar esos movimientos) y un tiempo que transcurra permitiendo que esas ligazones mencionadas anteriormente no sólo se formen, sino que se consoliden.

Se toma, para ejemplificar, lo dicho por la secretaria en la entrevista: “Me parece que se dieron cosas más simultáneas, aparte del espacio físico; fue también que empezaron a entrar personas nuevas, lo que requiere un ajuste en el equipo de funcionamiento... *“claro, hay cosas que se van perdiendo si no se establecen espacios más claros para ese intercambio”*. De su discurso se desprende la necesidad de crear puentes para la construcción común, para poder pensar los problemas en conjunto.

Retomando el tema de la importancia de los “intersticios”, de los lugares no convencionales ni pautados para que se despliegue el intercambio interdisciplinario, y que remite más a lo

“imprevisto”, se transcriben otros fragmentos más de las entrevistas que muestra estas tendencias: la de la secretaria y la de la psicomotricista.

Fragmento de la entrevista a la psicomotricista:

E. - ¿Entonces vos entendés la interdisciplina como qué cosa, digamos?

P. – *“Como el trabajo conjunto, ¿no? A veces, el trabajo conjunto pasa por estar trabajando con el niño conjuntamente en un mismo espacio, en un mismo tiempo, un abordaje múltiple de dos años, por ejemplo, con el mismo niño. A veces ocurre que el trabajo pasa por espacios físicos separados, pero bueno, se coordina; vos, por dónde vas, yo por dónde voy, ahora vamos a hacer énfasis en tales y cuales cosas; por más que las disciplinas sean diferentes o sea algo bueno para este niño, vamos a darle más tiempo, viste todo lo que le ha pasado... vamos a... bueno: esas cosas se coordinan también. Cuando hay situaciones puntuales que ameritan la consulta con otros integrantes del equipo, que no trabajan con el niño directamente, pero que sí brindan apoyo a los que trabajamos con el niño, ya sea de poder interactuar, de poder conversar, pensar juntos, o el apoyo de decir, bueno: capaz que en este momento la intervención del área psicológica, para el niño, para la familia...”*

E. - ¿Quiénes serían esos agentes que podrían ayudar a pensar, estando por fuera?

P. - *Generalmente es el psicólogo (risas)..., qué yo...en el área que yo trabajo, psicomotriz..., cuando hay una situación de fracaso escolar obviamente que no estoy trabajando sola con ese niño; generalmente hay otras disciplinas, el área psicopedagógica seguramente esté, porque si ya estamos en una situación de fracaso, el niño ya está escolarizado, ya hay una serie de repeticiones, etc. Muchas veces, si el área psicológica no está participando porque se había decidido que en ese momento había que priorizar otras áreas, es como que bueno, muchas veces la ayuda que necesitamos es el lado “psi”. El trabajo con el niño, con los padres, o el ayudar a pensar cómo hacer.”*

6.3 a1) FACILITADORES

Fragmento de entrevista a la secretaria:

E. - Relacionado con eso, de repente, ¿qué cosas son las que te parece a vos que facilitan la interdisciplina?

S. –*“Yo creo que lo que facilitaría un mejor funcionamiento de la interdisciplina es el intercambio, de eso no hay duda. Es bastante obvio, la posibilidad del intercambio: para eso se necesitan bastantes espacios, además del espacio físico; como un mejor encuadre, digamos. Que antes estaba más establecido, y apropiado por parte de todos. Todas estas movidas han*

hecho que se haya ido, de alguna manera, diluyendo. Si bien hay como un funcionamiento incorporado, sobre todo en las veteranas, que se va transmitiendo de alguna manera a los muchachos más jóvenes que se van integrando, hay una interdisciplina que se da de hecho, de pasillo, digamos, además de las reuniones; pero, claro: también hay cosas que se van como perdiendo si no se establecen espacios más específicos para ese intercambio.”

E. - ¿Y cómo se podría lograr un espacio así?

S. – *“Yo supongo que la única manera sería establecer un encuadre explícitamente, tal día a tal hora, de tal hora a tal hora, y la obliga... no digo obligación, pero una cosa prescripta de que hay que participar en ese espacio.”*

E. - No sé qué te parece a vos, además de interdisciplina como intercambio, o algo más que te parezca que...

S. – *“Yo creo que la inter, en lo que ayuda es a, en este caso nosotros que trabajamos con niños, a verlo en su integralidad y no fraccionado..., yo creo que eso no se ha perdido: se intenta siempre integrar al niño en lo que es, en que es una persona y no un pedazo de persona. Es eso la interdisciplina, básicamente.”*

También desde las entrevistas realizadas a la psicopedagoga y a la psicomotricista, surge como facilitador “el poder plantearse objetivos en común”.

Otra entrevistada (maestra) introduce un nuevo elemento. Probablemente esté relacionado con su experiencia personal, ya que estuvo enferma por un tiempo prolongado: *“Saber que contás con el apoyo de los otros técnicos para consultarlos, si al niño lo atiende uno solo. En relación a la situación personal... saber que contás con el apoyo de todos, de arriba hacia abajo; estar a disposición y apoyarme en lo que necesite...No es sólo lo técnico, es todo el equipo que está dispuesto a estar abierto y a colaborar con todos: todos entre todos”.*

Lo que surge aquí es el elemento protector del equipo, el apoyo del grupo funcionando como micro-red, en este caso desde el punto de vista afectivo, al atravesar dicha integrante una situación personal compleja que la imposibilitó a trabajar durante un lapso de tiempo prolongado.

Además podría decirse el grupo oficia como continente (a modo de “aparato” para pensar).

Pero también se plantea, desde el punto de vista cognitivo, como guía desde el intercambio.

Dice la psicóloga: *“(...) para mí es en el equipo donde podés abordar como múltiples factores en juego, y cómo pueden ser vividas por el niño y su familia las dificultades que está presentando....a mí me ha resultado interesantísimo lo que ha sido el aporte de otros técnicos,*

con otra formación y otras disciplinas, y después vas teniendo como incorporadas cosas, se va haciendo, por lo compartido a lo largo de mucho tiempo”.

En este caso se visualiza al otro también como apoyo en el aspecto cognitivo, ayudando a la comprensión de las situaciones con las que se trabaja.

Desde la entrevista a la psicomotricista, surgen referencias a la complementación pero además a la protección. Dice: *“(…) uno puede poner mucha cosa suya en los gurises, al estar solos queda la cancha muy flechada, y cuando tenés otras miradas que comparten al mismo sujeto, digamos, es lo más rico de la interdisciplina”.*

Esta integrante logra traer los aspectos transferenciales y contratransferenciales que se movilizan en el trabajo, y cómo contribuye una mirada externa para poder considerar esos aspectos.

Hasta aquí se ha planteado lo que distintas integrantes del grupo consideran como facilitadores de la interdisciplina.

6.3. a2) OBSTÁCULOS

Se analiza ahora lo que surge como obstáculo. En la entrevista a la secretaria, se afirma:

“Los obstáculos son la participación, lo que le pasa a todas las personas en muchos ámbitos, no sólo en este; el tema de estar siempre en batalla las horas de trabajo de casi todo el mundo, en diferentes lugares”. Otro elemento traído por ella es el siguiente: “(…) la gente joven no tiene, a mi entender, la experiencia de lo grupal; lo grupal genera muchos temores, levanta algunas ansiedades...Entonces se sienten mejor en su consultorio, con sus instrumentos, con lo que le dio su formación.”

Aquí aparecen dos variables más a ser consideradas como posibles obstáculos: las ansiedades o miedos que despierta el grupo, y el multiempleo; la necesidad de un tiempo para compartir, además del horario de la consulta.

Otro factor que se nombra como obstáculo (en este caso por la psicopedagoga) es la numerosidad: *“(…) en un lugar donde somos muchos y hay muchos chiquilines en una reunión interdisciplinaria que, sin duda, vamos a hablar de ellos, a mí me ha pasado que no pude hablar de ninguno mío; no tenía idea de quiénes se estaba hablando”.*

El crecimiento institucional, genera la necesidad de convocar un mayor número de técnicos para dar respuesta a la demanda.

Se pierde el conocimiento personal entre los integrantes. Se generan fricciones del orden de la convivencia grupal (enojos por no respetar los lugares de las herramientas técnicas compartidas, etc.)

También se reitera la necesidad de que el horario de reuniones esté establecido como parte del horario de trabajo: “(...) *por ejemplo: de 8 a 9, reunión de equipo.*”

Otro de los elementos que se destacan como obstáculo para el funcionamiento interdisciplinario es el tema del dinero. La coordinadora manifiesta que en el tipo de convenio con el que trabajan, no está contemplado un rubro para ese fin.

6.3. b - EL EQUIPO COMO GRUPO. ALIANZAS EN LOS VÍNCULOS GRUPALES

Otro eje de análisis son las alianzas en los vínculos de este grupo interdisciplinario. Se relaciona con el modo de liderazgo de la coordinación, y con los modos de relacionamiento entre los integrantes. Partimos de la hipótesis de que, precediendo siempre a los vínculos que creamos (familias, parejas, asociaciones, comunidades), existen identificaciones inconscientes de las cuales surge un objeto con rasgos comunes.

Esas identificaciones llegan a ser tales según los diferentes procesos en los que cada uno se ha involucrado. Se habla del grupo de técnicos que se encuentran en esta institución con una tarea específica, donde trabajan personas que han sido marcadas por diferentes experiencias grupales previas.

Para ello, las personas necesitan la consumación de lo que se llama “alianza”, como esa ligazón que se genera porque se comparte un interés en común y un compromiso mutuo, apoyado en procesos y apuestas específicas. Siendo así, estas alianzas le ofrecen al grupo una realidad psíquica que establece pactos y contratos, los que los involucrados mantienen.

En palabras de las protagonistas:

“Para mí es muy difícil separar lo que ya viene dándose desde hace mucho tiempo y con algunos integrantes del equipo, que ya nos miramos trabajando, y es clarísimo... en las entrevistas con los padres, una empieza y la otra sigue, somos disciplinas diferentes y lo podemos hacer así; yo no lo puedo hacer con todos los integrantes del equipo. Con algunos no he tenido nunca una reunión de trabajo de las formales o informales, entonces tá...” (Entrevista a psicopedagoga).

En otra entrevista: *“(...) y después hay cosas que...tener afinidad con unos más que con otros, no sólo están las afinidades en lo afectivo sino que se dan también las afinidades en el trabajo,*

las formas que cada uno puede tener, miradas sobre lo que pasa, formas de intervenir...
(Entrevista a psicóloga).

En la entrevista a la psicomotricista, esta dice: *“(...) lo que siempre se ha dado, con unas compañeras más que con otras, es esto de la circulación del saber, el poder sentarnos a conversar, pensar, no en el espacio inter, sino con un café o un ratito libre, o lo que pasó hace un tiempo: a una compañera psicóloga le pedimos si no podía reunirse con nosotros, vinimos un sábado de mañana, convocamos a todos los que quisieran, pero somos un grupito de seis o siete personas, profundizamos en eso, pensamos juntos.”*

En palabras de la psicopedagoga aparecen los elementos más relacionados a la competitividad: *“(...) eso depende de cada uno; hay gente que no le gusta nada que te metas en su área, hay mucho más recelo, miedo a que me saques el trabajo y esta nueva ... eso existe en todos lados, el saber es muy egoísta a veces ... creo que depende de la persona, yo veo a maestras muy antiguas que no les gusta nada que una chiquilina de 25 años les diga algo, me parece que va por ese lado, de tener la cabeza más abierta. A veces te dicen ¡qué bueno, no me daba cuenta!, y a veces no.”*

La psicóloga trae: *“(...) la rivalidad entre fonoaudiólogos y maestros porque comparten todo lo que tiene que ver en el área de la lecto-escritura, hace que a veces se diga: quién trabaja con un disléxico.”*

También a través de las observaciones realizadas, se entiende que la relación con el saber en dicho grupo se da con ciertas características del orden de la repetición, con roles y funciones un tanto estereotipados.

Sin embargo, como surge de los fragmentos de algunas de las entrevistas, ello no obtura radicalmente que el saber pueda circular entre los demás integrantes del equipo.

6.3. c- REPRESENTACIONES DE FRACASO ESCOLAR

Otro de los objetivos de las entrevistas fue visualizar las representaciones de fracaso escolar que tienen los integrantes de este equipo.

En la entrevista a la maestra, ella dice: *“(...) y para mí fracaso escolar es una niña o un niño que tiene dificultad para aprender, en la enseñanza. Dificultad de distintas maneras: motriz, psicológica, del lenguaje, un trastorno en el desarrollo, o atencional.”*

En la entrevista a la secretaria, surge la multicausalidad: *“(...) la escuela no puede ni debe resolver todo... nosotros vemos las familias perforadas por un montón de cosas, que no son las familias de hace 20 años”*.

La psicóloga plantea el considerar la repetición no como fracaso escolar: *“El recursar un grado escolar es una oportunidad, con todo lo que tiene de doloroso para trabajar, porque un niño que llega a esa situación ha tenido un año con muchas complicaciones: su rendimiento directo, los adultos alrededor, las distintas presiones...y para mí el fracaso escolar lo uno más a cuando la experiencia escolar no está siendo significativa en un mejor posicionamiento en sus saberes...en la medida en que se pueda incluir a todo lo que hace a las figuras intervinientes en una situación de trayectoria escolar, el niño, la familia, la institución educativa... evidentemente nos cuestiona mucho lo que hicimos, lo que no hicimos; si no podemos hacernos ese replanteo la cosa va mal, no está siendo significativa para muchos”*.

Una integrante (psicomotricista) plantea lo que su disciplina aporta para estos niños: *“En muchos casos el espacio psicomotriz para los niños es un espacio que les gusta, disfrutan, se sienten liberados de la presión del aprendizaje, de la mesa, del cuaderno de escuela...buscamos fortalecer funciones con otros materiales; el lado más creativo genera eso más de disfrute”*.

En la entrevista a la fonoaudióloga, esta plantea: *“(...) dificultad para poder seguir el ritmo de los aprendizajes, el ritmo que le indica la escuela. Lo que estoy viendo últimamente es que a un niño le va mal en la escuela, lo mandan a maestra o psicólogo y en realidad el fracaso escolar puede tener muchas puntas, porque el niño necesita desarrollar habilidades básicas previas, y sobre eso se van a poder cimentar las adquisiciones curriculares, ¿no? Me está pasando de ver chiquilines de 14 y 15 años que llegan al liceo y en realidad lo que tienen es un trastorno específico del lenguaje, pasaron 6 años con maestra y fracasaron igual, no porque el maestro sea malo, sino porque había que hacer otro abordaje”*.

La psicopedagoga plantea: *“(...) creo que las prioridades no son las mismas; a nivel social, a nivel familiar, son distintas, creo que viene por ese lado. Y tampoco se incentiva tanto la lectura y la escritura como antes, hoy los tiempos son como más fluidos...es como un fracaso a nivel general: han fracasado varias áreas y sin duda la educación no es la misma.”*

Desde esta entrevistada, se introduce la dimensión social e institucional para conceptualizar el fracaso escolar.

Desde la entrevista con la directora, surge: *“(...) entonces, pensando en el fracaso escolar, para mí es pensar si uno tiene que ir a subir una escalera y no lo logra, y en la mitad de camino se queda atrás por su culpa; en el aprendizaje me parece que eso no existe, porque el aprendizaje*

es algo muy complejo como para mirarlo desde una cosa lineal; el aprendizaje se tiene que ver siempre desde un punto de vista complejo, no se puede hacer un análisis simple de una situación tan compleja. Las situaciones complejas deben ser pensadas desde pensamientos complejos, entonces, a que un niño no pase de año yo no le puedo llamar fracaso escolar. Yo creo que ahí hay que analizar múltiples factores, de pronto hay factores que inciden que son muy buenos: el niño fue adoptado y por eso tiene miedo al abandono, y por eso no será que el niño es un disléxico y que además, no será que la maestra es una bruja, y que el niño se sentía mal y que su situación en la escuela era una y en la casa era otra ... entonces hay tantos múltiples factores, que son todos distintos, y que de ellos son tantas las combinaciones posibles, que encontrar un responsable y un culpable es una falacia. Además, la gente busca culpables porque está acostumbrada a que las cosas salgan en blanco y negro y cuando las cosas salen en blanco y negro, y las cosas no andan, bueno ¿quién tiene la culpa?, y algunas veces sí hay gente que tiene la culpa, hoy hablábamos de la nena en la escuela, y bueno yo no voy a decir que la maestra tiene la culpa, pero sí que es una responsable importante de que esta niña, este año, con todos los potenciales que tiene, no haya podido tener un año mejor; entonces, cuando se plantea un fracaso escolar, o como le quieran llamar, o que el niño no logra las metas que la escuela quiere que logre, tenemos que pensar en los múltiples factores y en las posibilidades de solucionarlo. Yo creo que muchas veces es la escuela la que fracasa, pero también cuando uno se plantea que es la escuela, no puede dejar de pensar en la escuela como un medio en una situación histórica, en una situación también muy compleja; entonces -yo me muevo mucho con las maestras-, si vos me lo criticás, yo te lo critico, y si vos me lo defendés, yo te lo critico, porque claro, sé lo que es ser maestra, sé lo que es estar en la escuela, sé lo que es llevar adelante un grupo, sé lo que es la responsabilidad de la currícula que muchas veces se desmerece, y creo que no se puede desmerecer. Los contenidos académicos son fundamentales: el niño tiene que aprender a leer y escribir, porque muchas veces te dicen, pero mirá qué lindo que dibuja, mirá tal cosa, y yo digo, pero no puede leer y escribir, y es fundamental que los niños lean y escriban, es fundamental que los niños calculen, es fundamental que aprendan; si los niños no aprenden, ahí sí van a fracasar en la vida, porque van a quedar afuera de la sociedad, entonces leer, escribir, calcular, son aprendizajes básicos, que los tienen que aprender. ¿De quién es la responsabilidad?, bueno, de muchos, no es sólo de la maestra, y la maestra tiene un rol muy importante ahí. No sé si te respondí lo de fracaso escolar.”

6.3- d - INCIDENCIA DE LA PROBLEMÁTICA ABORDADA EN EL EQUIPO

En relación a la incidencia del problema con el que se trabaja (los fallos en el conocimiento y el saber) en el funcionamiento del equipo, se infiere que en las ocasiones en que se ubica a la directora como porta-saber (los momentos observados en las reuniones de equipo en los que los demás integrantes esperan para decidir la estrategia a llevar a cabo con una familia a que la directora vuelva del viaje por ejemplo) los integrantes ocupan el lugar del fracaso, del que no puede y no sabe.

Se reproduce a la interna del equipo el lugar de no saber, no poder ¿Podríamos entender desde esta perspectiva la negativa a la realización de la técnica propuesta (Situación Persona Aprendiendo) como parte de la reedición de la vivencia de fracaso? (“no sé dibujar”, “no me sale”).

Son pocas las entrevistadas que, ante la pregunta de si encuentran alguna relación, responden afirmativamente. La mayoría lo niegan, o sea, no lo visualizan.

En la entrevista a la psicóloga, esta sí parece encontrar cierta relación, y dice: *“Yo creo que sí, atraviesa en la forma que podemos: por ejemplo, un niño viene con bastantes tropezones y caídas y una situación desgastada, desde la credibilidad de las posibilidades de ese niño, una de las cosas que a veces pasa es tomar el otro extremo, ¿no?, de entrar en una especie de equipo salvador... cargarse al chiquilín al hombro... y cuidarse de que esa no termine siendo una mirada dicotómica entre la escuela, por ejemplo, y el equipo, que lleve a un enfrentamiento con la escuela... ni que hablar el perjuicio para el niño y para la familia”*.

La directora plantea:

“Nosotros trabajamos con distintos tipos de niños, pero acá vienen niños difíciles, acá vienen pequeños delincuentes, acá vienen niños de esos que realmente tenés que remangarte, remangarte por problemas conductuales o problemas en el trastorno del desarrollo, autismo y muchas cosas, entonces hay que realmente remangarse y la gente se fortalece, y hay que meter para adelante. Eso no quiere decir que tengas que ser Superman, y que no hay situaciones en las que realmente se hace difícil; entonces ahí intervienen los otros, es muy frecuente que suceda que hay un técnico angustiado por determinada situación, y hay otro técnico que está apuntalando eso. En ese sentido yo te vuelvo a decir que hay otro que si vos tenés un referente con el cual podes contar para resolver este tema, no solamente este tema de cómo me siento yo, sino cómo enfrento esto, y si tenés un problema con una situación compleja, vas a tener un apoyo, por ejemplo vamos a hacer una reunión de equipo, o si no sé cómo seguir, se me agotaron los recursos, entonces vamos a hacer una reevaluación, entonces

este niño viene y yo le reevaluó y volvemos a juntarnos con los padres y volvemos a juntarnos con los técnicos, y volvemos a repensar el niño y seguramente de ahí vaya a surgir una cosa diferente. Entonces el hecho de que vos sientas que tenés un apoyo, que cuando tenés un problema no tenés que resolverlo solo, y también que te va a exigir de alguna manera. Me acuerdo el caso de una compañera, era una psicomotricista que estaba destrozada por la mamá y ésta quería todo el tiempo que la niña hiciera cosas que eran inalcanzables para la niña, y ella estaba realmente muy disgustada, muy sin saber para dónde agarrar y no quería más. Entonces lo que pudimos hacer fue que ella siguiera con la nena, siguiera de una forma apuntalada, y la mamá “venga para acá”, y va a hablar con la mamá, pero ella no tiene por qué no trabajar más con la niña porque la niña no tiene el problema, ¿eso qué hace, finalmente?, hace que el técnico tenga y que puede, y no que sea un fracaso, que tenga que dejar de tratar a la niña ..., creo que ahí el equipo apoya, en el saber, en la práctica misma, en lo que es el respeto a la otra disciplina, el respeto profesional de cada uno.”

Parece muy clara la situación de la psicomotricista, en referencia más al tema de lo transferencial.

A partir de este ejemplo, queda clara la relación que a veces acontece entre el motivo de consulta y el posible impacto que genera en el equipo. Sin embargo, esta hipótesis inicial no se visualiza a nivel manifiesto, ya que opera a nivel inconciente, por ende no se trae con contundencia en el análisis de este equipo. Sí va a ser traído a partir de las entrevistas con los informantes calificados.

6.3. e - EL GRUPO COMO FACTOR PROTECTOR

Se destaca en este momento, lo planteado en las entrevistas, por distintas integrantes del equipo, en relación a la función de sostén y contención grupal.

Sostén en el adentro (en lo afectivo, en lo conceptual), pero también en el afuera (en el relacionamiento con padres, maestros, se comparten los efectos transferenciales y contratransferenciales generados).

Dice la psicóloga: ... *“para mí es en el equipo donde podés abordar como múltiples factores en juego y cómo pueden ser vividos por el niño y su familia las dificultades que está presentando”... “a mí me ha resultado interesantísimo lo que ha sido el aporte de otros técnicos con otra formación y otras disciplinas y después vas teniendo como incorporadas cosas, se va haciendo por lo compartido a lo largo de mucho tiempo”.*

En este caso se visualiza al otro también como apoyo en el aspecto cognitivo, ayudando a la comprensión de las situaciones con las que se trabaja. Al decir de Bion, como continente para pensar los pensamientos.

Desde la entrevista a la psicomotricista, surgen referencias a la complementación, pero además a la protección. Dice: *...”uno puede poner mucha cosa suya en los gurises, al estar solos, queda la cancha muy flechada y cuando tenés otras miradas que comparten al mismo sujeto digamos, es lo más rico de la interdisciplina”.*

Acá el grupo está oficiando de “segunda mirada”, como plantea Willy Baranger, cumpliendo esa función.

La maestra dice: *“(...) a mí me operaron del corazón y bueno, estuve todo el 2011 sin trabajar, y...recién comencé, lentamente, en 2012, porque a raíz de esa operación quedé con una hemiplejía del lado izquierdo. Entonces en el 2012 empecé a retomar, iba con otra compañera que es maestra también y retomábamos, como que empezaba a agarrar el ritmo del trabajo.”*

En este caso, a partir de una experiencia subjetiva que la colocó en un lugar debilitado por un lapso de tiempo, aparece claramente la contención. *“(...) Porque más allá de lo que me pasó a mí, como que todas se pusieron a disposición de ese equipo, a trabajar conmigo en realidad.”*

Aquí aparece la gratitud, que se relaciona con la solidaridad, planteada por Mendilaharsu como necesaria para la interdisciplina. Muestra, además, características de este grupo humano. Nuevamente se esbozan aspectos subjetivos, vinculares, necesarios para el funcionamiento interdisciplinario. Necesita del apoyo y lo cuida, lo valora. Quizás esta circunstancia explique su perspectiva en cuanto a negar los obstáculos del trabajo interdisciplinario.

6.4- LA DIMENSIÓN GRUPAL DE LA RELACIÓN CON EL SABER

La relación con el saber se da en forma ineludiblemente ligada en la relación singular y la grupal, en los sujetos participantes de la investigación.

De cualquier modo, desde el análisis del material, existen momentos en los que dentro de la intertextualidad, toma foco o se traduce en “texto” lo referido a lo grupal.

En diversos momentos se nombra como posibilidad la creación grupal, colectiva. Esos momentos se vivencian como significativos, ya que parece una experiencia transformadora, en donde se puede dejar de lado la perspectiva disciplinar y se construye una “nueva perspectiva” que toma elementos de las otras.

Desde la entrevista con la psicóloga: *“(...) cuando yo decía esto de buscar una estrategia nueva o pensar en hacer un alto en un tratamiento... y hacer otro tipo de propuestas y que intervengan otros técnicos de otras áreas... por el gusto amargo de algo en lo que no se obtuvo lo que se esperaba.... primero trabajar el conflicto que puede generar y luego pensar la propuesta, ¿no?”*

En este caso aparece planteado el tema del no saber y la dimensión grupal, quizá la función de rescate, de apoyo del equipo ante una situación compleja, o en la que “no se sabe” qué hacer. Entonces es esto lo que lleva a reflexionar sobre un factor importante, ese grupo psíquico que constituyen como grupo interdisciplinario se forma con una realidad psíquica particular, con códigos, pactos, y realidades comunes.

El grupo, necesita de un tiempo para la construcción interdisciplinaria, entendida como proceso.

De la entrevista a la maestra: *“(...) Que si bien me gustaría en algún momento volver a trabajar en escuela, pero me parece que por ahora me quedo por acá, por estos lados, porque me siento cómoda además en el equipo, entonces eso, me siento bien con este trabajo. Los tiempos que le podemos dar al niño, a veces se cansó, trabajamos mucho, y los últimos 15 minutos o los últimos 10 o los que queden, decimos bueno, vamos a jugar a un juego, así nos vamos más tranquilos.”*

Aquí se plantea un modo de relacionamiento del equipo como lugar de contención.

Se habla del grupo de técnicos que se encuentran en esta institución con una tarea específica, donde trabajan personas que han sido marcadas por diferentes experiencias grupales previas.

La dimensión grupal de la relación con el saber, implica entonces, como se dijo, la consumación de “alianzas”, como proceso de ligazón que comparte un interés en común y un compromiso mutuo. Tal es el caso de lo planteado por la psicopedagoga, en relación a cómo logra, con algunos integrantes, la coordinación en el trabajo.

Trae el ejemplo de los que podrían considerarse pactos que surgen en el hacer, ya que dice: *“para mí es muy difícil separar lo que ya viene dándose desde hace mucho tiempo”, ...“con algunas integrantes, en las entrevistas con los padres, que ya nos miramos y una empieza y la otra sigue...”*

Las alianzas son del orden de lo afectivo... *“tener afinidad con unos más que con otros”* y de orden conceptual... *“miradas de lo que pasa, formas de intervenir”* (entrevista a psicopedagoga)

Cada sujeto se relaciona en torno al saber de forma singular, única. Se considera cierta conexión con sus modos previos de relación con el saber, que provienen de su trayecto personal, histórico, singular.

Pensando en otro de nuestros ejes de análisis, la relación con el saber, se indaga cómo percibe este equipo ese proceso. Partimos de la hipótesis de concebirlo como proceso, el saber como un proceso creador de saber que se constituye también desde lo colectivo, como un proceso grupal.

Desde el discurso de una integrante de este equipo, la fonoaudióloga, durante la entrevista que con ella se sostuvo:

F.- “El trabajar en equipo también implica el que de repente, yo como fonoaudióloga, no soy psicomotricista, pero no se justifica un abordaje directo psicomotriz, porque en realidad las dificultades del lenguaje son mucho mayores, se pueden trabajar juntas y ver, bueno, poner en ejercicio en esto otro, ir sabiendo en qué momento derivar y en qué momento trabajar en forma conjunta...”

Aparece cierta estrategia para organizarse de determinada manera, para poder trabajar cada uno con su saber y con lo compartido.

Considerando nuevamente lo planteado por una de las informantes calificadas, fonoaudióloga, alude refiriéndose a la relación con el saber a la interna del equipo interdisciplinario:

F.-“Necesitan gente que pueda escuchar y pensar en el otro y lo que otro dice, nada de dogmatismo, se necesita gente humilde que no se crea con la posesión del saber...”

Otra entrevistada, psicomotricista, dice: *“lo que siempre se ha dado, con unas compañeras más que con otras, es esto de la circulación del saber, el poder sentarnos a conversar, pensar, no en el espacio inter, sino con un café o un ratito libre, o lo que pasó hace un tiempo, a una compañera psicóloga le pedimos, si no podía reunirse con nosotros, vinimos un sábado de mañana, convocamos a todos los que quisieran pero somos un grupito de seis o siete personas, profundizamos en eso, pensamos juntos”.*

Desde la psicopedagoga, aparecen los elementos más relacionados a la competitividad: *“eso depende de cada uno, hay gente que no le gusta nada que te metas en su área, hay mucho más recelo, miedo a que me saques el trabajo y esta nueva, eso existe en todos lados, el saber es muy egoísta a veces... creo que depende de la persona, yo veo a maestras muy antiguas que no les gusta nada que una chiquilina de 25 años les diga... “me parece que va por ese lado de tener la cabeza más abierta, a veces te dicen” qué bueno, no me daba cuenta“ y a veces no.*

La psicóloga trae:... “la rivalidad entre fonoaudiólogos y maestros porque comparten todo lo que tiene que ver en el área de la lecto-escritura, eso hace que a veces se diga: “quién trabaja con un disléxico”.

Desde la entrevista con la directora se valoriza la práctica como elemento fundamental en la construcción interdisciplinaria.

Dice: “Yo creo que acá estamos en una actividad muy del hacer, un hacer que te implica saber si o si, pero es lo más que puedas traer desde el punto de vista académico, al trabajo en sí, yo creo que lo que más importa y de lo que más se aprende es a resolver, a actuar, y lo que hacemos todo el tiempo es resolver problemas, todo el tiempo estás resolviendo problemas de los niños, problemas del equipo, resolviendo problemas con los padres, resolviendo problemas con los maestros, estás enfrentando problemas, no sé si resolviendo, razonando problemas, y en torno a eso adquiriendo nuevos conocimientos que tienen que ver con la práctica concreta, esa práctica concreta desde los pilares obviamente. Se trata de profesionales que obviamente hicieron sus carreras y que tienen sus propios saberes; en ese sentido también yo creo que el equipo, otra de las condiciones que tiene que tener es la generosidad, y la apertura para contarle al otro lo que uno sabe, pero como no estamos en un medio académico, estamos en un medio práctico, eso se vuelca en la práctica concreta, entonces en este momento yo te diría, agarrá a la psicomotricista y preguntale que es un trastorno fonológico y te va a decir, a la fonoaudióloga preguntale qué es una dispraxia y te va a decir, muchas veces acá se ha hecho. Una vez en una inter que hasta el año pasado se hizo, que se llamaba la intertemática, no era una inter que era sobre niños, sí terminaba siendo sobre niños pero era una inter sobre temas, entonces esos temas los podían desarrollar una o la otra y ahí sí se preparaban; entonces elegías, por ejemplo, un niño que tiene tal trastorno entonces tenías que traerle algo al grupo para informarle qué es ese trastorno, que etiología tiene, etc., y conjuntamente con eso, podíamos filmar algún niño acá internamente y mostrar de qué se trata ese trastorno que estamos planteando y cómo se manifiesta en distintos niños, y después se generaba esa cosa de taller. Eso lo vamos a seguir haciendo, este año ahora por distintas causas no se hizo. Entonces no es que no se trabaje desde el punto de vista teórico, pero como te decía hoy, respetamos los saberes de cada uno, y cada uno puede tener visiones distintas; lo importante es llegar a un acuerdo por el bien del niño, y vemos cómo se trata este niño, y eso se da siempre y cuando no te guardes los saberes. Y eso es lo que me parece interesante, que me parece a mí que tenemos una formación interdisciplinaria que parte de la práctica, y de la práctica de la gente que sabe. Entonces, cuando vos haces una práctica interdisciplinaria de gente que sabe y circulan en la práctica esos saberes, “lo que le pasa a este nene es esto; ¡ah!

Y, ¿cómo es esto?”, “y esto es porque ta ta tá”; entonces lo que vos estabas explicando por un lado, resulta que hay otro que tiene una explicación complementaria; de esta manera se construye una unidad colectiva.”

Desde la entrevista, la maestra dice: “(...) Y yo creo que...no sé si te referís a eso, pero en el saber, entre nosotros también va la parte humana, que si yo sé algo te lo transmito... Para mí, y creo que para el resto del equipo, nadie es más que nadie.

No porque uno sea fonoaudiólogo o licenciado en psicología, es más que la maestra o la psicopedagoga, sino que transmitimos nuestros saberes entre nosotros mismos. Yo creo que nadie se considera más que nadie, y por eso me pasa esto de estar todas en equipo, y es el mismo equipo. Yo hace...desde el 2008, que entré, pero hay gente que hace 20 años que creo que están trabajando, que se conocen desde hace mucho tiempo. Y bueno, yo fui maestra, bah, soy maestra, pero en realidad como que opté mejor por este trabajo, que me parece algo...primero en brindar los conocimientos que tengo yo, en transmitirlos y segundo, algo como más tranquilo y no ese apabullamiento de la clase, y que está todo muy complicado hoy en la escuela.”

Desde la entrevista a la psicomotricista, también en la relación con el saber, referencias a la complementación, pero además a la protección. Dice: ...”*uno puede poner mucha cosa suya en los gurises, al estar solos queda la cancha muy flechada y cuando tenés otras miradas que comparten al mismo sujeto digamos, es lo más rico de la interdisciplina*”. Esta integrante puede traer los aspectos transferenciales y contratransferenciales que se movilizan en el trabajo, y como contribuye una mirada externa para poder considerar esos aspectos.

Otro elemento que se destaca por parte de la coordinadora, que también se relaciona con el saber, es la ética profesional, planteada como interés en la tarea, .. “*se generan improntas, que tiene que ver con el vínculo con los padres que son todos exactamente iguales y son tratados con el mismo respeto*”.

CAPÍTULO 7- CONCLUSIONES

“La posición de mirar e intervenir en el entre, es tomar lo circunstancial, lo inesperado (...) estas pequeñas escuchas, estas pequeñas intervenciones – escuchantes, son tan productoras de subjetividad como los grandes movimientos.”

Neusa Kern Hicel

Es el propósito de este capítulo retomar las preguntas de la investigación para dar respuestas a las interrogantes iniciales. Estas son siempre relativas, ya que refieren a la situación particular estudiada y al momento analizado.

Se sintetizan asimismo los siguientes hallazgos:

- los elementos que surgen como facilitadores y aquellos que emergen como posibles obstáculos para el logro del funcionamiento interdisciplinario, ya que uno de los objetivos de esta tesis es precisamente analizar las representaciones de interdisciplina de los integrantes del equipo estudiado.
- las formas de conceptualizar el fracaso escolar por el equipo estudiado.
- el tipo de relación con el saber observado en este equipo, así como las posibilidades que tienen como grupo de creación de saber grupal.
- los efectos de la intervención en el caso elegido como objeto de estudio.

Se plantea al inicio de esta tesis que el campo de los problemas escolares implica tomar en cuenta una multiplicidad de dimensiones que se conjugan e inciden en cada situación singular. Las situaciones clínicas planteadas por el equipo así lo confirman; es clara la necesidad de que los abordajes sean interdisciplinarios. Se trata entonces de esclarecer las dificultades presentes a la hora de poner en juego el intercambio de saberes.

7.1 RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS INICIALES

Se toman algunos organizadores temáticos para dar respuesta a estas preguntas: en relación a la interdisciplina, en la relación con el saber, la creación de saber grupal y la incidencia del problema estudiado en el equipo.

Las preguntas de la investigación se responden a partir de la metodología diseñada: observaciones de las reuniones de equipo y entrevistas a sus integrantes.

7.2 EN RELACIÓN A LA INTERDISCIPLINA

Se concluye que el equipo estudiado logra un funcionamiento interdisciplinario.

Las representaciones de interdisciplina de los integrantes del equipo estudiado dan cuenta de algunos elementos que consideran fundamentales. Ellos son: la necesidad de complementariedad de saberes, el reconocimiento de la mirada de las otras disciplinas sobre la temática.

Se visualiza como construcción, como proceso que se da en algunos momentos.

Se sintetizan a continuación los elementos que surgen como facilitadores y aquellos que emergen como posibles obstáculos para el logro del funcionamiento interdisciplinario.

Se incluyen como facilitadores las transferencias múltiples que se generan hacia el equipo y hacia cada profesional por parte de los integrantes de la familia o de la institución educativa con quien se establece un vínculo. Las transferencias múltiples favorecen el encuentro y la escucha otorgada a los profesionales intervinientes. Lo que para el trabajo psicoanalítico podría ser un obstáculo, en este caso puede ser un facilitador.

Los elementos transferenciales también operan a la interna del grupo, entre los propios profesionales, de manera que el otro en el grupo ayuda a la manifestación de los diversos afectos que se ponen en juego en el encuentro de la familia con el equipo. Facilita también el despliegue de la demanda, de modo de poder proyectar aquellos aspectos más hostiles, más temidos, más rechazados, en uno u otro integrante, facilitando se puedan depositar otros (expectativas o temores) en los demás integrantes con las que se da el encuentro. Los elementos transferenciales, cuando adquieren el carácter de masividad, pueden obstaculizar el proceso. El encuentro con más de un profesional permite que se depositen diversos aspectos

en los distintos integrantes, disminuyendo la masividad de los mismos, que podrían obturar el proceso de trabajo.

También si se considera la posición subjetiva de los técnicos, para algún integrante será posible generar mayor empatía con quienes consultan, lo que facilita el encuentro.

Otro elemento destacado por el equipo, como facilitadores de la interdisciplina son que esté asegurado el intercambio, así como el poder plantearse objetivos en común.

Para ello se necesita un encuadre preestablecido, formalmente pautado que explicita un momento de encuentro. Ese espacio requiere de la implicación y la participación de todos los integrantes, en un día y horario de reunión.

En este equipo esto está pautado, aunque muchas veces no se cumple, dadas las reiteradas inasistencias de algunos integrantes del mismo.

Se valorizan además otros lugares que se pueden denominar “informales”, pero que se consideran muy valiosos, relevantes para los intercambios. Se otorga protagonismo a otros espacios físicos (pasillos, cocina) para que ello acontezca. En ellos es posible ver al niño en su integralidad y no fraccionado, integrar al niño en lo que es, una persona única.

Desde el punto de vista de los informantes calificados, se aporta como elemento relevante para la conformación de un equipo, el tema del tiempo. Para aprender y para construir un equipo se necesita tiempo y el respeto por las especificidades de cada uno.

Los integrantes del equipo también plantean la incidencia del tiempo de conocimiento y trabajo compartido como facilitador. Los que integran el mismo y se conocen entre sí hace años, lo valoran como posibilitador del encuentro así como de la construcción de conceptualizaciones comunes que facilitan trabajar en forma integrada. No sucede lo mismo con los integrantes que recién se integran, que son los que en su mayoría no concurren a las reuniones de equipo.

Varias de las integrantes pertenecen hace mucho tiempo al equipo de trabajo (en algún caso hace veinte años). Esto favorece el conocimiento entre ellos y la confianza que otorga el tiempo de trabajo compartido.

Se genera así una historia compartida por el equipo, el sentido de pertenencia al mismo, lo que contribuye a la cohesión y habilita la reflexión. Sitúan en el pasado las experiencias de intercambios teóricos, bibliográficos, que se daban con mayor fluidez.

Por otro lado, hay muchos integrantes nuevos, por lo que este funcionamiento interdisciplinario aparece “debilitado”, ya que no comparten parte de lo que se fue construyendo como grupo de trabajo entre los más antiguos.

Se plantea que se requiere un conocimiento importante entre todos los profesionales, un trabajo de grupo, de autoconocimiento, de confianza. Lo valedero es discutir y poder llegar a que a uno lo convenzan o que no lo convenzan, en pos de una mirada más integral del niño.

También se destaca como facilitador la dimensión singular, las cualidades personales, como la capacidad de escucha, la flexibilidad, la apertura.

Estos factores son reconocidos entre sí por algunos de sus integrantes, por lo cual se considera forman parte de las características de este equipo.

Se analizan ahora los elementos que surgen como obstáculos. Se nombran las dificultades en la participación en la actualidad, a nivel social.

En parte se adjudica a la juventud (a los nuevos modos de relacionamiento actual, que conllevan poca participación grupal), así como a la poca asiduidad a las reuniones. También se atribuye a las ansiedades que genera el trabajo en grupo y con mayor fuerza ante la falta de experiencia.

Otra posible explicación que ellos traen para la baja participación en las reuniones de equipo es el multiempleo, que deja poco tiempo disponible para los encuentros.

El crecimiento institucional, dado el aumento de la demanda, implicó el ingreso de un número importante de profesionales. La numerosidad se considera un obstáculo para el funcionamiento de un grupo (actualmente son treinta y siete profesionales)

Surge también el malestar que implica la convivencia entre tantas personas. Se manifiesta a partir de las dificultades para mantener en orden los materiales de uso compartido. No se identifica si ese malestar (puesto en los materiales) refiere a algo más que no se pudo identificar. Aunque las fuentes consultadas indica que la confrontación es un elemento inherente al trabajo en equipo, en este caso aparece silenciado.

Este crecimiento implica movimientos de resistencia al cambio (malestar que genera la mudanza y la incorporación de más profesionales). Estos cambios traen aparejadas modificaciones en el funcionamiento que parece propio de este grupo, como de “entre casa”, familiar. Se pierde la intimidad, la cercanía en los vínculos.

Quizá el malestar que genera la pérdida de intimidad, se puede relacionar con una necesidad inherente al ámbito clínico. El malestar que genera la pérdida de intimidad podría relacionarse

con una necesidad inherente al ámbito clínico. En los intercambios clínicos se despliegan movimientos transferenciales y contratransferenciales entre los integrantes, que denotan una exposición de la subjetividad de cada uno, para la cual se necesita un marco de intimidad. También en lo referente a la confidencialidad, la numerosidad parece poner en riesgo el resguardo necesario para dichas prácticas. Se considera la incidencia de estos aspectos en el reclamo que el equipo realiza de la pérdida del vínculo personalizado entre ellos, a los intercambios de pasillo, más cercanos.

La pérdida de intimidad podría pensarse como obstaculizando el funcionamiento interdisciplinario en este ámbito.

Otro de los elementos que se destacan como obstáculo es el tema del dinero. Se ha planteado el costo que tiene el tiempo dedicado a reunirse para pensar, y ese tiempo no es pagado por parte de la institución.

La coordinadora manifiesta que en los convenios con los que se trabaja se paga solamente el trabajo con el niño, y no son rentadas las otras actividades importantes para un buen desempeño de la práctica: las reuniones de equipo, las entrevistas con docentes y otros técnicos intervinientes, etc.

7.3 EN RELACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

Las representaciones de fracaso escolar indagadas muestran la incidencia de una multiplicidad de factores. Las responsabilidades en esos fallos se focalizan en el niño, en la familia o en la institución educativa.

Se lo nombra como problema focalizado en el niño: “es un niño o una niña que tiene dificultad para aprender” o “dificultades para poder seguir el ritmo que indica la escuela”. Pero también aparece la visión que ubica el fracaso en los momentos en que la experiencia escolar no está siendo significativa para el niño, en relación a un mejor posicionamiento en sus saberes. Otra integrante pone el acento en la institución educativa, que no puede resolver todo, ya que está en una situación histórica también muy compleja. También se considera la incidencia del tipo de funcionamiento familiar en la actualidad, es decir, el desborde en las posibilidades de sostén por parte de las mismas. El fracaso (Kachinovsky, 2002) es de lo escolar (no del escolar), independientemente de las diversas causalidades en juego.

Por ello se subraya la necesidad de construir estrategias específicas situacionales e interdisciplinarias para su abordaje (Martínez, 2004).

7.4 EN LA RELACIÓN CON EL SABER

Se concluye que es posible la existencia de una relación con el saber grupal (Beillerot, 1998, Grieco, 2012). Se considera la existencia de una relación con el saber que pertenece a la singularidad del grupo estudiado.

Se parte al inicio de la tesis de algunas interrogantes: ¿Cuál es la relación con el saber que se establece en un equipo, entre los diversos roles (adjudicados y asumidos) y la propia disciplina? ¿Cómo inciden las jerarquías y lugares que socialmente se vienen ocupando? ¿El saber puede significar un atributo que se porta y rota? Es decir, ¿se puede tener-no tener en distintas oportunidades?

En este equipo es posible transitar por distintos momentos, en los que la posesión imaginaria del saber circula entre sus distintos integrantes. Algunas veces se fortalece en algún área de conocimiento en particular, pero en otras oportunidades “rota”, se traslada a otras disciplinas. Esta dinámica de adjudicar y asumir el saber refiere a la situación concreta con la que se trabaja.

Con frecuencia se encuentra cierta fijeza en el lugar de la coordinación, a quien se le adjudica el lugar del saber. Allí se superponen el saber (como dijimos adjudicado y asumido) y el poder que otorga el rol diferenciado, asimétrico, con los demás integrantes. La directora (coordinadora) es quien crea la institución y la dirige. Por tanto, se genera el efecto de porta saber-poder, desde el lugar jerárquico que ocupa, ya que elige los profesionales que van a trabajar en el lugar y toma las decisiones institucionales. También por su trayectoria profesional, que la inviste de saber.

En esos momentos el lugar del saber es ocupado por la directora y el de no saber por los demás integrantes.

Esto no obtura radicalmente que el saber circule entre los integrantes del equipo. El par saber-no saber puede significar un atributo que se porta y circula. Con menor frecuencia (sobre todo en los momentos de ausencia de la directora) ese lugar es ocupado por una de las psicólogas que lleva más tiempo trabajando en la institución.

Pero en otros casos se observa a algún otro miembro del equipo ocupando ese lugar.

Relatan un momento en el cual, en forma autogestiva, se proponen reunirse para pensar algunas situaciones complejas (algunas integrantes generan un encuentro de trabajo para ello).

Una de las preguntas de la investigación refiere a cómo incide en el equipo el valor social dado a la medicina, cuya consecuencia consiste en restar valor a las ciencias sociales. Se parte de la hipótesis de que el modelo médico hegemónico genera una relación saber-poder que generalmente otorga jerarquía al representante de ese campo disciplinar. En este caso, la psiquiatra, responsable médico de la institución, no concurre a las reuniones de equipo y no participa en el intercambio interdisciplinario. No obstante se considera el atravesamiento de poder de la disciplina médica en el equipo, ya que desde lo legal es la disciplina habilitante (desde el Ministerio de Salud Pública) para el funcionamiento institucional.

Otra interrogante planteada refiere a cómo se relacionan los integrantes del equipo con los sistemas explicativos provenientes de los otros campos disciplinares.

Se observa la cooperación dialógica, lo que muestra sus posibilidades de actuar con flexibilidad, tanto en lo intelectual como en los vínculos entre sus integrantes. Varios de los entrevistados (y de los informantes calificados) plantean como requisito para el trabajo interdisciplinario determinadas características personales: la escucha y la empatía, la flexibilidad, que permite resignar un punto de vista para considerar otro como primordial en cierto momento.

Se encuentra disponibilidad para la construcción y deconstrucción de las distintas situaciones clínicas abordadas, lo que indica disposición para el aprendizaje compartido, para la cooperación. Esto muestra capacidad de reflexionar acerca de sus prácticas, o como dice Araújo “la posible interdisciplinariedad va a sostenerse entonces en la capacidad y el deseo de escuchar registros de análisis distintos, asumir las diferencias, abrirnos conceptualmente a nuevas dimensiones conceptuales, esforzarnos por escuchar construcciones de discursos diversos, otras palabras, de otras formas de nombrar y vivenciar las realidades” (2004:33).

Otra pregunta refiere a si el grupo tiene la posibilidad de generar respuestas desde la complementariedad, modo de relación necesario para el funcionamiento interdisciplinario. Se observa en este grupo la capacidad de efectuar renunciaciones narcisistas, es decir, otorgar un lugar protagónico a la disciplina que en determinado momento cuenta con más elementos que aporten a la resolución de determinada situación problemática. Por ende las otras disciplinas deben “renunciar” transitoriamente a plantear su saber.

Podría pensarse cierta zona de tensión entre los distintos sistemas explicativos, ya que necesariamente cuando se reflexiona desde un lugar disciplinar se renuncia (aunque en forma provisoria) a otro.

En otras palabras, en este equipo es posible generar respuestas desde la complementariedad en el desarrollo de la tarea.

En el marco teórico de esta tesis, se proponen determinadas condiciones para facilitar la interdisciplina; se analiza luego cómo operan en el equipo estudiado. Una de ellas es la autonomía relativa (Mendilharsu, 1998). En este caso, se encuentran momentos de funcionamiento autónomo, donde cada técnico construye su estrategia de trabajo con determinada familia, así como otros en los que es complementario, cooperativo, donde una o varias disciplinas “crean” o construyen dispositivos específicos compartidos para determinada situación clínica. No obstante ello, aparecen momentos de rivalidad, aspectos referidos a la competitividad, aunque son escasos. Esto podría explicarse a partir de los planteos de Devereux (1972), ya que existe una dificultad insalvable entre la necesidad de utilizar el “doble discurso explicativo”, desde la complementariedad, y la necesidad de mantener la autonomía, la especificidad disciplinar.

Se considera lo que implica la relación con el saber en su dimensión singular y lo que se constituye como proceso grupal, como construcción colectiva.

Se reconoce un aprendizaje a partir del trabajo en equipo. En las entrevistas a las distintas integrantes, hacen referencia al enriquecimiento personal que representa para ellas trabajar en equipo. Pero también refieren a la oportunidad de construcción colectiva que brinda el equipo.

Al decir de Beillerot (1998) el saber no es el que se encuentra en los libros sino en la actividad mental, implica un trabajo psíquico desde lo colectivo, buscando la transformación.

¿Se permite el grupo ese momento de reconocimiento del no saber, en relación a lo que es convocado a dar respuesta? Queda explicitado en diversas viñetas, pero también en relación a sí mismos, por ejemplo cuando quieren lograr una mayor participación en las reuniones y se preguntan acerca del modo de lograrlo.

La capacidad de preguntarse es posibilitadora de transformación. Desde Beillerot (1998:94) “el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo (lo que nos acerca a la idea de que el saber es el de las preguntas y no el de las respuestas”).

¿Cómo opera la relación con el no saber de cada integrante en particular?

Se sostiene con Grieco (2012) que la relación con el saber de un sujeto singular, se encuentra sostenida en la realidad intrapsíquica del sujeto y en la intersubjetiva, a partir de determinadas formaciones. En ellas se ubican los pactos y acuerdos que el sujeto y otro (u otros) comparten en su grupo primario (familia) originario y funcionan según el modelo del contrato narcisista y los pactos y acuerdos inconcientes del sujeto.

La metodología diseñada para analizar, los modos subjetivos de relación con el saber de cada integrante, así como sus inscripciones previas en torno al aprendizaje, no fue finalmente llevada a cabo.

Esta dificultad metodológica se considera un aprendizaje para el investigador. Muchas veces el dispositivo diseñado resulta insuficiente o puede ser alterado por situaciones que no fueron previstas (como la negativa de las entrevistadas a dibujar cuando se propone la técnica proyectiva “Situación Persona Aprendiendo”).

7.5 INCIDENCIA DEL PROBLEMA EN EL EQUIPO

En relación a la incidencia del problema con el que se trabaja (los fallos en el conocimiento y el saber) en el funcionamiento del equipo, se infiere que en las ocasiones en que se ubica a la directora como porta-saber los integrantes ocupan el lugar del fracaso, del que no puede y no sabe. Se reproduce a la interna del equipo el lugar de no saber, no poder ¿Podríamos entender desde esta perspectiva la negativa a la realización de la técnica propuesta (Situación Persona Aprendiendo) como parte de la reedición de la vivencia de fracaso? (“no sé dibujar”, “no me sale”).

En el momento en que en la entrevista se les pregunta por esa relación, la mayoría no visualiza una conexión entre ambos. Se considera que la pregunta obviamente corresponde al plano consciente y esta posible relación opera en un plano más profundo, como fenómeno de orden inconsciente.

Sin embargo, tanto la directora como la psicóloga del equipo entrevistadas se preguntan acerca de los momentos en los que el equipo se posiciona en el lugar de no saber.

También, a partir de las entrevistas a informantes calificados, se piensa que existen atravesamientos que se juegan entre el problema estudiado y el equipo, desde un nivel contratransferencial. Se relatan varias situaciones en las que el problema afecta tanto al profesional interviniente como al equipo, desde las implicancias afectivas en juego, ya que se trabaja con los fallos en relación al saber. Algunas de ellas destacan la estrecha relación entre esas experiencias, inscripciones previas en relación al aprendizaje, y su desempeño profesional actual.

En este estudio se pueden corroborar pre-supuestos construidos a partir de la experiencia, y ampliar los mismos, es decir reconocer lo “novedoso” del funcionamiento del equipo estudiado en particular.

En cada contexto, en cada situación singular, se despliegan modos diferenciados de acción. Cada práctica es una construcción subjetiva.

7.6 EL EQUIPO COMO FACTOR PROTECTOR

Se concluye con Garay, Tuzzo, Díaz (1997) que el equipo oficia como factor protector, como micro-red que proporciona contención afectiva, ya que se construye por seres humanos que atraviesan crisis vitales y sentimientos contradictorios: ánimo-desánimo, esperanza-desesperanza, así como temores y problemas que genera el problema con el que se trabaja.

La interrogante está planteada como la posibilidad de emergencia de momentos en los que se cuenta con el apoyo del otro en el caso estudiado.

Esta hipótesis inicial se corrobora en la observación del equipo, en donde se encuentran momentos en los que los integrantes se apoyan, cooperan entre sí y en las entrevistas, cuando relatan situaciones en las que se vivencia la contención afectiva (momento en que la maestra habla del apoyo recibido en su enfermedad, por un tiempo, no pudo realizar las intervenciones sola, necesita del apoyo de otra compañera, lo que facilita el compartir información, modelos de rol, etc.

También en algunos momentos grupales en los que se refieren al haber compartido bibliografía, así como saberes adquiridos.

En cuanto a la solidaridad, nombrada por varios autores como imprescindible para el trabajo interdisciplinario, aparece claramente evidenciado en varias ocasiones. Es traída con mayor fuerza por una de las maestras, la cual vivió un problema de salud importante. Ahí se sintió

apoyada por todos los integrantes de la institución. Ello remite a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, a la empatía. En esos momentos, en los que esto es posible, es que se puede considerar que “acontece” lo interdisciplinario.

Pero también es traído por otras de las integrantes entrevistadas, que señalan sentirse apoyadas por sus compañeras, tanto en los aspectos teóricos, compartiendo materiales, como en momentos de “enfrentar el afuera”, complementándose en distintas instancias: en el trabajo con las familias o con los docentes.

Para lograr momentos de trabajo desde la autonomía (siempre relativa), parece ineludible la posibilidad de no imposición, el no ubicar al otro en el lugar de rival al cual es necesario someter. Al inicio la pregunta refiere a cómo opera en esa relación con el saber la imposición y la resistencia a la misma. En este grupo se observa el respeto, no aparece la necesidad de imponer lo que cada uno considera.

Es necesario para el trabajo interdisciplinario la construcción del equipo, crear un esquema referencial común, reflexionar acerca del propio funcionamiento (Ponce de León, 2010). Nos preguntábamos acerca de la posibilidad de reflexión en este caso.

En el equipo estudiado se han ido ajustando los dispositivos de trabajo con el transcurso del tiempo, podría decirse construyendo un esquema referencial común. En este momento, ellos mismos (mostrando capacidad autoreflexiva) encuentran debilitado el funcionamiento interdisciplinario, en comparación con otros momentos de la historia grupal, en la que éste tenía mayor fuerza; en la actualidad permanece el deseo por lograr el encuentro con las otras disciplinas, aunque esto no se da en el espacio formal de reunión debido a las inasistencias de gran parte del equipo.

El saber no es un producto acabado, es un proceso que se origina en el deseo de saber (Beillerot, 1998). Se observa en el equipo el proceso de construcción.

7.7 CREACIÓN DE SABER GRUPAL

Otra de las interrogantes iniciales implica poder dar cuenta de la relación con el saber desde una perspectiva grupal, ¿es posible la creación de saber en el equipo interdisciplinario estudiado?

Se concluye que es posible generar momentos de creación de saber grupal. Estos son parte de un proceso de construcción, en los que por momentos tanto cada integrante como el equipo en sí necesitan ubicarse en el lugar de lo conocido, podría decirse en la repetición y en otros momentos se permiten construir algo novedoso, desconocido. Esos momentos serían los que se consideran como creativos.

Se encuentran variadas muestras de que sí acontece. En varias ocasiones se visualiza un saber que trasciende la singularidad y se constituye como proceso grupal, como construcción colectiva (tanto desde las observaciones como en las entrevistas).

La creación de saber es concebida como la creación permanente de saber, sobre sí mismo y sobre lo real, como un proceso creador de saber para un sujeto autor (Beillerot, 1998).

La modalidad de creación de saber, de este equipo, tiene características peculiares.

Se observan momentos creativos fundamentalmente en los espacios no instituidos, no formales (se destacan algunos ejemplos manifestados en diversas entrevistas de los intercambios en la cocina). No se observa en las reuniones de equipo plenas pero sí en otras ocasiones: mayoritariamente entre dos técnicos, ante situaciones clínicas concretas en las que se construye una estrategia novedosa (creación) para trabajar. Aparece la creación ligada a la práctica, a la experiencia clínica. Surge en espacios más reservados y personalizados.

7.8 EFECTOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL EQUIPO

En cuanto a los efectos que se generaron en el equipo a partir de la investigación, el más destacado es que el equipo pudo pensarse a sí mismo, lo que implicó movimientos subjetivos en el funcionamiento. La presencia del investigador los hizo reflexionar nuevamente sobre la interdisciplina. Ello generó un cuestionamiento en relación a si realmente se estaba dando y de qué manera.

Se otorga visibilidad a situaciones que por momentos en los grupos se encuentran invisibilizadas, naturalizadas, y por lo tanto se le dio mayor relevancia. Esto se refleja una mayor participación en las reuniones de equipo con la investigadora. Algunos de ellos participan en las reuniones más activamente, sostienen su punto de vista, la diferencia puede ser mantenida con más fuerza.

Se retoma el interés por los encuentros intertemáticos, que aparecen relatados como integrando la historia del funcionamiento grupal, pero que en ese momento no se están realizando.

Es posible plantear que la investigación generó efectos en el equipo, la mirada extranjera que los “observa” y acompaña el proceso de funcionamiento los hizo pensarse y buscar estrategias para mejorarlo, intentos de incluir a los que por alguna razón no estaban participando de las reuniones.

Se valoran así los efectos de la investigación como una contribución para el propio equipo interviniente.

Aprendemos que “todo conocimiento es situado, que tiene consecuencias sobre lo que se observa, que no es definitivo ni único (Gatti, 2008)

7.9 A MODO DE SÍNTESIS

Las conclusiones dan respuesta a algunas de las interrogantes iniciales, que refieren al caso estudiado. Sin embargo, como contribución a la temática estudiada, se pretende que esas respuestas singulares puedan ser consideradas en otras situaciones.

En relación a la interdisciplina se encuentran elementos facilitadores y obstáculos. Estos tienen que ver con elementos personales de los técnicos, aspectos inherentes a la construcción de los equipos, su historia común, la necesidad de pertenencia, de creación de un esquema conceptual común. etc. Asimismo existen aspectos del contexto (la incidencia del modelo médico hegemónico, el lugar de la participación en la actualidad, a nivel social, que disminuye el tiempo otorgado a los intercambios, también los interdisciplinarios.

Se destaca la necesidad del equipo de pensarse, integrando la multiplicidad de miradas para no quedar en una sumatoria de miradas, que no se integran.

Se reconoce un aprendizaje a partir del trabajo en equipo. En las entrevistas a las distintas integrantes, hacen referencia al enriquecimiento personal, singular que representa para ellas trabajar en equipo.

Pero también refieren a la oportunidad de construcción colectiva que brinda el equipo, por lo cual existe la posibilidad de creación de saber grupal, que se va a ver facilitado si se consideran las variables aquí analizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo de Mendilaharsu, S. (1998). -La Interdisciplina. *Rev. Uruguay de Psicoanálisis*, 88, (p189-192).
- Alastuey, S. (2003). *Acerca de la problemática interdisciplinaria en el abordaje psicopedagógico*. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/art.2>
- Araújo, A. (2004). Desde la construcción de nuestras identidades, hacia la búsqueda de una posible interdisciplinaria. En *Las transformaciones en el mundo del trabajo y los desafíos del movimiento sindical (p 29-33)* Comisión sectorial de educación permanente
- Arocena, R. (2012). *Interdisciplina en el estuario: saberes orilleros*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/edit>
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo XXI
- Beillerot, J., Blanchar, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bonano, O., Bozzolo, R. y L'Hoste, M. (2008). *El oficio de Intervenir. Sin Fronteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Cristóforo, A. et al (2008) Subjetividad y dificultades de aprendizaje. Investigación a través del dibujo "Situación Persona Aprendiendo"(SPA). En *XV Jornadas de investigación y cuarto encuentro de investigadores del Mercosur. "Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en Psicología"* (Vol. 2, pp. 463-464). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Devereux, G. (1972). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eco, U. (1997) *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Gandolfi, A. y Cortázar, M. (2006). El desafío de la interdisciplina en la formación de los profesionales de la salud. En *VIII Jornadas de Psicología Universitaria.(73-78)* Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- Garay, M., Tuzzo, R. y Díaz, A. (1997). *Emergencias emocionales, abordaje interdisciplinario en el primer nivel de atención*. Montevideo Comisión sectorial de educación permanente.
- Gatti, G (2008) El detenido-desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad. Montevideo. Trilce.

- Gatti, G y Kachinovsky, A (2005) Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Montevideo Psicolibros Waslala.
- Grieco, L. (2012). *Dimensión grupal de la relación con el saber: Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Montevideo.
- Kachinovsky, A. (2002). Cuerpo y aprendizaje: entre el deseo y la renuncia. En *El cuerpo en psicoanálisis: diálogos con la biología y la cultura* (453-463) Montevideo: APU.
- Kachinovsky, A. (2003). Investigación psicológica en el área educativa: delimitación de interrogantes en función de su pertinencia y relevancia. En *Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*. Montevideo: Trapiche (CEUP).
- Kachinovsky, A. (2011). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: CSIC.
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R (1993) El grupo y el sujeto del grupo, Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (1985). *El tiempo en los grupos*. Conferencia dada en la 1º Escuela Privada de Psicología Social Dr. E. Pichon- Riviere. Ed. Cinco.
- Larrosa, J. (2004). *Conferencia: La experiencia y sus lenguajes*. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Lewin, K. (1980) *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- M. de Bagatini, C., Valdes, L. y Ulriksen de Viñar, M. (2001). *La aventura interdisciplinaria*, Clínica Uno, Montevideo Gráficos del sur.
- Martínez, E, Rama, B, Mosca, A, Gómez, G García, S, Falero, S, (2004). *El fracaso escolar: un enfoque preventivo*. Montevideo: Mano a mano.
- Martínez, E, Rama, B, Valdeolivas, C, Mosca, A., Gómez, G, Falero, S, García, S (2006). La integración en la escuela, desafíos e interrogantes, Mdeo. Financiado por Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes.
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (1998). Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico. *Tramas, Revista de la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, 4 (49-60).

- Perera, M (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales* (Tesis de doctorado). Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba.
- Parisi, E. (2006). Psicología, interdisciplina y comunidad. *Rev. Enseñanza e investigación en Psicología*, 11 (2),373-384.
Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29211212.pdf>.
- Perrés, J.(1994).Psicoanálisis y complementariedad multirreferencial: reflexiones Epistemológicas. En G. Delahanty y J. Perrés, *Piaget y el psicoanálisis* (435) México: UAM- Xochimilco.
- Ponce de León, E. (2010). El psicoanalista y lo interdisciplinar en la clínica de niños. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 100 (375-392).
- Puget, Janine (1997) Ética y Política. El racismo en sus diferentes manifestaciones. *Actualidad Psicológica*, nº 248.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Remedios, M. (2008). *La formación y su complejidad semántica*. Rev. Investigación educativa, Nro.8. Universidad Pedagógica de Durango.
- Rivière. P. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sierra Bravo, R (1996). *Tesis Doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Schlemenson, S. (1999). *Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Scocozza, M. (2002). *Interdisciplina: un encuentro más allá de las fronteras* (Inédito).
- Taylor,S y Bogdan, R (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós, España.
- Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. *En Diálogo*, (1-8).
- Tuana, E. (1993). Psicología en el Uruguay. Vista a través de 40 años de historia de la Sociedad de Psicología. *Revista de la Sociedad de Psicología del Uruguay (número especial)*, 4 (7-8-9).
- Vidal, R (2001) Conflicto psíquico y sistemas abiertos: Interacciones entre consciente e inconsciente, realidad psíquica y realidad, determinismo y azar. Montevideo, Ed. Psicolibros.

- Viera, E (2003). Equipo de Trabajo-Trabajo de equipo. En: (2003) Construyendo aprendizajes.
- Pimienta, M (Ed.), *Equipo docente de taller de 1er. ciclo Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Argos, ed. alternativas.*
- Winnicot. D. (1982). *Realidad y juego* (3a ed.). Buenos Aires: Gedisa.

ANEXOS

Anexos A- Metodológicos

1- Pauta de la entrevista semi-estructurada

- 1) ¿Qué entiende por interdisciplina?
- 2) ¿Cuáles son los elementos que facilitan el funcionamiento interdisciplinario?
- 3) ¿Cuáles son los obstáculos que encuentra para el funcionamiento interdisciplinario?
- 4) ¿Qué entiende por problemas en el aprendizaje o fracaso escolar?
- 5) ¿Qué tipo de relación con el saber se da en el equipo de trabajo?
- 6) En la relación con el saber grupal, ¿encuentra la posibilidad de creación de saber?
- 7) ¿El problema abordado por el equipo ¿impacta en el mismo? ¿De qué manera?

2- PAUTA DE OBSERVACIÓN

Encuadre

- horario de reunión y frecuencia (cumplimiento/incumplimiento en llegadas y retiros)
- espacio de reunión (predeterminado, móvil, aleatorio: características)
- presencialidad /ausentismo
- rutinas del grupo (orden del día, previos, asuntos recurrentes, etc)
- modalidad de funcionamiento (coordinación de la reunión, criterio de presentación de casos o problemas, fijeza o rotación de funciones)
- registro (características, responsables)

Coordinación

- preparación de encuadre, respeto
- fija, rotativa, aleatoria
- rol designado, asumido
- relación con el saber detentada y atribuída (autoridad)

Integrantes del equipo

- Identificación de cada uno (nombre ficticio, aspecto, disposición espacial, disciplina representada)
- datos significativos de cada uno de ellos (ingreso y tiempo de permanencia en el equipo, funciones asumidas, etc)

Tarea del equipo

- Tarea primaria: aquella que define la razón de ser del equipo(descripción, para posterior análisis)
- Tareas secundarias o complementarias (identificación, descripción, tiempo insumido)

Referentes del equipo

- Referentes profesionales involucrados (actuales e históricos)
- Referentes personales (vida cotidiana, experiencias profesionales, autorreferenciales)
- Autores citados y menciones bibliográficas

ANEXOS B

3- CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través de la presente dejo constancia de mi participación voluntaria para contribuir a la realización del proyecto de tesis realizado por la Lic. Sandra Falero en la Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología- UdelaR).

El proyecto de Tesis se denomina: "Construcción de prácticas interdisciplinarias. La relación con el saber de un equipo que trabaja con fracaso escolar".

El mismo fue aprobado por la Dirección Académica de la Maestría.

Dicho proyecto de tesis tiene como propósito conocer y analizar las representaciones acerca de interdisciplina y fracaso escolar de los integrantes del equipo.

Se realizaron también entrevistas a informantes calificados en relación con el tema.

Se les solicitará a todos los participantes una entrevista de aproximadamente una hora de duración que será grabada. Asimismo, se solicita la autorización para realizar observaciones de algunas de las reuniones de equipo.

Dada la articulación de funciones (docencia-investigación, extensión) la misma se realiza con estudiantes que acompañan el proceso, y participan en las distintas instancias (observaciones, entrevistas, etc.)

En todos los casos la identidad de los informantes será protegida a través del empleo de seudónimos, y aquellos datos o información que pueda identificar al participante serán manejados confidencialmente. A este material tendrá acceso la tutora de esta tesis la Prof.

Alicia Kachinovsky.

Su firma en este documento significa que acuerda con lo informado previamente en esta nota.

Firma y aclaración del participante

Firma y aclaración del investigador

Fecha / /

ANEXOS C

1- TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CALIFICADAS

ENTREVISTA A ELIDA TUANA

Elida: - Es indudable que desde el año 2000 y algo que se hizo la evaluación del aprendizaje y que la UNESCO nombró una comisión de personas nobles, de alta jerarquía nacional para ver el aprendizaje, que consideró que el año siguiente y este siglo iba a ser el siglo del aprendizaje. Entiendo que hubo pocas respuestas y que una tendencia, una competencia para reevaluar el aprendizaje no hay. No está considerado como el año o siglo UNESCO de aprendizaje, sino que alguien se acuerda de que está eso pendiente pero no está funcionando.

E: - En mi caso la maestría refiere al trabajo interdisciplinario de las dificultades de aprendizaje, me interesa saber cómo se juega la relación con el saber, entre los técnicos. Sé que tú has tenido un gran trabajo en la construcción justamente de los equipos, ¿no? Al leer tu libro... de los equipos que empiezan a abordar el problema del aprendizaje, no solo desde una disciplina sino desde varias.

Elida: - Es planificar el aprendizaje, son técnicas para evaluar el aprendizaje o lo aprendido.

E: - En mi caso me centraría en el funcionamiento de los equipos que trabajan con dificultades de aprendizaje. Entonces entre los propios técnicos, por ejemplo el maestro especializado, el psicólogo, ¿no? Como se da la relación en torno al saber, cuando están hablando, trabajando, acerca de determinado niño, con determinada dificultad...

Elida: - Es un trabajo de evaluar pero no tener una prioridad o un instrumento para que eso sea más o menos objetivo o científico, es más de convención.

E: - Claro, los equipos que trabajan con niños o adolescentes con dificultades de aprendizaje, primero hacen la evaluación, por lo general, con técnicas y eso, y luego hacen el tratamiento, para lograr que el niño funcione mejor en el espacio escolar, aprenda más. Entonces lo que a mí me interesa es la parte del equipo que trabaja con esos niños, ¿Cómo se relacionan?, si tú ves que hay complementariedad o no, si hay rivalidades acerca justamente del saber, de quien es el que sabe, en torno a lo que le pasa a ese niño. Cada disciplina tiene un saber o un aporte acerca de lo que le pasa a ese niño que no aprende, en la escuela por ejemplo, ¿no? Bueno

entonces a mi me interesa eso en tu experiencia, cuando tu integrabas equipos, ¿Cómo veías eso? En ese aspecto, se lograba realmente una interdisciplina, una complementariedad, o si se generaban ciertas rivalidades, o ¿cómo lo veías? El funcionamiento de los técnicos, entre los técnicos.

Elida: - En secundaria había puesto la posibilidad de que los profesores, estaba trabajando Daniel Corbo, el que ahora hizo el plan, que los maestros y profesores, aquellos muchachos que no aprendían, que tenían dificultades serias en su asignatura, pero no con una medida objetiva, sino como el rendimiento en su asignatura, fueran atendidos especialmente para ver si mejoraban, es decir, el rendimiento que ese muchacho hacía en el aprender común, si cuando los profesores decían que tenía un déficit, y eso era atendido aparte con el profesor, siempre con el profesor de ellos o con otro dentro del edificio, se evaluaba en relación con ese rendimiento y como ese aprendizaje funcionaba dentro de la asignatura. No hubo trabajos de... para mi idea objetiva... pero en realidad quienes tienen mayor cantidad de trabajo son la gente de la Católica, sobre todo con el que ahora es el decano de la facultad Cuadro tiene trabajos importantes realizados, tiene creación de técnicas importantes, para evaluar si, y después se ve cómo se va abordar, técnicas de evaluación por ejemplo de ortografía, técnicas de evaluación de las matemáticas, es decir que hay mucho trabajo de evaluación del aprendizaje.

La universidad católica, algunos de sus trabajos, para evaluar la dificultad de aprendizaje en determinadas áreas, no es que se haya empezado a ver una dificultad global de aprendizaje sino que los muchachos que se consideraban con esas dificultades dentro de las áreas de trabajo de aprendizaje

E: - Yo la maestría la estoy cursando en la UdeLaR, pero hice un diploma de dificultades de aprendizaje, acá en la Católica, que lo que te brinda son una serie de técnicas que las utiliza más que nada el maestro especializado, para detectar dificultades, si son específicas, o no todo eso, que tu me decías.

Elida: - Es decir que es mucho más, trabajado como técnicas de aprendizaje o dificultades de aprendizaje, a nivel de primaria que a nivel de secundaria. Se inventó un trabajo importante a nivel de secundaria. Corbo que tiene ahora un libro sobre aprendizaje, además hay algunos de la Universidad Católica técnicas de autores con nombre y apellido para la medición del aprendizaje.

E: - Pero se empezó a gestar cuando yo, al leer tu libro acerca de la historia, de la formación, ¿no? Por ejemplo la creación del laboratorio, la época en la que tú estabas participando en los equipos. Eso me gustaría que me pudieras recordar cómo funcionaban, quien los integraba, que disciplinas integraban esos laboratorios psicopedagógicos

Elida: - El laboratorio psicopedagógico siempre fue de gran importancia. La señora Carbonel, era la directora del laboratorio, y yo que trabajaba siempre con ella porque teníamos cantidad de investigaciones, en esa época se hicieron muchas. El problema empezó por hacer investigaciones sobre la lectura, como los chiquilines o por los métodos de lectura, el rendimiento y el aprendizaje, siempre midiendo aprendizaje, era mucho mayor en aquellos muchachos que aprendían por el método global a leer, que aquellos muchachos que aprendían por el método analítico sintético de lectura, hay todo un trabajo publicado, de cómo rinde eso. Para nosotros, cuando trabajamos encontramos que el analítico sintético, podía mejorar más el aprendizaje de la lectura que el trabajo por el método global. El aprendizaje en general no te puedo decir, pero de una técnica que es fundamental como la lectura, indudablemente siempre nos dio mejor (en la evaluación del aprendizaje), resultado el analítico sintético. También hay mucho trabajo de evaluación de aprendizaje en la colección de revista de lectura y vida.

E: - Y con respecto a eso que tu decís, trabajábamos en conjunto, María Angélica Carbonel, en conjunto conmigo, ¿Las dos venían de la misma disciplina?

Elida: - Las dos éramos del laboratorio, y era un sector dentro del laboratorio en el cual nos dedicábamos a la parte de aprendizaje en el área de lectura, escritura, toda la parte del lenguaje.

S: - ¿Ahí eran maestras, psicólogas, había algún fonoaudiólogo?

E: - Era un equipo, dentro del laboratorio, todas éramos maestras, todas eran jóvenes, otra y yo estábamos desde el principio, las jóvenes habían hecho con nosotros un curso de dos años dentro del laboratorio, rindiendo una prueba, adquiriendo un título de técnico de psicología infantil, y con eso estaban capacitadas para trabajar. Antes formábamos un equipo de trabajo que podía dedicarse a la ortografía, y al cabo de un tiempo se publicaba y ese trabajo era evaluado etc. En la sociedad de dislexia está la colección de lectura y vida, con la colección de lectura y vida podés buscar el índice de esa, y vas a encontrar muchísimo material, sobre las investigaciones que se hicieron. Una investigación que hizo Uruguay con la universidad de Chile, en que se estudiaban los métodos de lectura y también los métodos de enseñanza, no sólo la evaluación de la lectura después del método sino que se planificaba en el método de enseñanza, la evaluación de la lectura.

E: - Por ejemplo ustedes después, ¿con quienes intercambiaban esos resultados?, ¿era sólo entre maestros con esta formación específica, o tenían oportunidad de encontrarse con médicos u otros profesionales?

Elida: - En general trabajábamos en equipo, con otra gente, por ejemplo, la mayoría eran maestros especializados en psicología, nosotras exigíamos para darle el título de

especializados que fueran maestros recibidos. Que hicieran el curso de dos años con nosotros, después del seleccionado, y después trabajaban, se integraban al laboratorio, trabajaban como técnicos en psicología infantil, y... con eso se trabajaba.

E: - ¿Cómo se compartía? Tu veías que había posibilidad de intercambio, de complementarse, o había cierta rivalidad entre el que venía de magisterio, o el que venía del curso de técnico en psicología infantil, de psicología, o entre los médicos que son los que estaban también en el instituto.

Elida: - Por problemas de trabajo de la sociedad de la psicología, o de la sociedad de dislexia, porque la gente de la sociedad estábamos muy vinculados con las sociedades de habla hispana, en ese sentido vino gente, la sociedad de dislexia, después que nosotros empezamos a trabajar, todavía no habíamos formado nuestra gente, se debe al trabajo de algo que hizo Susana Morel, era una francesa premio en Francia por haber hecho investigación de la parte de fonoaudiología. Trabajaba mucho en la parte del aprendizaje de los muchachos, vino traída por otra fonoaudióloga e hizo un curso de un mes aquí con la sociedad en ese momento, era de psicología, para poder hacer el curso con Morel también seleccionamos maestros y para hacer ese curso con Morel, Mesone exigió que algunas de las de aquí nos pusiéramos a determinado nivel para probar 26'51" la base de ese aprendizaje. Por ejemplo, a mí, que era maestra, yo además te digo que soy psicóloga, a partir de un título de maestra gané una beca en Francia y soy psicóloga. Gané la posibilidad y con él hicimos un curso de un mes sobre dificultades de aprendizaje, eso formó algo, un grupo importante de chiquilinas jóvenes, que siguieron estudiando, entre ellas se fue mejorando y se dio la oportunidad de conocer, de aprendizaje, sobre todo de la lectura y escritura. Te digo porque la sociedad de psicología, la que trabajábamos, yo soy una de las locas que digo que el siglo XX fue un siglo maravilloso, se descubrió el ADN, el gen de ese ADN...

E: - Estábamos en los descubrimientos del siglo XX, me estabas diciendo del ADN, capaz que podríamos aprovechar que empezaste a comentar eso, ya que mi intención es escucharte acerca del funcionamiento interdisciplinario. Por ejemplo si tú recuerdas, en esto que me hablabas del ADN; como se da el intercambio por ejemplo con un médico, o con la propia fonoaudióloga que vino a darles el curso, ¿Cómo se daba el diálogo, el intercambio?

Elida: - En general, las jornadas de psicología, que después fueron un grupo también de dislexia, cada dos años teníamos jornadas de psicología. En esas jornadas de psicología la gente presentaba trabajos, en esos trabajos, por ejemplo, presentaban, los estudios en la psicología de la lectura, presentado en una jornada, dirigido el equipo por Ariel Cuadro, que es de la Universidad Católica, es un muy buen equipo, los estudios en psicología de la lectura.

Muchísimos trabajos, como cada dos años había jornadas de psicología, la gente presentaba trabajo en la jornada, (a ver en este), la adolescencia tardía; las crisis, la sociedad y el medio, era de la misma jornada, era del instituto de la Facultad de Psicología de Buenos Aires, es decir, gente de Argentina que venía, a presentar trabajos y esto era, cuatro personas de Argentina que presentaban trabajo a las jornadas de Uruguay, en esta había psicólogos, había médicos, fonoaudiólogos, había muchas personas que en general también se hablaba de aprendizaje. El aprendizaje te puedo mostrar la bibliografía.

E: - El tema del aprendizaje, de los problemas o dificultades, necesita para su tratamiento no sólo de un área, ¿no? No alcanza solo con que lo vea un psicólogo a un chiquilín que tenga dificultades de aprendizaje, necesita de otros tratamientos, otras disciplinas, por ejemplo el maestro especializado, ¿no? O el fonoaudiólogo.

Elida: - Por ejemplo, la mayoría de los que yo trabajo primero fue con médicos, el doctor Depiroz, era médico, el doctor que nos ayudo mucho y trabajo mucho con nosotros.

E: - ¿En qué consistía la ayuda o el intercambio?

Elida: - Intercambio, primero la jornada era un intercambio importante, había tres días de trabajo en las jornadas, y en esos días de trabajo de las jornadas, venían de Buenos Aires, de Uruguay, pero a la vez venían médicos, psicólogos fonoaudiólogos, venían investigadores, personas relacionadas con la idea de la educación pero también con otras áreas que no eran ni maestros ni psicólogos.

E: - ¿Cómo te parece que se da la relación con el saber? Es decir, si hay alguien que se cree omnipotente, que tiene el saber, acerca del aprendizaje, o de la educación, o no, o ves que hay posibilidades de encuentro, ¿de qué depende que se pueda dar el encuentro?

Elida: Se hacía por intermedio de la sociedad de psicología, o por intermedio de la sociedad de dislexia, cuando apareció después más tarde, por ejemplo un médico venía y planteaba un problema, y la sociedad de psicología veía a que persona podía conectar o se quería conectar y se formaba un equipo de trabajo, ese equipo de trabajo, era libre podía hacer en general, eran profesionales de ciencias o de la medicina, o de las áreas del lenguaje, algunas personas de filosofía, se formaba un equipo de 3 o 4 personas, y esas personas nos reuníamos para ver que podíamos hacer, que teníamos cada uno que aportaba, con eso se armaba un equipo para trabajar. A veces el equipo lo formaba la sociedad, la sociedad llamaba gente para anexarte para hacer una investigación sobre tal tema, así hay publicado un libro sobre los problemas de lenguaje, en él hizo una investigación en las escuelas, el trabajo fue así, cuando se pensó lo que se iba a hacer, le pedíamos maestras que trabajaban con nosotros, las llamamos y se hicieron trabajos comunes con temas así, por ejemplo, un día de domingo, o que hacemos los

domingos; los chiquilines hacían la redacción en la clase, nos traían las redacciones, y nosotros corregíamos o veíamos la redacción con temas relacionados con la investigación en lenguaje, entonces en esos temas uno tenía que ver la cantidad de palabras que usaban, como los chiquilines el mismo tema, varios temas, lo hacían en distintas clases de la escuela, por ejemplo, lo hacían los nenes de segundo año hasta sexto año, con esos trabajo empezamos por ver el número de trabajos, si tu le ponías una cuestión, por ejemplo, ¿qué hice el domingo?, los chiquilines escriben, “el domingo jugamos a la pelota”, esa fue su redacción, o si le preguntábamos otra cosa, los chiquitos en general, ponían por ejemplo a la pregunta, un animal, ponían “yo tengo una gata”, pero los de segundo año ponían, por ejemplo “mi perro, juega con la pelota, corre la pelota”, los más grandes, “juegan con otros animales y se pelean por la pelota”, así te iban diciendo hasta que los de sexto año, por lo general, es “mi perro se llama de tal manera, tiene tales características”, se veía el número de palabras que usaba, la estructuración de las palabras, la ortografía, la construcción mas sintáctica, se iba estudiando el lenguaje. Ese trabajo lo recogimos con las maestras, a las maestras le pedíamos que le pusieran entre las redacciones, ese trabajo nos regalaban y nosotros lo estudiábamos de otra manera. Hay una escala de evaluación de la ortografía de los niños, esos niños teníamos que ver cuánto escriben, cual es la ortografía y eso, se estudió estadísticamente, ahora está convertido en un test, si yo le pido a un niño que haga el mismo tema, y ya tengo todo una especie de saber de evaluación objetiva, de que pueden hacer los niños a distintas edades. Podes ver si viene un trabajo de un niños, sobre cualquier animal, y ese trabajo para un niño de tercer año es muy bueno, lo evalúas para los niños que tiene esa edad, tienes una idea del lenguaje que tiene ese niño como instrumento para ese niño, como es el lenguaje o como va evolucionando. No es un test, es un instrumento al servicio de los niños, que no distorsiona el trabajo de los niños, pero que la manera como está concebido, nos da posibilidad de ver como puede transformar en un instrumento de medida.

E:- Por ejemplo en ese campo de la evaluación, de las dificultades, de un niño en el área del lenguaje, como te parece que se puede funcionar si el niño va dentro o fuera de la escuela a un equipo que intenta ayudarlo, porque la maestra lo derivó porque tiene cierta dificultades, ¿has estado en algún equipo de trabajo externo a la escuela, donde te llegan niños con cierta dificultad?

Elida: - Vamos a ver como forma el equipo. Porque el equipo puede estar formado, por ejemplo el equipo que formo... medalla de oro en Francia, que cuando le propusimos venir a trabajar con nosotros y aceptó, nos dijo preciso alguien que sepa esquema corporal y que sepa tal cosa. Nosotros formamos el equipo, como nos conocíamos veíamos qué queríamos trabajar, nosotros

trabajábamos médicos, trabajábamos nosotros, pero si precisábamos un estadístico venía otro compañero. El equipo nunca puede ser muy grande, puede ser diversificado, que cubra las áreas que queremos ver, si están viendo lenguaje, y en este momento, consideramos el aprendizaje y fórmula genética, y futuro. Se necesitaba alguien que trabaje con la parte genética, y como es para la educación tiene que saber la parte de educación.

E: - ¿Por qué nunca puede ser muy grande? ¿Qué dificulta eso?

Elida: - Primero, porque no encontrás mucha gente que trabaja con eso, con distintas áreas.

E: - ¿Qué características te parece que tenga que tener un equipo interdisciplinario. Lo primero que nombraste es que nunca puede ser muy grande, porque no hay personas formadas en eso, y... ¿Por qué otra cosa te parece?

Elida: - Otra característica es que haya instrumentos que se puedan usar para medir, por ejemplo, aprendizaje, vas a medir el aprendizaje en la escuela, bueno ¿qué te importa del aprendizaje en la escuela, la lectura? Es aprendizaje, por lo tanto la gente que sabe y que ya tiene idea de instrumento de medida, y eso puede servirte porque te da los instrumentos que tenés, pero puedes ir buscando otras personas, otra forma que tu creas que te sirva para ver la lectura.

E: - ¿El psicólogo que aportaría en ese caso? En el caso del niño con la dificultad en la lectura?

Elida: - En la lectura puede maestros o profesores de secundaria, que su instrumento de aprendizaje sea la lectura, gente que sea especialista en la lectura. En general se te abre enseguida, con lectura, pero tenés que ver ortografía, precisas algo que tenga que ver con la ortografía, no se que otra cosa puedes pensar. Si vez lo genético, tenés que tener una persona que conozca la fórmula genética, la parte de genética y el que trabaja con la maquina, la computadora, ahí tenés para otras áreas que haya aprendido eso. Alguien que sepa algo de genética indudablemente tiene que haber.

E: - Más bien un médico podría ser, o un neuropediatra

Elida: - El doctor Ventura, nos hicimos amigos porque él trabajaba con Alzheimer es médico y yo trabajo con el área, dentro del área de aprendizaje la parte de lenguaje y la parte también como mido los instrumentos de lectura. Cuando nos encontramos hace unos años, me quedé encantada de ver cómo trabajaba la parte de enfermedad, y la parte de Alzheimer que sacaba de índices, y él se quedó viendo como otras maestras y yo podíamos hacer otra cosa, y ahora somos de lo más amigos. Cada uno se habla, de lo suyo, pero tenemos un campo donde poder trabajar.

E: - O sea esto a que apuntaría, a que se tiene que dar cierto lazo afectivo para la construcción del equipo.

Elida: - Es lo ideal cuando uno va a buscar gente, busca gente con la que se lleva bien, pero no es imprescindible. El doctor Bauza es una persona de poca comunicación, en su campo específico sí, pero después no. Él aporta en su disciplina, que él pueda venir a contar cosas graciosas nunca lo vamos a pedir.

E: - Ciertas características que tienen que tener las personas para poder intercambiar en un equipo interdisciplinario.

Elida: - En general no hemos tenido problemas, pero también cuando viene gente para jornadas, nos hacemos amigos o no allí, porque esa gente que viene a la jornada, tiene un área en común es que interesa lo mismo. Pero realmente que bibliografía que parte de esto la conoce él y hay otra que conozco yo, Bernardo era muy leído y muy lector, y nos daba en realidad trabajar con su bibliografía, daba la posibilidad de que uno accediera a otra bibliografía, pero eso se da por el trabajo. ¿Tú estás integrando un trabajo?

E: - Sí, yo integro un equipo interdisciplinario, en el que hay psiquiatra infantil, psicomotricista, fonoaudióloga, maestras especializadas y psicólogo. De mi trabajo surge mi inquietud de investigación de poder observar eso, cómo se relaciona el saber, tanto de la disciplina de cada uno, o como se juega en el equipo ese saber, si puede ser compartido o no, si hay complementariedad o a veces hay cierta hostilidad, como circula el saber en los equipos, eso me interesa poderlo pensar, el saber individual, y el saber que se construye ahí, el saber grupal.

Elida: - En general a nosotros, no nos pasó, en las primeras jornadas vino Quiroz, los mejores de Argentina y seguimos relacionándonos, con unos más y con otros menos. A veces por los días que nos podíamos reunir, o el horario, algunos podían, otros no, y ahí se iba formando, para que se forme el grupo que puede trabajar, en general eso da lugar a que se haga un libro o una publicación.

E: - Esto del saber, porque en realidad estamos hablando del aprendizaje, esto tiene mucho que ver con el saber que cada uno aporta, o que considera que puede aportar a este tema

Elida: - Nosotros hemos hecho, muchos trabajos de dos días, hicimos un curso cuando, sobre la evaluación con una persona que viene de Chile, venía de Chile los viernes de tarde, la íbamos a buscar y nos prestaba el local el de José Pedro Varela... (es interrumpida la conversación).

Con investigación, él era biólogo, estudiaba biología, pero la parte del conocimiento biológico del humano no, y la parte psicológica, entonces se especializó y, ahora nadie de psicología quiere hablar de los aportes de Piaget, él dio vuelta la parte de psicología, en cuestiones importantísimo, sobre todo toda la parte de evolución. Estudió también, estuvo en Francia, él empezó a estudiar la parte evolutiva genética, a estudiar al niño desde el nacimiento hasta que

fue adulto, su evolución psicológica, después, eso lo hizo cuando era joven, era recién recibido. Después siguió estudiando en Francia, y después empezó con la epistemología y también, la locura de Vigotsky con la parte del lenguaje, y ahí trabajo otro aspecto del conocimiento del hombre, cuando se pudo abrir la parte a la ciencia, Piaget, que también son cuestiones de suerte, yo había ganado la beca y estaba en París trabajando con Piaget, y en ese momento él había sido contratado en Francia, porque no lo dejaban ir a otros lugares. Dijo que lo que él había dicho de o del niño, nos olvidáramos, que para que una ciencia sea ciencia, tiene que tener un núcleo para trabajar, un núcleo para hacer la información; y eso para la psicología fue la psicología genética, y a partir de ahí hizo toda la vuelta sobre la psicología genética y ahí cambió todo.

E: - Eso como los aportes fundamentales teóricos, que tenemos los psicólogos, pero en un caso clínico, por ejemplo que recibamos a un niño con dificultades de aprendizaje, y viene a que el equipo trabaje con él. ¿Qué te parece que el psicólogo hoy en día puede hacer en torno a ese problema?

Elida: - Las personas que se han auto especializado fue... ella en el diagnóstico del niño con problemas de aprendizaje era una autoridad, era una estudiosa cuando se termino el proceso y pudimos volver a estudiar, no sólo lo que nos fuimos a otro lado trabajamos y volvimos, sino las que pudimos estudiar, trabajamos mucho en problemas de aprendizaje, para ver problemas de aprendizaje la primera cosa es el diagnóstico del problema. No es como las maestras que hacen lo que saben, son inteligentes, pero ellas saben que este niño, no puede leer etc. Pero no tiene los instrumentos para hacer el diagnóstico y que son en general un diagnóstico tiene que intervenir varios técnicos diferentes.

E: - ¿Quiénes?

Elida: - Primer término edad cronológica, es fundamental, el cociente intelectual, es decir la edad mental, sea por el método que quieran.; después los problemas de... yo a las madres cuando venían a preguntarme les preguntaba siempre, ¿y lloró cuando nació? En general me miraban para saber, por qué había llorado, pero evidentemente, si vi que había que buscar, podía tener un problema neurológico, había que llamar a una persona que haga el diagnóstico de los problemas neurológicos

Otra persona que tiene que intervenir es el pediatra, porque para ver si está haciendo la evolución, si el pediatra ve que no está haciendo la evolución normal hay que buscar otras causas. El psicólogo de niños, eso es muy importante, por lo tanto todos los psicólogos de niños y los psicólogos de la motricidad, toda la parte psicomotriz es un problema a diagnosticar. No es que tengan que estar siempre todos, la edad, el cociente intelectual, la otra posibilidad que te

voy dando, tiene que hacerle esos estudios al niño. Después de acuerdo a las edades, le vas a ir poniendo otras cosas, es decir la evolución del lenguaje, la posibilidad de aprender, de razonar, el razonamiento lógico matemático.

E: - El maestro especializado sería en ese caso?

Elida:- También, el diagnóstico general, es o un maestro especializado, o tiene alguien que hace diagnóstico especializado en matemática de niños. Y después cada uno te va a ir dando la posibilidad, de que de pronto, que a alguno tenes que hacerle un diagnóstico especial de psicomotricidad, también con un especialista. Son unas cuantas personas que intervienen en el diagnóstico del niño.

E: - ¿Y en el tratamiento posterior?

Elida: - Cuando se hace el diagnóstico va a trabajar con un equipo, que tiene que saber interpretar el diagnóstico, eso es muy importante, el equipo cuando tiene el diagnóstico tiene que saber para donde lo va a dirigir, si lo va a dirigir al que tiene maestro especializado, en reeducación de la lectura, maestro especializado en educación de la aritmética. Un chiquilín que puede tener, un retraso total en el aprendizaje, es decir no aprende nada, no es sólo lectura, es un diagnóstico especial en aprendizaje.

E: - Y después priorizar, porque a veces tiene muchas áreas con dificultad, pero no va a ir con muchos técnicos, no? No va a ir a todos a la vez, tiene que elegirse un camino. Si tiene más dificultad en el área psicomotriz, por ejemplo, en el área vincular, psicológica, pedagógica.

Elida: - En el área pedagógica, en el área de la ortografía, se ve la lectura porque es fundamental, después en general hay equipos de diagnóstico que estudian a los chiquilines, que trabajan con los chiquilines, y algunos que consideran hacerlos ganar puntos o posibilidades en la totalidad del aprendizaje, no? Hay otros que les cuesta. Yo siempre cuento que tenía algunos chiquilines, un día estaba en un negocio, no tenía nada que ver con las cuestiones de la educación, viene un chiquilín, me da un beso y me pone a dar vuelta dentro del comercio, en un momento le dije, decime vos, y ahora que ¿andas haciendo? Lo habían diagnosticado, me dice "mire estoy en preparatorio", era un niño que me lo habían mandado así como para que desconsolara a la madre, que le dijera hay que tener paciencia... entonces empecé a hacer el estudio del chiquilín, y el chiquilín tenía un atraso importante porque había nacido sin que se le hubiera formado la cabeza del fémur, la madre tuvo que trabajar y mucho, y el médico de la motricidad también, todos los días hasta que se le formó la cabeza del fémur, el chiquilín empezó a usar posibilidades de aprendizaje, a partir de los dos años, de ahí fue para adelante, y, después una madre extraordinaria, se mataba por el chiquilín, pero él empezó a ir ligero, no era intelectualmente lo que tenía, pero no tenía posibilidad de aprender, por lo tanto,

saber ver el buen diagnóstico y además buscar el equipo, y de repente un médico que le diga, suspenda todo, toda la energía que tiene y todo lo que puede pensar haciéndole mal al chiquilín.

De dos, tres personas, que tengan realmente la posibilidad de dar en el justo trabajo que tienen que hacer.

E: - Muchas gracias por su tiempo.

Elida: - Una cosa, cuando yo trabajaba, tenía déficit, era tener un buen equipo de diagnóstico, porque enloquecíamos a la gente, que a uno le dicen cosas horribles, porque a los médicos les he dicho, porque sino se da con eso, es muy difícil. Acá no había... la maestra decía que no aprendía, que lo iba a dejar repetidor... pero que lo viera el médico, lo veía y él, iba y pedía cosas, por ejemplo como camina, cómo habla, a qué edad. El médico lo mandaba a un lingüista, y la madre tenía que ver al especialista en lengua, y ahí veías la angustia de la madre. El chiquilín por más que uno le dijera, "pero mire que es curable o algo así", se descansaba mucho. Yo había hecho mi equipo, con mi cabeza, mi saber, yo era psicóloga tenía que hacer el diagnóstico del chiquilín, en la escuela el dedito me lo traían de la escuela, le proponía hacer un dibujo, ahí iba del dibujo del hombre, ya veías si hacia hombre, mujer; luego le proponía hacer uno del otro sexo, después de agarrar cierta confianza, no era como cuando iba el médico, terminábamos jugando con bolitas, jugando a algo. El hombre me lo tenía que traer, el chiquilín venía con el diagnóstico que le traía la madre, y me dice, la madre "que le hizo, porque está tan bien", yo no le había hecho nada, no le había empezado a hacer lo del coeficiente intelectual y la posibilidad cronológica ni nada. Pero empezando la confianza, el "¿Cómo te llamas?", a veces hay niños muy duros, uno quiere que se habrán y cuesta.

E: Bueno, te agradezco mucho el haber aceptado compartir esta entrevista

ENTREVISTA A ESPERANZA MARTÍNEZ (MAESTRA Y PSICÓLOGA)

Entrevistadora:Cuál es la relación con el saber que tiene un equipo que trabaja con la problemática del saber?

Esp: Veo una dificultad, distintos saberes de distintas profesiones, por ahí cuesta poner en común, pero se puede. Creo que de pronto tiene que ver más con las personas que con los saberes.

Creo que hay personas más abiertas que están dispuestas a intercambiar, esa es la riqueza del equipo y hay personas que les cuesta más, que quedan encasillados en el saber aprendido y les cuesta más, les resulta más difícil compartir.

Veó muy interesante la inter disciplina en la primera investigación del servicio, por ejemplo las entrevistas de distintos profesionales con las familias, me parece que fue una de las cosas más ricas de la experiencia porque el equipo escuchaba el conteo de la familia y a la vez cada uno intervenía. De pronto el niño era visto por distintas personas y con distintas perspectivas. Es diferente que un chico vaya pasando de un profesional a otro pero cada uno por su cuenta, se pierde la riqueza del intercambio

ENTREV: ¿Qué sería la interdisciplina para vos?

Esp: Es justamente eso, una interrelación, que cada uno aprende del otro y a la vez el otro va a dar y recibir los saberes y cada uno va empleando su propia perspectiva compartiendo con los otros y no se queda tan encasillado

ENTREV: ¿Qué características serían las que operan como facilitadores?

Esp: Yo creo que en primer término es la personalidad, alguien que sea dispuesto a escuchar sobre todo y no participar, por ejemplo yo pienso tal cosa y vos que pensás, no?

Escuchar realmente y recibir lo que los otros dicen, asimilarlo a sus propios esquemas pero con el otro.

ENTREV: ¿Cómo te parece que atraviesa la temática que están trabajando? Porque justamente están trabajando los problemas con el saber, con el conocimiento, con eso que supuestamente ellos tienen para brindar a ese niño o esa familia.

Esp: Uno tiene que seguir aprendiendo siempre, tener bien claro eso, no estar cerrados a lo que ya aprendió, sí estar permanentemente aprendiendo, lo mismo el docente, tiene que estar aprendiendo siempre, sino hace un recitado de lo aprendido y nada elaborado, entonces, estar aprendiendo siempre, asimilando, no agarrando pedacitos, sino que integrarlos a sus propios saberes

ENTREV: Y ahí podría haber la integración a su propio saber, es decir, la parte más singular y la parte más grupal como la posibilidad de creación grupal, de saber o algo así?

Esp: Claro, si se hace un intercambio ya se está generando un saber grupal porque cada uno va modificando sus propias estructuras individuales con el aporte que da el otro es lo que es también de uno, del segundo al primero no? Entonces se va haciendo un saber compartido.

ENTREV: ¿Novedoso podría decirse?

Esp: Sí, si novedoso. Qué más de uno, más de otro no es sumando, es complicado, es que con lo que sabés tú y con lo que sé yo se forma otra cosa más integrada.

ENTREV: Con la otra parte, con la parte más de los obstáculos ¿cuáles te parecen que son?

Esp: Bueno, por la positiva yo diría que tiene que ser una persona abierta, capaz de escuchar, humilde, no dogmático. No tener eso, es la dificultad.

ENTREV: ¿Ves otro factor que interviene por la positiva o por la negativa?

Esp: Creo que no es...me parece que son las ideas, creo que es la capacidad de compartir, más personal porque las ideas están ahí pero están, que algunos se las apropien y lo intercambien. Creo que no es por las ideas, me parece que es más por cualidades personales, por la tolerancia, por el dogmatismo, por encerrarse cada uno en su saber, y eso no funciona

ENTREV: Y el tema del proceso grupal, de que haya un tiempo de conocimiento, cómo te parece?

Esp: Es fundamental el tiempo también, no se hace en un día eso. El tiempo también va probando las cualidades humanas de cada uno, porque siempre hay dificultades, entonces cada uno tiene que ver como se entiende con eso y superarse, quisquillarse!

También trabajar desde lo grupal, porque lo que tiene mucha jerarquía tampoco sirve

ENTREV: Otro tema importante es como cada uno conceptualiza esto de los problemas del aprendizaje o nombrarlos como dificultad o nombrarlos como fracaso escolar o no. Desde tu perspectiva ¿que dirías en torno a esto?

Esp: Hay que elaborar los significados de las palabras, porque de pronto una misma palabra dicho de uno, dicho de otro, está mal usado, cada uno lo entiende...cada palabra tan gastada y tan mal usada, entonces ese dice una cosa muy distinta a la que digo yo pero usa la misma palabra

ENTREV: Pero en tu concepción o en tu perspectiva, ¿cómo lo nombrarías ahora, cómo fracaso escolar, como dificultad de aprendizaje, como problemas con el conocimiento, con el saber?

Esp: Sí, fracaso si lo decís, es un fracaso de todos, de la sociedad, del sistema educativo, de la escuela, de la familia, del niño también, pero en general se dice "el fracaso del niño" y no es así.

Y dificultad no sé, muchas veces es un síntoma, una piedra que hay que remover para dejar el potencial del conocimiento. Porque también dificultad de aprendizaje lo ponen como inamovible y es: tiene dificultad de aprendizaje, tiene dislexia y no es así, tiene dificultad para leer nada más, pero no, nada de rótulo. O sea que no hay que pretender que la palabra dice más de lo que tiene que decir porque cada chico tiene su historia, entonces muchas veces las dificultades de aprendizaje se ponen de sustantivo y no es así.

Y lo que nosotros aprendimos en la Escuela de Capurro, lo que nosotros le llamamos el trauma acumulativo de la pobreza. Esos chicos que en jardinería casi no dibujan la figura humana o un caos o una cosa estereotipada. Es la dificultad de reconocerse una persona con un lugar y con sus derechos y muchos de los chicos, tienen eso

Estudiante: Siempre trabajé en el circuito más complementario, alternativo a la escuela, organizaciones de barrio. Ahora estoy trabajando en una organización que se llama xxx que queda allá en xxx. Allí hay un proyecto EFI donde coordina Bibliotecología con Psicología y alguna gente de Magisterio periférica.

ESPERANZA: Nosotros hicimos un proyecto de extensión con los egresados de la Escuela de Capurro. En el 2006 y 2007 eran 115 chicos que ingresan, un año después, 27 ya estaban fuera, en la casa, en calle porque los que egresan van a secundaria, nada más, entonces fracasan, se sienten fracasados, que sus capacidades no son reconocidas, y se quedan ahí, y nadie les ofrece un lugar, porque es ciclo básico o más nada, entonces, el que no va con eso porque no le gusta, porque tiene dificultades, afuera. No hay nada, es horrible. Nosotros teníamos un Proyecto para hacer en la Escuela, que hubiesen talleres para que empezaran a aprender un oficio.

También seguir con las matemáticas, con la lengua, a su ritmo, pero que sigan.

Hemos encontrado a esos chicos que quedaron afuera y nada de proyectos, nada. Las chicas en la casa, ayudando a los sobrinitos, a los hermanos y los chicos sin hacer nada, en las esquinas porque nadie les ofrece nada. Muchos chicos dicen que les gustaría estudiar panadería, carpintería, pero tienen que hacer ciclo básico.

En un momento de 50 chicos solo 9 habían cursado en tiempo y forma ciclo básico

Est: Desde Facultad hicimos un proyecto que se trabaja en las escuelas de continuidad socio educativa porque también veíamos esa realidad, quizás en bella Italia un poco más cruel todavía

ESPERANZA: Mucho más seguramente, porque Capurro no es lo peor, es un barrio de gente más bien obrera, no hay tanta pobreza como en otros barrios.

Est: Hay que buscar actividades intermedias entre la Escuela y la UTU, de hecho en Unión Ibirapitá funcionan talleres, los hemos generado. No es una ONG, es una organización de gente obrera. Una de las cosas que se producen es biodiesel a partir de aceite usado de la cocina, vamos a los restaurantes a retirar y con eso producimos un combustible orgánico que es la base económica de lo social. Tenemos una biblioteca, un servicio alimentario entre otras cosas. Primaria había instrumentado lo que se llama Tránsito Educativo pero creo que era para las escuelas de contexto, la idea era trabajar con eso. No sé si se instrumentó en Capurro.

ESPERANZA: Lo que pasa es que están las áreas comunitarias, áreas pedagógicas que siempre trabajan sobre el mismo currículo y yo no creo que todos necesiten el mismo currículo. Hay muchas dificultades.

ENTREV: En Facultad Marcelo Viñar y Mabela Ruiz, son responsables de una investigación y la idea es trabajar con jóvenes en red, se está pensando en alguna estrategia para estos chiquilines de los que estamos hablando y a su vez se va a cruzar con los que están en el liceo. Hay que ver ahí que pasa, cuáles son las experiencias, si se sienten o no excluidos, por eso decía lo de experiencia, lo de sentido.

Est: Indudablemente hay un problema de diseño de la estructura educativa que tiene para mi punto crítico ahí, en el pasaje de la Escuela a ese otro ciclo donde no se pueden cubrir las expectativas, no se puede llegar con el punto justo. En el proyecto de facultad de psicología donde trabajamos en las escuelas, egresaban chiquilines de 14, 15 y alguno de 17 años de sexto, por extra edad y eran analfabetos. La institución ya no podía más pero son muchachos que no están preparados, se nota el gran vacío.

ESPERANZA: Según la constitución del 60 y pico, es obligatoria la enseñanza primaria, media, agraria e industrial, pero ahora no, tiene que ser ciclo básico. Les voy a explicar con un dibujo que tengo de Tonucci.

El trabajo “manual” no es solamente manual, es pensar, es tener creatividad

ENTREV: Está eso de los compartimentos, ahí lo enganche con lo de la inter disciplina, porque en esto vemos las manos, el corazón, el cuerpo, la mente...Y en esto de lo disciplinar es un poco lo mismo, lo explicativo solo desde tal lugar.

ESPERANZA: Y muy cerrado, muy dogmático y ahí no marcha el equipo. Me parece que es más capacidad personal que las ideas. Necesitan gente que pueda escuchar y pensar en el otro y lo que otro dice, nada de dogmatismo, se necesita gente humilde que no se crea la posesionaria del saber.

ENTREV: O sea que el eje complementariedad, rivalidad, ¿cómo lo verías?

ESPERANZA: Por la jerarquía en lugar de una relación horizontal, y ahí está la rivalidad, el otro no es mi compañero si no es mi jefe o dependiente.

ENTREV: ¿Se te ocurre alguna otra categoría que pensás que podría estar operando en esto?

ESPERANZA: El poder del saber, la jerarquía de las distintas profesiones, algunos se creen más que otros.

ENTREV: En este estudio, por más que sea un análisis de caso que va a dar cuenta solo de lo que es ese equipo del que se decida trabajar, habíamos pensado trabajar con el equipo de X pero todavía no se respondió, puede ser otro. Pero más allá del análisis en profundidad de un caso, está bueno buscar alguna cosa que aporte, tener en cuenta lo que favorece y lo que obstaculiza.

ESPERANZA: Cuando en la escuela empezamos a funcionar en red con las instituciones fue muy difícil porque cada uno presenta su idea, cada uno se presenta y nada más. Algunos plantearon presentar un caso de un chico y verlo de forma interdisciplinaria pero no funcionó, quedaba siempre por arrancar pero nunca arrancaba. En esos nos quedamos, no se pudo avanzar más.

Est: ¿Y esa red funcionaba como un SOCAT?

ESPERANZA: No, era algo centralizado en la escuela, el director convocó a las instituciones que tenían que ver con los niños pero era muy grande, incluía otros barrios, La Teja, Cerro

ENTREV: ¿Cómo percibís esa variable en los equipos, la numerosidad?

ESPERANZA: Éramos demasiados en la primera investigación pero funcionó bárbaro, igual me parece que con grupos más chicos es mejor.

Las entrevistas con los familiares que consultaban se hacían con tres profesionales diferentes, podía ser un Psicólogo, un Psicomotricista, una Fonoaudióloga o Asistente Social. Todos escuchaban a su modo, analizaban y luego intercambiaban, era muy lindo eso. Eran equipos chicos que se formaban para esa entrevista

ENTREV: Nosotros tenemos tres palabras claves, una es interdisciplinariedad, otra es relación con el saber y luego esa otra dimensión de la que estamos hablando, de las fallas, de la problemática con el saber, entonces el equipo que es interdisciplinario a su vez trabaja con los problemas.

Entonces quería pensar si hay otro atravesamiento que sobre implique al que está trabajando con el saber.

ESPERANZA: Creo que lo que tiene que ver con el saber puede circular. Pensando en Piaget, organización, asimilación y adaptación. Uno tiene ideas organizadas en su mente y otros

elementos en el ambiente nos pueden dificultar cuestionar nuestros argumentos, entonces poder analizar y asimilar a sus propias organizaciones, no agarrar uno para acá y otro para acá suelto, sino formar un saber que uno tiene asimilado, entonces eso tiene que ver con una relación y el ambiente, la persona. Escuchar algo nuevo, que algo me pueden decir o algo que tengo que leer, que me cuestiona, poder aceptarlo y analizarlo, asimilar en sus propias ideas. No quedar afuera ni prendido con alfileres

ENTREV: El estar trabajando síntoma por ejemplo, con una inhibición cognitiva o al contrario, un exceso de movimiento ¿podría tener implicancia en el grupo?

ESPERANZA: Eso yo no sé, ¿vos que pensás?

ENTREV: A veces estar trabajando con esto de que el otro no puede, quizá opere también como obstáculo.

Después tenemos el tema del fracaso, de la escuela y de todo, porque todo fracasa. El sentimiento de fracaso lo tienen los chiquilines pero todos tenemos la responsabilidad.

También decía lo de dificultades de aprendizaje, lo malo es crucificarlos, no están con tal cosa, sino son tal cosa: son disléxicos, son impertinentes, pasan a ser parte de su ser y no es así, quedan etiquetados. En el caso de la dislexia, causas hay miles, cada chiquilín tiene su historia y su dificultad. ¿Te acordás de Lorena? Una chiquita con siete años cumplidos. Se creía que era su primer año cumplido pero por ahí hablaba de otra escuela, como que tuviera otros recuerdos pero muy parciales, y no podía escribir, así lluvia de ideas, nada más y no podía hilar una narración ni ordenar los palitos en seriación de Piaget. Pilar vio a la tía que estaba a cargo de ella, esa chica venía de un pueblo del interior en donde hubo un homicidio en el que la madre o la hermana fueron implicadas. No sabemos qué fue pero algo pasó, ella pasó a estar en INAME y con la tía pero tenía todo borrado. Después empezó: Capurro otro país, entonces la estudiante interpretó que era ella misma en dos momentos, entonces a partir de ahí empezó a escribir y a contar historias, pero como antes no podía leer, tenía dislexia, como eso pila de historias encontramos.

Otra historia de otra chiquita de tercer año que tampoco leía ni escribía, empezó primero con un pronóstico de aprendizaje bueno pero en tercero, nada, ni leer ni escribir. Entonces vimos a la madre y ella como cosa accesible dijo como un detalle que un día ella estaba sola con la niña en la calle y se desmayó y fue la chiquita la que se hizo cargo de la situación, pero la chiquilina no se acuerda de nada de eso desde el año pasado. Entonces el pasante le dijo lo que la mamá le había contado pero ella seguía sin recordar nada de nada, entonces empezaron a dibujar, siempre dibujaba escenas de la calle. Un día dibujó una ambulancia, una señora tirada y en otro lado otra persona hablando con el equipo de médicos. Entonces se habló sobre eso y se

interpretó que quizás ella sentía miedo de la situación, de lo que había pasado pero que seguramente había otras personas que habrían estado con ella. Esa chiquilina no podía escribir porque no podía dejar a la madre sola, tenía miedo a que pasara algo, entonces a partir del dibujo ella empezó a recordarlo y empezó a escribir pero también, tenía dislexia, su historia era dislexia. Recordó con el dibujo y luego pasó a las palabras.

Est.: Tu también estarías viendo que una parte importante de los chiquilines que fracasan, no lo hacen por problemas específicos de aprendizaje sino por otras situaciones como tu contabas.

ESPERANZA: Sí, sobre todo en jardinera se ve a través de los dibujos como hacen a las familias, donde todo es un caos, donde hay muchos niños iguales poco definidos porque no tienen un lugar definidos, sin roles claros. El trauma acumulativo en la pobreza, no tienen un lugar. No tienen una pertenencia propia.

Tienen que sentirse personas para construir conocimientos si no lo hacen, fracasan.

Había dos hermanitas, una de ellas pensaba y la otra hablaba. Entre los chicos sí, pero con la maestra y con el pasante nada, todo el año fue así. A veces la nena que no hablaba se acercaba a la maestra sin decir palabra, hasta que un día le dijo “me sacas la punta”, y toda la clase empezó: habló, habló y después de eso no paró, se pasaba por la cabeza de la maestra pedirle silencio pero no, había que escucharla. La maestra pudo aceptar su comunicación pero también se discriminó porque ella estaba atendiendo a otro niño y la chiquita habló ahí. Eran cuatro hermanas, para la mamá eran iguales, las llamaba de la misma forma, no destacaba diferencias, entonces ella intentó y logró discriminarse

Est: Tiene mucho que ver con la cultura del hogar, no solo con el nivel de preparación ni de escolaridad, sino con la disciplina, con la cultura del trabajo. Mis primeras experiencias fueron con familias así, donde había una gran in diferenciación y hablan muy pocos. Me acuerdo de una familia que tenía seis hijos y vivían en un lugar que era más chico que este, una pieza dividida con una cortina, las condiciones físicas eran terribles, de la cocina para allá dormían padre, madre y los seis hijos. Del otro lado de la cortina era donde se cocinaba, donde se recibía gente, donde se hacían los deberes y tenían un bañito, pero existía una organización, una preocupación que logró que esos gurises con la cultura que obtuvieron desde su casa en condiciones iguales o peores a la de otras personas del barrio hoy sean personas de bien, con responsabilidades, con familia.

ESPERANZA: Alicia Fernández hizo una investigación y apareció que justamente esa diferencia se da por la posibilidad de poder singularizarse.

ENTREV: Sí, de acuerdo con lo que decís, se está haciendo una investigación que busca explicar cómo niños que se encuentran en la misma escuela, en la misma situación pueden hacer distintos procesos.

Bueno, seguiríamos pero vamos cerrando, muchas gracias.

ENTREVISTA A JUANITA CANOSA- FONOAUDIÓLOGA

E: Justo estábamos en los preámbulos, contando un poquito de lo que se trata la investigación. Y por ejemplo, uno de los objetivos era esto ¿no?, conocer qué se entiende por interdisciplina... ¿Qué nos podrías decir vos?

J: Bueno, para mí la interdisciplina es una construcción que lleva bastante tiempo en los equipos, hoy yo veo que de pronto se nombran como interdisciplina, equipos que son multidisciplinarios, y que no son interdisciplinarios. La interdisciplina conlleva un conocer común y que se borren medianamente, no totalmente los límites de la interdisciplina, porque yo tengo que apoderarme de conocimiento del otro, en parte, porque si no, no es interdisciplina. Yo tengo que saber de psicología, el psicólogo tiene que realmente saber las cosas del lenguaje, el asistente social, todos los que integran el equipo, porque tiene que haber un conocimiento armado común... y esto se construye con tiempo de los equipos de permanencia.

Hoy veo que se llama interdisciplina a cosas que no lo son, y que están lejos de serlo, que son como la sumatoria de distintas disciplinas que dan su visión sobre el niño, el adulto, pero que esa visión compartida no está todavía...

En lo personal trabajé en equipos interdisciplinarios en el Hospital de Clínicas, durante muchos años y entonces algunos colegas me dicen “y vos por qué decís esto, si no sos psicóloga”... (risas), y les digo no, no soy. Pero esto de, si analizo un niño no le digo que tiene un nivel limítrofe, si el estudio me da pauta de que hay determinadas pruebas que se salen de lo homogéneo y aparecen... estamos diciendo que tiene un funcionamiento... pero que no es un niño con bajo nivel o con nivel limítrofe.

Esas cosas se aprenden en los equipos, porque el conocimiento que nos dan los demás colegas, no es una cosa que hayamos estudiado en particular sino que de tantos años, lo mismo que viene una “ah! Pero habla mal...” pero no es una dislalia, te dice el psicólogo, esto me parece es un trastorno fonológico, ¿y lo sabe por qué?... por los equipos. Y esa me parece es la riqueza del equipo y además en el sentido de que el objeto de estudio, el ser humano, es sumamente complejo, entonces no podemos pensar que una sola disciplina va a dar cuenta de que le pasa en su totalidad, no puede dar cuenta de lo que le pasa realmente, son sumamente

complicadas las dificultades que presenta y a veces he tocado varios elementos y tenés que sacar una conclusión, y eso es otra cosa que está fallando en este momento (después si quieren lo hablamos), es sobre la conclusión de lo que tenemos enfrente, yo veo estudios de todos eh... fonoaudiólogos también, no estoy diciendo que no, que son realmente descriptivos y no hay una conclusión de lo que tenés enfrente...; “tiene bajo esto, esto y esto”, si pero ¿y?, ¿qué hipótesis tenemos? ¿Qué le está pasando? Y lo veo mucho en muchos estudios, o sea que hay mucha cantidad, profusión de formas y estudios de esto, de lo otro pero que realmente no hay una preparación de la gente que los toma por lo menos no lo suficiente como para sacar una conclusión de lo que tenemos enfrente y una hipótesis, que la comprobaremos o la desecharemos en el correr del tratamiento... pero bueno, nosotros nos manejamos con esta hipótesis, “a este niño le pasa esto” ¿no?, y vamos caminando hacia eso porque también es muy importante la hipótesis que tenemos, es lo que hablaba hoy...Nosotros hacemos un estudio y pensamos que tiene un retardo, no es lo mismo pensar que un niño está funcionando mal por un problema emocional, no es lo mismo a lo que te enfrentas y lo que pretendes sacar del otro... ¿no sé si fui clara?

E: Si, si, y capaz sería bueno que nos pudieras transmitir algo acerca de cuáles serían los aspectos que fortalecen y los que obstaculizan la construcción de esa interdisciplina...

J: El tiempo es un factor fundamental y necesario. En este mundo moderno cada vez las cosas son más rápidas y efímeras, ya lo decía Bauman con lo de la sociedad líquida, y esto lo vemos en todo, lo vemos en los equipos interdisciplinarios, lo vemos en la crianza de los niños... esa inmediatez que se licua rápidamente. Es que el tiempo es una variable que tanto en los equipos como en la enseñanza es fundamental, no lo podemos omitir, para realmente aprender se necesita tiempo y la construcción de un equipo es aprendizaje.

Eso es lo que realmente en este momento está muy cuestionado; que la gente se dé tiempo para las reuniones, para conversar, que es parte de poder crear a este nene, no es solo la sesión, tenemos que tener el tiempo para realmente discutirlo con los colegas, ese factor para mí es básico.

Bueno, después, no está pensado que el equipo sea parte de la atención, que es fundamental y necesaria la formación del equipo... hoy cuando tenemos en algunos lados llamamos “¡por favor vengan!”, así como una cosa desgarrante casi, porque la gente viene y el psicólogo está en su lugarcito y el fonoaudiólogo en su lugarcito y así no funciona. Por supuesto que para muchos casos sí, los casos menos complejos, si un niño es perfecto en todo, no tiene dificultades sociales, es rico, bueno no vamos a necesitar un equipo funcionando, pero en los casos graves, los casos donde no tenemos diagnóstico definido, tiene que estar

funcionando el equipo permanentemente porque de lo contrario, no está dando una buena atención, esto es lo que tiene que cambiar en los sistemas de salud, no estás dando una buena atención porque no estás enfrentando el objeto de estudio que tenés delante..

El tema dinero siempre está presente, el funcionamiento interdisciplinario tiene su costo porque las reuniones son tiempo que tu no dedicas directamente a producir y es tiempo que alguien lo tiene que pagar...y en general lo pagan los técnicos y es una cosa que uno tiene que tener claro: que es parte de nuestro quehacer, se tendría que prever que esas instancias de conversar, instancias de diálogo, de construcción, del equipo, se apagó de la institución y eso no se da... están todos corriendo, y tu tenes muy pocos psiquiatras por ejemplo que estén dispuestos a esto, los demás de a uno no están ni presentes, yo te los cuento con los dedos de la mano... los psiquiatras que se hacen tiempo, dejan de comer para reunirse con la gente, en general es muy difícil, lo mismo con otros técnicos, los médicos a veces cuesta más... y algunas veces los psicólogos que tienen una... sobre todo con los niños, a mi me pasa que con los niños hay que hacer intervenciones muy flexibles, agarramos una teoría única para trabajar, nos equivocamos porque a veces vamos de la cosa más libre...por ejemplo de fono audiológico, del lenguaje ¿no?, que es a lo que yo me dedico, de la cosa más libre de la estimulación a la cosa más dirigida, más concreta, tenes que pasar por todo y yo pienso que en las demás terapias, no sé, ustedes me dirán, también hay que pasar por todo, hay que pasar por el diván pero también por lo directriz de decirle al papá “hay que jugar más con el nene”, ¿no? Entonces tenemos que ser muy, muy flexibles en todas las disciplinas...

E: Algunos obstáculos, favorecedores, que pueden potenciar...

J: Las cosas favorecedoras...es que desde las carreras de grado se empieza a trabajar sobre esto, sobre el saber lo poco que sabemos, entender que lo que estudiamos nosotros es un granito en el universo de conocimiento del cual no vamos a acceder, o sea que necesitamos apoyarnos en el otro, eso que en la currícula oculta no está, para nada, está la prepotencia, está el “todo lo puedo” , eso me parece que es una cosa a trabajar desde las carreras de grado, la cabeza de “nosotros conocemos muy poco” y de que el conocimiento que tenemos no da la respuesta de los adultos a las dificultades de los niños ...

E: Yo les contaba a ellas que en un momento cuando empecé la investigación había pensado eso, que para indagar estos aspectos sería bueno ver justamente todos los lineamientos de las carreras y pensar si tenían un objetivo que refiriera a esto, como forma de después correlacionar con la realidad, finalmente esa variable no la tomé, fui para otras y viste que no podemos tomar todas pero ahora que lo decís, si... parece que estaría buenísimo.

J: Está bueno, porque tiene que ser algo que te forman desde pichón que vayas con esa cabeza, la cabeza de lo poco que uno sabe, que se tiene que apoyar en las demás disciplinas de la importancia de la interdisciplina que no nos podemos quedar en nuestra frontera, que tenemos que abrir las fronteras, poner la escucha muy atenta... eso me parece que lo aprendemos después, lo que no está desde el vamos.

E: Y alguna otra cosa que se te ocurra...

J: ¿Como favorecedor...? Estudiar los paradigmas de la complejidad... ¡tenerlos bien presentes! Porque después achicamos ¿no?, después cuando estamos frente a lo concreto decimos "le pasa esto y chau", no, no... abrir la cabeza, eso me parece es fundamental. Y yo creo que además desde las carreras también tenemos que abrir... yo voy a hablar de la mía, estamos muy fragmentados, hay poco diálogo entre las distintas áreas, nosotros somos una carrera de cuatro áreas; lenguaje, audición, la parte de voz, foniatría, que muchas veces se dice foniatra y está equivocado, no existe, no existió nunca ese término en Uruguay, y después lenguaje, y fono estomatología que son los que se dedican a toda la parte deglutoria, la función fono estomatológica, respiración, deglución... Habría en la carrera nuestra para poner el ejemplo de lo que conozco, tener un mayor diálogo entre las aéreas, tener áreas comunes, intercambios, eso no se da., y también es algo que tenemos que hacer desde las carreras de grado, no podemos quedarnos en nuestra chacrita, tenemos que mover hacia otros lados.

El lenguaje para mi es fundamental, me encanta, me he especializado en eso, pero también muchas cosas de lo estomatológico y de lo articulatorio que yo tengo que tener en cuenta porque los engramas motores se hacen de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, de la posibilidad de hacerlo y haciéndolo generas el engrama también, o sea que todo está comunicado, todo está unido ¿verdad?, y eso es mi ejemplo a todo el resto de las carreras también.

Yo sé que la gente no puede estudiar de todo, yo hace mil años que no hago nada de audiología y soy una nutria, no tengo ni idea, tengo que preguntarle a mis colegas pero bueno... en la carrera hay que mover más las cosas. Eso sería algo pienso yo estimulador, desde una visión más general del niño, del adulto.

E: Tenemos algunos ejes que vamos construyendo, así como categorías, así de análisis, por ejemplo; cómo se juega la rivalidad, la complementariedad... porque obviamente somos humanos, entonces esas variables, como afecta...

J: Bueno ese el tema más tremendo, eso es lo más tremendo. Porque en general lo que pasa es que necesariamente en el ser humano una teoría tiene que aplastar a la otra, que no puede complementarse o no puede entenderse de una manera complementaria la tiene que aplastar...

Yo les puedo dar un ejemplo, yo trabajo con niños con TGD, y mi forma de abordaje es una forma que va a las funciones cognitivas, va a la estimulación, va en entender al niño, pero hay niños que con mi abordaje no los puedo sacar adelante, entonces tengo que apelar, porque son muy graves, apelar a terapias que no son las que a mí me conforman, no son las que más me gustan pero son las que en ese caso concreto necesito más, cognitivo conductual, y me ha pasado decir “con este niño no puedo, hasta acá llegué”, y ahí adquirir una terapia de estas características. Pero me pasa al revés que de repente gente de esas terapias, cognitivo conductuales, todo lo quieren resolver por lo cognitivo conductual, y hay niños que no, que no es necesario, que no hay que hacerle algo tan estructurado, que pueden entrar perfectamente en otras formas de trabajo, entonces eso me parece que uno lo tiene que poder mover bien, no una forma de abordaje tiene que oprimir a la otra, tiene que complementar a la otra y hay cosas que digo, yo con esto no puedo, y con esto pueden otras corrientes, no tengo porque tomarlo yo, eso no existe, existe pero muy poco. Acá todos queremos dominar con lo que sabemos e imponer nuestra forma y chau...y eso me parece que está verdaderamente trancando el conocimiento y las posibilidades de avanzar, porque no se puede trabajar así. Hay que poder abrir el juego a otros, no siempre vamos a tener la respuesta y los demás tampoco siempre van a tener la respuesta, porque a veces decimos “no tiene la respuesta, ah! sí, pobre, no tiene la respuesta... pero nosotros sí tenemos la respuesta”, no es así, yo sé que no tiene todo el mundo la respuesta. Pero bueno, eso creo que va por el ser humano ¿no?, y así como encontrás gente muy abierta, la mayoría no lo somos...

E: Después podríamos ya como pensar esto con la relación con el saber, que sería lo que estás diciendo vos con otras palabras... para ver eso que yo te decía al principio de la relación con el saber más singular y más grupal, más colectiva, si es que puede darse...

J: Darse, se puede dar...yo creo que se da en el equipo, uno tiene siempre que, para estar en el equipo, profundizar sobre su saber individual, ¿no?, profundizar mucho para verdaderamente aportar, después tiene que haber un saber colectivo y lo hay, realmente los grupos se conforman con un saber colectivo, pero lleva tiempo, lleva tiempo de permanencia de la gente en los equipos, de acomodación, de aceptación del otro, lleva tiempo y además también lleva tiempo de cómo uno encara, creo que también la universidad todavía sigue -por lo menos hasta en 2006-, yo di clase y costaba mucho, que las clases no fueran magistrales, porque el docente se paraba y hablaba sobre lo que sabe, y eso tiene muchas ventajas; primero le da un lugar del saber y al otro del aprender y ese lugar del saber y aprender quedan bien separados, y yo creo que no están absolutamente para nada separados. Primero, el docente no tiene todo el saber, puede orientar pero no lo tiene todo y yo vi pocos docentes en lo que yo estuve, pocos

docentes que dijeran esto no lo sé... espera que lo voy a averiguar, lo voy a preguntar, porque eso se ve todavía en el Uruguay de hoy como una falla, falló en el conocimiento... pero no es una falla, seguro, si a todo decís no sé, lo voy a preguntar bueno... pero realmente si vos haces circular el conocimiento, vos también te estás nutriendo y hay cosas que no las vas a saber... si vos le mandás al alumno; ustedes busquen material sobre esto, tal vez el alumno, lo más probable busque material al cual tú no accediste y te lo traiga y para ti es un aprendizaje nuevo, pero así para mi es la forma de aprender; que el conocimiento circule, que nadie sea el poseedor del saber y el otro la tabla rusa donde se imprime todo el conocimiento y que tiene que circular. Y en los equipos interdisciplinarios pasa eso, el saber tiene que circular y cada uno no tiene el saber del otro, nosotros que estamos todavía dentro de la facultad de Medicina tenemos una gran trama, estas carreras van a realmente cuando salgan de la esfera de la facultad de Medicina... porque nosotros empezamos como Escuela de colaboradores de Médicos, ustedes que son psicólogos se dan cuenta lo que significan estas palabras? "Escuela de colaboradores de Médicos", el saber lo tenía el médico y tu colaborabas, esto dejó de ser así, tomo carriles absolutamente independientes y además es un saber que no lo tiene el médico... todavía no les quedo claro que no lo tienen, pero bueno son 50 años de historia, es muy poco...necesitamos más tiempo.

Pero bueno eso es así, está muy estructurada la sociedad en los saberes que todo lo puede y otros que están ahí, eso se da en los equipos interdisciplinarios también. Yo veo poco equipos, y hay gente que lo ha hecho, que el equipo funciona con el asistente social dirigiendo, o que dirige el otro, o sea que el directriz, el que nuclea no es el médico, es otro de los técnicos... hay poca gente que hace eso.

Como yo trabaje en Neuropsicología siempre, la Neuropsicología es un lugar de encuentros, mucha gente quiso que sea un post grado de Medicina pero no lo es, es un lugar de encuentros que tiene varias patas, es un hexágono donde están los médicos, la medicina, la neurociencia, la lingüística, la psicología, las disciplinas como la fonología, estamos todos, es un lugar de encuentros, entonces estoy muy formada en eso, como baqueana en eso y entonces ta tengo como esa impronta pero en los lugares no es así, en la mayoría de los lugares el que determina las cosas es el saber medico. Es un saber muy necesario, no lo vamos a disminuir para nada, porque si un nene viene con cosas muy raras o perdió el lenguaje, yo antes de trabajar con el niño lo mando a un neuropediatra... porque digo; bueno, acá hay que ver porque es, puede ser un trastorno neurológico que le hace perder el lenguaje, el saber medico es sumamente importante pero no es el único y para eso nos va a llevar mucho tiempo.. tal vez yo no lo vea lo más probable nos va a llevar mucho tiempo de buscar el lugar, de estar en el lugar, de

hacernos conocer, de ver que sabemos de las cosas que decimos, el inicio de las carreras como de esta de la Escuela de colaboradores del Médico es el nombre que me mata, ya hoy no es así pero ta, es muy joven la cosa.

E: Nosotros teníamos un ejemplo justo que trajo la compañera en el caso de los modelos de atención que realmente se quieren modificar no? Y se les pone la palabra integral... no sé capaz que querés contarlo...

Est: Sí, justamente fuimos a hacer una práctica a un centro de ASSE, donde se estaba implementando lo de la nueva ley, donde se trataba de ver a los adolescentes (porque se atendían adolescentes), de una forma integral y el equipo estaba muy bueno porque habían nutricionista, ginecólogo, dentista, bueno medicina general, estaban todos, aparentemente era una cosa brillante, uno veía eso y decía qué nivel de atención tenemos en Uruguay.

Cuando vamos a realizar algunas entrevistas nos encontramos con que estaban todos peleados, nadie se hablaba con nadie... Y yo les comentaba que lo más gracioso fue cuando la doctora entramos, ella cierra la puerta y dice; quieren que les empiece a contar? Y empezó a contar y eran cosas sumamente personales de las internas que pasaban. Era tal cual como lo traías... solo lo multi, una cantidad de profesionales pero no podían ver a esos adolescentes...

J; desde una visión compartido...

Est: No, y era lamentable porque se pierde esos profesionales que están ahí, el tiempo,

J: el dinero...

Est: Si tal cual como lo traías y ellos no podían, los atendían por separado y no tenían momentos de reunión porque habían internas personales que iban más allá de... realmente fue muy triste.

J; Si, qué horrible, por eso la necesidad de la formación desde las carreras de grado, sino se te forma la cabeza de que sos Dios que vas a poder todo desde tu lugar y después salís y es muy difícil cambiar. De pronto te dicen "bueno pero nosotros no nos formamos para eso", está en la oculta, realmente las carreras tienen que saber que tienen una currícula oculta, el docente se lo está transmitiendo. Yo me acuerdo que fui un día, yo trabajaba en Neuropsicología, ya grande, y entonces voy a un piso de medicina y una paciente afásica, que había hecho un accidente vascular, entonces viene un interno que era un chiquilín de cuarto, quinto de medicina, y me dice "ah bueno, porque yo ya hablé que fuera a una maestra..."(risas) Yo le digo pero tú quién sos, no yo soy el médico encargado, y le digo pero como la vas a mandar a una maestra?, "sí, si no habla", nos forman en la misma facultad eh... le digo bueno te voy a contar... no habla porque tiene un accidente vascular, no es la maestra, la maestra no se forma para eso, nos formamos los fonoaudiólogos... "ah, pero yo lo mandé a una maestra", pero ya yo

soy el que sé, el que derivo y el que todo lo puedo, no voy y llamo a neuropsicología “hola; a quien la puedo derivar”, eso es permanente, y era un chiquilín que todavía no se había recibido y ya tiene incorporado, y no se da cuenta que una señora grandota como yo podía tener un conocimiento más que él, es una cosa muy complicada. Por eso lo de la currícula oculta, hay que empezar a trabajar desde las currículas ocultas de las carreras, porque también las carreras cuando empiezan a agrandarse empiezan con el tema del poder y el poder es muy complicado es lo que hace que se hagan los disparates que se hacen

E: Después otro eje de análisis era que te parece en el sentido de, porque vos traías que trabajabas con chiquilines con TGD no?, en el caso nuestro estábamos indagando lo relativo más al fracaso escolar, en la temática que sea como incide, que correlación puede tener en el equipo el trabajar con esa temática... Por ejemplo en el fracaso escolar estar trabajando con eso saber con lo que circula, con la inhibición o la hiperactividad, esa dificultad que trae el niño y que es lo que estamos tratando de abordar como equipo, si te parece que tiene o no alguna incidencia.

J: en el trabajo con niños con dificultades del desarrollo tiene mucha incidencia el equipo primero porque no puedes trabajar solo con el niño, hay que trabar con los papas, un niño con dificultades del desarrollo es algo que genera mucha angustia, en los padres mucha culpa porque piensas porque me paso, que tuve yo que ver con esto, en que puedo haberlo lastimado, mucho quiebre con lo que es la maternidad. Empieza a pasar que en cuanto se relaciona con el técnico genera mucha bronca, en los padres, entonces que puedan manejar eso, la bronca que te viene de cualquier lugar desde una respuesta, en una mirada, boicotear el tratamiento, entonces hay que poder manejar esa frustración que además cuando el niño no funciona es una frustración de todo el equipo, es algo que cala muy hondo. Me ha pasado con niños que no funcionan o funcionan más lento entonces es un ida y vuelta, por un lado es contener a esos padres y por otro lado contener al equipo porque cada dos por tres se debilita, a mi me ha pasado que solamente la mirada de mi colega que de pronto yo estoy muerta pero me dice “no, pero mira que yo lo vi un poquito mejor”, ya eso para mí es un sostén. Entonces los equipos tiene que poder sostener, nos sostenemos todos entre todos a veces uno baja y otro lo apoya y así estamos pero realmente es una de las dificultades que más pega a los equipos primero porque tiene que ser un abordaje muy interdisciplinario de estos niños y después porque la frustración también está en los padres y en el equipo o sea el equipo también se frustra.

E: No se si lo podés pensar más allá de que estás en esa temática, en relación al fracaso escolar... capaz en algún momento has trabajado, que llegan niños que tienen trastorno en el lenguaje...

J: En el fracaso escolar... yo trabajo con la dislexia, que es un trastorno del lenguaje y entonces con el fracaso escolar pasan cosas muy duras... porque pasas de los niños que no aceptan tener una dificultad y entonces hay realmente batallas campales en la sesiones, tiran toda la bronca, todo el odio y realmente son chiquilines riquísimos inteligentes,,, yo estoy pensando en uno es particular, son inteligentes, rico pero no acepta porque no acepta la frustración de tener una dificultad, entonces acá se han armado unos líos que volaban las cosas. Necesitamos del psicólogo en ese caso, vos decís tiene una dificultad específica? Si tiene una dificultad absolutamente específica, no tiene ninguna otra dificultad, el problema es que esa dificultad específica genero un trastorno conductual y una dificultad en poder aceptar su dificultad, que no podemos trabajarlo solo, por más que tenga una dificultad específica... necesitamos del psicólogo sin lugar a dudas para poder trabajar, ese niño tiene que aceptar que tiene algo menos por más que sea súper inteligente en matemáticas un avión a chorro, en lenguaje le va mal porque tiene su dislexia y también le irá mal en matemáticas si no puede comprender el texto, no por el cálculo sino por una dificultad en la comprensión lectora entonces en ese sentido necesitamos de un equipo trabajando.

Hay otros niños que la dislexia afecta otras cosas que tiene que ver más con lo pedagógico, entonces necesita el apoyo más de un psicopedagogo a demás del apoyo del fonoaudiólogo... en las dificultades escolares necesitamos el apoyo de una equipo también. Yo trabajaba, hacia extensión universitaria en Paso Carrasco que unos colegas habían formado un centro neuropsicológico y ahí veías dificultades que se parecían mucho a la dislexia, la dislexia de evolución que es hereditaria muchas veces y no eran, eran modos lectores deficientes por lo social, por la falta de estímulo pero era muy parecido y esos niños necesitaban un abordaje interdisciplinario....

E: y por ejemplo para pensar lo de las representaciones de uno de los ejes de la cuestión que es el fracaso escolar, cómo dirías vos, que yo estoy diciendo fracaso escolar, dificultad de aprendizaje, no sé como nombrarlo pero el cómo nombrarlo hace a que entendemos por, entonces en ese caso ¿qué entendes tu por...?

J: Yo lo que he visto, porque he visto ese barrio caer en la década del 90', nosotros teníamos hasta 2005 el 50% de los niños por debajo de la línea de pobreza, y eso es gravísimo, es gravísimo en muchos aspectos, pero en el aspecto de la escolarización es gravísimo porque para escolarizarte necesitas un entorno que te habilite no solo a hablar sino que te habilite a comprender... y las representaciones y las inferencias que vos haces de los textos sino tenes un bagaje bien desarrollado atrás es muy difícil. Por eso yo creo, sin ser para nada una estudiosa de esto, creo que uno de los grandes problemas del fracaso escolar es la dificultad

lingüística que existe en los niños. Los niños no pueden interpretar textos porque no tienen un instrumento que les habilite y un pensamiento que los habilite... porque ahí viene el gran problema... ¿qué es el lenguaje?, el lenguaje es algo que vos adquirís así?, no el lenguaje es lo que construye el pensamiento entonces si vos no tenes un lenguaje adecuado vas a tener un pensamiento deficitario, por eso era gravísimo que hubiera el 50% de los niños por debajo de la línea de pobreza, porque a demás son generaciones y generaciones y no lo resoles dándole de comer, tenes que saber todo lo que significa el cerebro, la poda neuronal que se hace después del nacimiento, la poda neuronal se va haciendo con lo que nosotros experimentamos... o sea van quedando neuronas que se destruyen porque son neuronas que se utilicen y son caminos que se estén habilitando. Entonces el que no haya experiencia adecuada en lo niños hace que esa poda neuronal no se haga de manera adecuada entonces vas a tener niños con capacidades que las tenes que desarrollar muy rápidamente porque sono no las vas a poder desarrollar y con esto no quiero ser determinista porque realmente yo considero que siempre los niños tienen esa plasticidad por suerte pero no es una pavada que no tengan comida, que no tengan comida que no tengan estímulo porque yo...

E: Tú hablabas eso la otra vez (haciendo referencia a la estudiante)... porque nunca ponen, o sea el nutricionista en el equipo no se nombra...

E: Y es re importante...

J: y es re importante las experiencias que tenga porque si no tiene experiencias de jugar de tocar cosas, de una mamá que le hable, que le lea cuentos porque no apretás un botón, es biológicamente innato pero se construye, entonces vos no lo construís, no lo tenes, entonces bueno, eso para mí es uno de los temas más graves. Los centros CAIF no tiene fonoaudiólogo por ejemplo, y vos decís pero estamos como locos... los centros CAIF, estamos diciendo que los trastornos, uno de los responsable son más fuerza en el fracaso escolar y los centros CAIF que atienden a niños chiquititos no tienen fonoaudiólogos... yo hay cosas que ya desistí de comprender, trato de vivir feliz porque si no te angustias no?

Pero para mí los temas de lenguaje... bueno vos dirás lo tema de lenguaje son los más importantes, no, yo se que no son más importantes, la comida es más importante, porque después le hablas y le lees cuentos y los tenés desnutridos el niño se va a morir igual o no va a poder aprender igual pero es una de las cosas fundamentales, hay que... y saben qué? Esto es tremendo... pero es una experiencia acotada, ustedes pueden no tomarla porque es mi experiencia en el consultorio; el tema de la estimulación del lenguaje no es solo del problema de la gente pobre, no se está estimulando el lenguaje en las capas medias y altas, con esta sociedad líquida en la que vivimos todo se terceriza digamos, se ha tercerizado el estímulo a

los niños, entonces vemos padres que trabajan que trabajan mucho, que tiene un auto lindo, que tienen a los nenes divinos, en los centros de salud más brutales, que les ponen moñas y cosas espectaculares , que viene de punta en blanco pero ves padres que no les hablan, padres que los sientan frente a la tele, entonces vos decís, el lenguaje de ese niño también esta empobrecido, porque fijate si el lenguaje fuera desarrollado solamente si el niño escuchara la palabra hablado lo pones al lado de una radio y saldrían hablando... no es así, los tenés que poner en ambientes restringidos, realmente donde el lenguaje tenga un valor muy importante de conocimiento de referencia, pero de referencias acotadas, porque el niño va haciendo sus hipótesis, porque si vos le pasas imágenes miles, que no tiene significación, no va a tener un lenguaje adecuado y eso se está viendo en las capas medias y altas del país, en lo restringido de mi consultorio, es una experiencia acotadísima... hay que ver si otros colegas tiene la misma, yo creo que sí, que otros colegas tienen la misma idea pero bueno, o sea que la falta de estímulo no es algo de la pobreza, se está viendo en la sociedad moderna, la tercerización del cuidado del niño en todos los aspectos.. entonces lo dejan con la empleada y la empleada no tiene por qué hablarle...

E: Y también con más razón cuando se dan estas dificultades en el lenguaje, que no se que esta primero el huevo o la gallina, pero en esa construcción en el vinculo no?, de la diada mama-bebe, cuando hay dificultades en el lenguaje y vos después llegan los chiquilines y ves que no, “porque como no me entendía, y yo no le entiendo” y en eso de que no me entendía y no le entiendo, mejor que quede frente al televisor, pero no entra en la dinámica de “bueno vamos a cocinar...” o sea pequeñas cosas de la vida cotidiana, no se de nombrar que estamos haciendo para introducirlo en algo con sentido, eso como que...

J: Asusta...Sí, si el niño no es un niño intersubjetivo, no va a desarrollar el lenguaje tampoco, si no tiene relación conjunta no va... son previas a la expresión del lenguaje, la comprensión va desde el vamos, están comprendiendo, estas estructurando la comprensión desde que nace porque el niño bebe de dos meses entiende entonaciones ascendentes y descendentes y se angustia por las descendentes. Entonces cuando el padre dice, “no, nosotros peleamos delante del nene pero no entiende es un bebe”, ojo... se está angustiendo, no entiende porque te estás peleando pero se está angustiendo por las entonaciones descendentes, eso lo vemos permanentemente , y vemos que vienen de pronto con nenes de casi tres años y te digo pero bueno, gente que los quiere, padres que los quieren y padres instruidos, padres universitarios... bueno ¿se toca los ojitos cuando le decís?; “ah no, nunca le digo y vos decís ¿Qué paso acá?, que fractura hubo en los aprendizajes de los cuidados maternos, porque vos lo primero que le decís al niño cuando está aprendiendo es “haber tocate los ojitos, tocate la

nariz”, eso al año, el niño lo hace, al año y medio, se toca el ojito, se toca la nariz, te toca tu ojito, tu.. y eso es empezar a ver que te está devolviendo tu hijo, está fallando lo subjetivo de los padres también porque no buscaste la comunicación con tu nene...¿ por qué no buscaste que estuviera en consonancia contigo?, eso está pasando acá en Uruguay, ya te digo capa media y alta, es la capa que yo trabajo., por eso creo que los servicios de salud tiene que salir como locos a hacer campañas televisivas porque hay una fractura, ya Bauman lo habla de la sociedad líquida, fractura en la transmisión de los cuidados, nosotros lo estamos viendo también en nuestro país, todo llega tarde, lo malo llega, tarde pero llega.

Te vienen niñas divinas, de punta en blanco, y yo veo a las nenas y le digo esta nena no tiene que estar así, “¿por qué me dice la mamá?”, esta nena esta muy prolija, demasiado perfecto... de moña, vestido en punta en blanco, es un niño que no jugó, que no se tiró al piso, que no pasó el brazo y se le manchó... los niños se manchan por hacer, si vienen así es porque no se ensuciaron nada y así es un...Mirá, yo cuando tenía el otro consultorio tenía escalera y cuando bajaban de la sala de espera porque yo lo iba a atender, la escalera era predictora, de madres obsesivas, súper cuidadosas, temerosas, cuando bajaban la escalera... que vos aun nene de tres años y medio vos lo dejas bajar, y hacia una composición del lugar y trataba de modificar pequeñas cosas, como lo tenía que dejar, que el niño se tenía que ensuciar, pero este niño no juega con masa...”ay, no porque a mí me da asco”, bueno pero a él no, tiene que jugar con masa... todas cosas así, que vos decís no puede ser... era como conductista yo, chau... esto lo tenes que hacer así, tiene que dejar jugar al nene, tiene que dejarlo envararse un poco, tiene que tener las rodillas medias raspadas... a mí la pediatra con mi hija me pregunto, ¿Qué le pasa a esta nena que está tan... creía que le pegaba, porque estaba llega de moretones, no te digo en exceso... pero que realmente no puede estar sin un moretoncito, es porque no jugó, porque los niños juegan y se caen, y se hacen moretones y se ensucian la ropa... está bien que vos la traigas prolija a la fonoaudióloga pero el exceso no es lo bueno... Así como te viene el niño mugriento que te viene sucio, niño de capa media-alta que te viene sucio, decís, acá están fallando los cuidados y le tenes que decir a la mamá, “mira está viniendo medio desprolijo...llevalo a la escuela, que la ropita esté más limpia” , y bueno le tenés que decir porque es parte, yo me siento, si no están yendo con nadie más en la necesidad de ayudar a esa mamá, no? Porque hay alguien que no le dijo nada... el pelito está sucio, con extremo cuidado para no dañar y herir, lo mismo con el niño prolijo, con el niño prolijo hay una madre obsesiva, hay algo que no lo deja jugar... el niño tartamudo, cuando el niño viene tartamudo y súper prolijo, que está pasando?

E: Y pasa en el consultorio a veces que no quieren jugar con pinturas porque, no porque mamá después me rezonga... bueno nos ponemos unas tunicuitas para protegerse, para poder largarse ahí y poder disfrutar porque si no...

J: A nosotros nos pasa que somos el canal de entrada para niños que necesitan mucho más que el lenguaje... que pasa para los padre se persiguen mucho menos... los persigue, se persiguen mucho menos si el niño tiene una dificultad del lenguaje que si el niño a demás de una dificultad en el lenguaje tiene una dificultad emocional, entonces muchas veces entra por el lenguaje y uno hace el ablande de uno, dos meses y después hace la indicación de terapia y ahí la acepta pero me ha pasado muchísimas veces que alguna psiquiatra me dicen; bueno mira, este nene necesita terapia...urgente, empezá vos, hacele el ablande y después mandalo porque después que te tienen confianza, los padres saben, entonces aceptan la indicación de la terapia. O sea que muchas veces nosotros funcionamos como un canal de ablande, de entrada, capaz el niño lo necesita... pero capaz no era la prioridad, la prioridad hubiera sido lo terapéutico, lo psicológico terapéutico peor hacemos la entrada y la derivación... Nosotros los psicomotricistas funcionamos como canal de entrada, de ablande, de los papas para la aceptación, que no aceptan.

La parte emocional sigue costando, ustedes eso lo ven... A demás los niños son un combo, no son sólo la parte emocional, ni el lenguaje, está todo afectado...Esto que te decía del chiquito de las resistencias, evidentemente las resistencias son a punto de partida de su dificultad, son secundarias a su dificultad, otros chicos no las tiene secundarias.. eso es otra de las cosas que tenemos que ver un niño puede tener un trastorno especifico y ser un psicótico, por qué no?... Si es psicótico no puede tener un trastorno especifico?, no las dos cosas... puede tener una psicosis, pobrecito y tener un trastorno especifico o emocional, u obsesivo y tener un trastorno especifico. Eso cuesta mucho también ver... eso me ha pasado en algunos lugares de psicólogos experimentados que dicen "pero cómo?, este tipo de lenguaje, este tipo de trastorno lexicosemántico que tiene este niño...?", entonces habla así porque tiene una dificultad especifica?, sí, pero además puede tener un trastorno emocional, las dos pueden ir juntas. Si tú estás atendiendo a una y no estás atendiendo a la otra estás errando... eso me parece que también es una de las cosas que más trabajo me han dado en mi carrera que cuesta de los dos lados... también el fonoaudiólogo que entienda, también este nene si, tiene trastorno especifico, lexicosemántico...pero además hay algo emocional que lo está... y hay que atenderlo porque sino...

E: O al revés, te quedás con la explicación de que justamente por ese funcionamiento psíquico, tiene ese modo de expresarse y ya está, y de repente...

J; sí...

S: No se si quieren hacerle otra pregunta...?

Est: No, no...

E: Muchas gracias por todo.

ENTREVISTA A GABRIELA CROCCE: PSICOPEDAGOGA

Entrevistadora: Bueno, en base a la temática que hablamos, capaz que me puedas contar algo en relación a los equipos, en algunos equipos que vos trabajes, abordando la temática del fracaso, dificultades de aprendizaje en forma interdisciplinaria.

Gabriela: Bien, ahí está, lo primero para mí en esto de la interdisciplina que pasa comúnmente es que en este momento hay, si querés, como una moda de lo interdisciplinario y muchas sobre todo en esto vos ves que lo que tiene que ver con el aprendizaje yo creo que si nos pusiéramos a hacer como una encuesta, la mayoría de las clínicas en su nombre tienen algo de centro interdisciplinario, pero si después profundizás en una o dos o tres no sé si realmente funcionan como un centro interdisciplinario, como equipo interdisciplinario como se entiende la interdisciplina, porque lo que sí funcionan la mayoría es como equipos multidisciplinarios, pero entonces yo hago esa diferencia. Una cosa es un equipo multidisciplinario y otra cosa es un equipo interdisciplinario.

E: ¿Dónde ponés la diferencia?

G: Yo pongo la diferencia desde que, para mí el equipo multidisciplinario es un equipo formado por múltiples técnicos, entonces representantes de múltiples disciplinas, entonces la conformación puede ser la misma y ahí va como tu decías de cómo circula el saber o cómo se construye o se mira también a ese niño, a esa problemática. En el equipo interdisciplinario, bueno tú puedes juntar todas las disciplinas que quieras referidas a este tema, fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras, neurólogos, neuropediatras, si lo querés hacer bien, maestros, maestros especializados, psicopedagogos, asistente social, ponele hasta el mejor, la conformación de todas las áreas que te parezcan que tengan que estar ahí. Pero si después cada uno de ellos va a ser parcial desde su disciplina, y jamás se van a juntar a colectivizar ese saber y a intercambiar más que a veces en un corredor o una pasada, eso para mí no es interdisciplinario. Yo en esto me acuerdo lo que Piaget planteaba, y en mi formación, en la formación nuestra en Cediiap con Estela y con todo aquel grupo cuando veías aquella distinción que hacía Piaget de lo multi, lo inter y lo trans disciplinario, lo multi como esto, las disciplinas

que están ahí pero no interactúan prácticamente más que el estar de repente en el mismo lugar físico. Lo inter ahí sí cómo trascender a tu disciplina pero desde la propia disciplina, trascenderla en la mirada hacia el niño. Yo creo que lo transdisciplinario que planteaba Piaget no sé si existe, habría que también pensarlo si está bueno, él ahí decía donde las disciplinas borran sus fronteras, y bueno, no se, eso es como muy vidrioso, sería como meternos en algo...yo creo que lo interdisciplinario que te digo es que de repente hay pocos equipos que trabajen de esa manera, en estas mismas disciplinas que nos podríamos plantear que están en ese equipo multidisciplinario pero de otra manera, así cada cual. No es que se desdibujen los roles o que se desdibujen las competencias y las formaciones y los saberes, pero después tenés una instancia de discusión de ese equipo sobre ese mismo niño y en problemáticas tan complejas como las dificultades de aprendizaje, el fracaso escolar y hay otras pero ahora que estamos hablando de esto es como fundamental esto de la diversidad de miradas ¿no?; entonces cada uno lo ve desde su óptica y desde su disciplina, yo no me meto porque no estoy formada para hacer una interpretación como puede hacer el psicólogo, ni tomar las técnicas, porque no es esto, hay también estos que yo te diría como “recortes y pegos” de esas formaciones que últimamente hay, en general son médicos en algunas clínicas muy conocidas que ellos aplican pedacitos de técnicas fonoaudiológicas, psicopegógicas, psicológicas sin tener esa formación. Yo creo que eso no es ni la interdisciplina ni la transdisciplina porque tampoco están formados, te das cuenta cuando después ves las conclusiones, aplican esas técnicas pero después no concluyen una mirada global de ese niño, termina siendo una mirada sesgada de acuerdo a la profesión de base que tiene la persona que hizo eso, esto que yo digo de los equipos interdisciplinarios, para mi punto de vista lo importante que tiene es que tú manteniendo tu formación aplicando y estudiando a ese niño que estas formando para hacerlo desde tu saber y desde tu competencia, bueno, después lo pones entre todos y ahí surge una mirada y probablemente un diagnóstico que no sea ni de la psicóloga ni el de la psicopedagoga ni el de la psiquiatra sino que todos tenemos cosas que vemos o no porque te enriqueces o no habías visto a la luz de lo que vio otro y decís “sí tenes razón”, esto que yo pensaba por ejemplo en mi caso que era específico del aprendizaje queda claro que es un funcionamiento y que la explicación es otra o al revés, vos estabas convencida de que todo era lo afectivo y yo te planteo esto y la fonoaudióloga agrega o la psicomotricista y terminas viendo que acá había una dificultad de aprendizaje y lo otro era o secundario o comorbido o como quieras. Entonces ahí creo yo que es realmente la función o el rol y para mí sería fundamental que fuera así en todos los casos, sobre todo ya te digo en estas cosas tan complejas.

E: Y ahora justamente por eso vamos, ¿Por qué entonces es como tan complejo?, ¿Cuáles serían los obstáculos que vos ves?

G: ¿Para llegar a eso?, y, hay una multiplicidad de obstáculos. Hay uno que es económico, que ya te lo dicen: “Ha, yo no puedo tener tantos profesionales”, ponele, después te dicen: “Ha yo no puedo las horas de discusión de equipos, de coordinación”. Te digo lo que pasa en las clínicas, yo tengo una cantidad de alumnas y de cosas trabajando en esto que las llaman y les dicen acá hay un equipo pero después o pretenden que tú hagas gratis todo eso, porque eso demanda un trabajo, demanda una formación muy importante, porque si bien tu tenes tu formación, y no es que te vas a meter en la del otro pero requiere que todos estemos empapados de todo para que funcione bien, entonces a mi me interesa sí, y cuando vos me decís el WISC, no me interesa que me digas 95, me interesa de repente que vos me puedas explicar y yo pueda entender y a vos que si la psicomotricista te está hablando del test de, no es que todas sepamos de todas pero más o menos de qué estamos hablando, entonces eso lleva tiempo y esas cosas. Entonces hay a veces la imposibilidad de no tener todas las profesiones, por el tema económico y hay un tema que para mí no es menor porque a veces estando todas estas cosas que refiere, no sé si será como muy fuerte la palabra pero al poder o a la pérdida del poder que sienten algunos, en esta cosa de perder mi chacrita, porque en definitiva es como eso no, o dentro de esos equipos que en realidad una de las cosas fundamentales es que en esos equipos estemos todos en igualdad de condiciones, y que mi palabra y tu palabra pero bueno en nuestra sociedad y en nuestra formación con esa cosa tan médica que de repente nosotros en Cediap que eran como un componente médico en la formación por la doctora Rebollo y por todo eso a pesar de que ahí estaba la gente que formó prácticamente todo esto de las dificultades de aprendizaje y esta cosa interdisciplinaria, costó mucho el que la mirada médica no valiera más que la mirada del psicólogo, por ejemplo que lo afectivo no fuera tenido como una cosa de no, es decir fueron muchos años para conformar un equipo. Yo creo que la vez que más trabajé de esa forma interdisciplinaria fue en el centro de diagnóstico de Cediap, pero costó mucho tiempo, muchas cosas, con gente muy formada, pero de repente pasaban esas cosas. Y en otros lugares pasa eso, “bueno yo no voy a darte, yo no voy a contarte todo lo que yo hago porque yo estoy”, no sé esa cosa de que vos no me saques, una cosa que me parece a mi tan mezquina, eso realmente desde dentro de los equipos a veces es uno de los obstáculos más grandes para el funcionamiento, creo que el equipo, por eso te digo interdisciplinario, es fácil juntar una cantidad de gente, interdisciplinario pensándolo seriamente requiere de un conocimiento grande de todos los profesionales, requiere un trabajo de ese grupo de gente, de autoconocimiento, de conocimiento, confianza ¿no?, digo porque lo

valedero de eso es discutir, es llegar a que te convenzan o no te convenzan a que en pos de tener, de llegar a la mirada integral de ese niño, de esa familia.

E: ¿O sea que para vos los facilitadores por contraposición a los obstáculos cuales serían?

G: Los facilitadores yo creo que la formación, vos lo que te encontrás es que la gente más formada es la gente que tiene menos problemas, hay características personales también para esto, yo creo que te digo esto del autoconocimiento, es fundamental que esa gente en sus distintas profesiones, ya sea un maestro, no sé, esos aprendizajes de terapia, yo digo en estas profesiones solo en Psicología está el tema de la terapia obligatoria, yo digo que en todas estas profesiones que trabajan con el ser humano tendrían que tener terapia. Es que en estas instancias vos ves como mueven cosas, y que hay gente que las tienen más trabajadas que otras. Entonces digo hay una cantidad de cosas que tienen que ver con lo personal y con la formación como persona, no sé cómo explicarte y después sí la formación académica, yo creo que la gente que más sabe que más está formada es la que está más abierta a compartir sus conocimientos y su saber porque está seguro de lo que sabe y no tiene miedo de que “otro le”, a veces en esas cosas que hay inseguridades desde cada uno y de repente de su propia formación, eso hace que se termine transformando en un obstáculo.

E: Y ahí fuiste justo a una de las cosas que a mí me interesa que es la relación con el saber, porque en realidad estamos trabajando con las dificultades, con el conocimiento, con el saber. ¿A vos te parece que eso repercute en el equipo?, ¿De qué forma?

G: Totalmente, otra cosa que me olvidaba de decirte que para mí es fundamental del equipo es, una cosa pensando en el niño, ponele, o en la solución de esa demanda que se te presenta que es mucho mejor si uno lo puede hacer en conjunto y pensando en el equipo y en las personas que lo integran, el equipo multidisciplinario funciona también como sostén de cada uno de estos porque el trabajar con cada uno de estos, con el fracaso escolar y ni que hablar cuando trabajas estas cosas en contexto de privado. Tiene un desgaste tan grande a nivel de la persona, muchas veces trabajas con la impotencia, con la falta de recursos, con no saber a dónde derivar, con todas esas cosas que en soledad, además de ser mucho más difícil abordar este tema, también para vos es mucho más costoso, entonces el equipo funciona también como continente, es decir contiene a todos sus integrantes cuando hay uno que no y el otro, entonces esto es fundamental. Esto del saber y del conocimiento, es en múltiples lugares que repercute lo que decíamos de la formación personal de todo eso. Porque el conocimiento y el aprendizaje son unas de las cosas que te remiten más a tu propia historia de sujeto de aprendizaje, entonces todos nosotros lo traemos como nuestra propia experiencia, muchas veces te das cuenta que lo estas pensando o abordando desde aquel que sufriste o que no, una cantidad de

cosas, entonces bueno, vuelvo a decir que a mí me parece fundamental en estas temáticas el trabajo en conjunto, si totalmente. Porque es muy compleja una sola disciplina y ojo que no estoy hablando de desdibujar, de hacer esto una mezcla de que todos hacemos todo, no no, cada cual desde su lugar, desde su saber, cada cual desde su historia personal, cada cual desde ese lugar con la mirada y pudiendo después poner en común y mirando a ese niño.

E: Claro, ¿y después algo más de esto de la relación con el saber que se establece entre los integrantes, a modo de complementariedad, de rivalidad?

G: Bueno, creo que ahí está, que se da todo eso, decíamos de los obstáculos y yo te decía esto de que cada cual cuida. Bueno ahí está el saber visto como rivalidad, es decir yo rivalizo sobre lo que yo sé o mi mirada sobre esto de que la mía es más importante que la tuya, fijate que soy, no sé, vamos a no decir para no herir susceptibilidades pero si además de todo es el doctor el que lo dice, probablemente sea distinto que si es la maestra o si es la psicóloga, ¿no? Lo ideal es como el otro extremo, es decir lo podés vivir como rivalidad, rivalizando los saberes o como esos saberes son complementarios que eso es lo que yo creo en lo que te decía de que todas las miradas construyen una, porque todas las miradas no alcanzan, pero a su vez yo complemento tu saber y yo además de complementar lo que tiene importancia para ese sujeto que tu estas en ese momento en un diagnostico, es fundamental para ti también como técnico enriqueciéndote, yo lo que me he enriquecido formando parte de un equipo, si pudiera elegir trabajar solo en equipo lo elegiría, no trabajaría sola nunca, porque lo que yo he aprendido de las otras disciplinas, más allá de que me haya formado, de que haya hecho un curso de algo para querer escuchar, pero lo que a ti te aporta una discusión de equipo, el entender lo que dice la psiquiatra, porque para entender lo que dice la psiquiatra vos vas a tener que ir a leer de repente cosas que no leíste o yo qué sé, me acuerdo de nosotras, parte de la discusión de equipo cuando llegábamos a algún diagnóstico o cuando no llegábamos por algo, de repente además de hacer la discusión cada una en su área llevaba por ejemplo material bibliográfico, “entonces sabes qué o ¿te acordás de aquel artículo que salió en tal lado?, ¿te acordás de aquel libro?, léetelo, o el articulo ese sobre, no sé, sobre dislexia y que la otra me dijera: no mira que la psicosis”..., entonces no era que yo iba a actuar como psiquiatra o que me dijeran mira la dinámica afectiva. Pero lo que te enriquece además de lo que te complementa, el enriquecimiento profesional es espectacular. Para mi es fundamental, no sé si llegas a formar cuando eso que te decía de Piaget, creo que es algo mas epistemológico aquello de la transdisciplina, porque él decía que en esos casos se borraban como esas fronteras y llegabas a un conocimiento diferente. No se, capaz que desde un punto de vista más epistemológico se puede investigar y no es lo mío, lo que yo te puedo decir no es un saber diferente pero sin duda

un saber mucho más completo. Probablemente nunca llegue a la totalidad porque es como imposible, es inherente al ser humano que siempre queden como cosas y eso es lo bueno además. Y eso no quiere decir que no te equivoques, ojo no es que un equipo no pueda equivocarse pero bueno tenés mucho más certeza. Por eso también esto que yo te decía de que sirve como soporte, como apoyo porque esos casos que son muy complicados, que hay mucha angustia, en esa familia, estos casos en general provocan un gran sufrimiento en ese niño si estamos hablando de niño, joven o en todo su entorno, probablemente en los maestros. Son casos muy complicados, entonces cuantas más herramientas tengas para acercarte a eso y a estar más seguro de cómo está pasando y por ende qué puedo hacer yo para modificar eso. Entonces creo que vale la pena abandonar todo ese desafío de dejar cosas de parte mía, porque tampoco es idílico, en esos equipos se discute, en esos equipos te enojas, en esos equipos hay veces que te vas y a veces te vas angustiado, a veces te vas enojado con una que de repente además después de ser tu compañera es tu amiga, y decís pero como pudo y después lo pensás y bueno, es que te movió a vos alguna cosa o que a veces no te gustó eso que tenías tan cerradito en un caso y que te lo rompieran así. A veces vos llegas de alguna manera a ese equipo con una visión y te vas con otra. Y está bueno viste.

E: Y en ese sentido esto de la relación con el saber individual y la relación con el saber grupal que se podría llegar a producir.

G: Claro, y yo creo que lo que se produce formando parte de un equipo multidisciplinario es el llevar a la práctica eso que está en todos lados, todo el mundo, el eslogan de la formación continua o del aprendizaje permanente del ir aprendiendo, todo eso que ahora son eslóganes. Formando parte de un equipo no hay otra que eso de tu propia disciplina, porque tenés, porque el otro te va a demandar, te va a interpelar un igual a vos y te va a decir: “¿Por qué dijiste eso?”..., entonces vas a tener que estar muy segura en lo tuyo pero a su vez tu vas a hacer eso con el otro, entonces es bien eso del aprender de la formación continua llevada a la práctica, que exige que lo estés haciendo.

E: Claro. ¿Y en esto de la relación con el saber grupal vos ves que hay algo más que podríamos denominar nombrar así como algo que ya no es tan singular, sino que es más plural?

G: Sin duda, eso es lo que te digo, o sea se termina construyendo un saber colectivo. Si, sin duda. Para mí lo primero que se construye es una mirada diferente, una mirada de todo diferente, también del conocimiento, pero claro eso lleva a que tiene que ser de esos equipos que se mantienen en el tiempo, como ahí hay otro factor que está bueno tomarlo de cuando dijimos de lo que obstaculiza y bueno de lo que es mantener grandes equipos que funcionen.

Como vos nombrabas a Tuana, a la gente de Neuropediatria del Clínicas de la época de Mendilaharsu, son equipos que trabajaron 20, 30 años juntos en el Pereira, en algún momento. Hay equipos que tienen, los que construyeron historia en este país son equipos de larga data en el tiempo, el tiempo es un factor fundamental, la permanencia, porque el continuo recambio... imagínate todas estas cosas que estábamos hablando, de los conocimientos personales, de todo lo que se mueve ahí adentro, de cómo limar continuamente, esos obstáculos que de repente aparecen y ni que hablar de esto que estábamos hablando de pasar ese conocimiento singular a un conocimiento colectivizado, necesitas que esas personas permanezcan en el tiempo. Y ojo que no es pensar de la misma manera porque vuelvo a recalcar que esto es desde la residencia, no es disciplina partidaria o consenso, pero si hay que llegar claro a una pero hay que discutirla y discutirla mucho viste, y si llegas a ese conocimiento más colectivo o a veces llegas a la duda colectiva, no puedes cerrar eso y todos estamos de acuerdo en que eso queda abierto. No sé si va por ese lado.

E: Si, es también un poco eso lo que me interesa, como pensar y como visibilizar en distintos espacios, porque claro yo voy a trabajar con un equipo para hacer un estudio más en profundidad, y también me interesa hacer estas entrevistas a distintas personas para compartir distintas miradas, y estar en este momento como visibilizando eso del aspecto de la relación, no solo de la interdisciplina sino con la relación con el saber que se establece en esa construcción.

G: Si, y yo creo que es así porque en el verdadero equipo por decir de alguna manera no es verdadero pero en el equipo interdisciplinario que tenga estas características, esta permanencia en el tiempo, lo que tú ves es que esos equipos realmente han construido saber cómo equipo, y de esos grandes equipos que tuvimos nosotros ha salido una cantidad de material, incluso escrito, o sea hay testimonios, de la construcción de ese saber colectivo. Toda la investigación de lenguaje de Mendilaharsu, hecha con una cantidad de gente, tu leyendo eso te das cuenta que es mas allá de cada una de esas disciplinas. Te pongo ese ejemplo como puede haber otros.

E: ¿Y que otros se te ocurren como referentes así?

G: ¿De equipos? Y así yo creo que sin dudas el del Clínicas, donde estuvo Mendilaharsu, gente como Martha Subiaurre, Grompone, Tuana, los equipos que formaron por otro lado Tuana, mas pedagógicos si querés en los inicios de la Sociedad de Dislexia, en todos los trabajos que hay que hasta hoy son espectaculares de la década del 70 son sobre la lengua, sobre la ortografía, bueno el equipo del Pereira, también de Neuropediatria del Pereira, ese es un equipo que últimamente (por favor no estoy haciendo un juicio de valor de la gente que esta últimamente), lo que digo es que ya hace un tiempo hay un recambio brutal de gente, entonces no es un juicio

de valor con respecto a las personas que lo integran, es que nos falta ese factor tiempo. Bueno en su tiempo también estaba Rebollo en sus principios chispa, con toda esta gente como Carmen Pastorino, Tuana, mas lo pedagógico, esto era lo más, y me estoy olvidando de pila de gente de las que estaban en el equipo este del año 60 del Clínicas, pero ese fue un equipo que, Dalmás, con gente que fueron los referentes hasta el día de hoy, de algunas de las cosas que se siguen haciendo o algunos de ellos que son los que siguen hoy. Y después creo que en un tiempo más acá, después que muchas de estas personas desaparecieron o también cuando la época de la dictadura todo el desmantelamiento de una cantidad de estas cosas creo que hubo clínicas como referentes, en su momento como fueron Prego o yo que sé, Clínica 1, que tomaron en aquel momento en que en la Universidad por ejemplo se habían diezmado una cantidad de cosas, como gente que se marchó fuera del país, gente que se fue muriendo, y bueno entonces hubo momentos como de oro de funcionamiento de estos pequeños lugares, que se hicieron muy seriamente. Por eso separo a este momento actual en el que florecen como hongos, Clínicas y lugares que se llaman ¿no?, a mi cuando me dicen esta es tu clínica, digo no, no es una clínica, acá tenemos cada uno su consultorio, a veces conversamos pero no somos un equipo. Pero bueno está lleno de esos centros Interdisciplinarios, donde ahí no se construye el saber colectivo, entonces quizás esté ahí la gran diferencia, aunque hayan una cantidad de disciplinas diferentes, y no integran, pero bueno cada cual desde su lugar.

E: ¿Y algo de lo formativo ahora que lo nombraste?, Que pueda resultar favorecedor.

G: Bueno para mí una de las cosas que me parece que está bueno y que hay que seguir, es en esto de las formaciones, después de la formación de grado, cada vez mas viste que se hacen Posgrados, en esas cosas abiertas, en nuestras disciplinas, las psico por lo menos, en las humanas si querés, cada vez hay más formaciones de Posgrados pensadas para múltiples disciplinas, y dadas también lo que plantean. Acá en nuestro país hay y en Buenos Aires también, es impresionante y de muy buenos niveles, donde ya los formadores son de distintas disciplinas, y ya la mirada está siendo a un conocimiento más integral, y así como decimos los pro y los contra, en estas formaciones que se piensan que formando y probablemente en un año vos ya sabés de todo y yo salgo a aplicar Wisc y todo porque hice un año y aplico técnicas específicas, no me estoy refiriendo a eso, me refiero a formaciones de Posgrado serias, a mí me parece que en eso es fundamental que la Universidad, que por ejemplo la Facultad de Psicología yo se que trabajaba mucho en eso, en esto de sacar espacios a estas cosas que en realidad de repente tienen mucho máquetin pero poco contenido porque me parece que eso es fundamental, porque una de las cosas fundamentales para integrar esto, para llegar a esto que estábamos hablando de lo colectivo y de poder tener esta mirada distinta y esto es un cambio

de cabeza, acá hay un cambio de cabeza, un cambio de paradigma, sin duda que hay un cambio de paradigma, de lo individual a lo más colectivo, sin pasar por la mescolanza, es seriamente desde la formación académica, desde una cantidad de cosas hasta esto de la mirada más globalizadora, como decirlo de un conocimiento, porque además otra de las cosas que también son en esto del saber de los saberes colectivos que se construyen es porque en este momento con la rapidez de las investigaciones, de cómo nos llega la información, es imposible que vos estés actualizada, vos digo individuo, entonces digo que mejor que esto que cada uno viste que yo te decía que te pasas el material que te informas juntos que decís lee esto, de los Posgrados y todo eso. Pero cada cual desde su disciplina pero nos estamos actualizando juntos, que si vos quisieras estar en lo último de todo de lo que hay en Neuropediatría, de lo último en Psiquiatría, de qué dicen las últimas corrientes psicológicas, que es lo último de las corrientes pedagógicas, es imposible que puedas recibir, analizar, integrar todo ese caudal de información, hasta de esa manera esto permite una cosa más a escala humana, con lo cual después lo colectivizas.

E: Bueno bárbaro... ¿no sé si hay algo más que se te ocurra?.

G: No, me parece que ta, que eso.

E: Bueno muchísimas gracias.

G: De nada, espero que te sirva.

E: Seguiría ... pero tampoco es la idea agotar a la gente.

2- TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A INTEGRANTES DEL EQUIPO

ENTREVISTA A PSICÓLOGA

E: Bueno, más o menos tenés idea de qué se trata, que es un proyecto de investigación, lo que se propone es indagar acerca del relacionamiento interdisciplinario, y lo queríamos acotar al tema del fracaso escolar, dificultades de aprendizaje... no sé por dónde querés empezar a contarnos tu experiencia o de lo que te parece que facilita o no la interdisciplina.

P: Tomando ese perfil también de trabajo vinculado a los niños que puedan presentar dificultades de aprendizaje, ni que hablar del trabajo interdisciplinario, es fundamental, tratar de tener miradas que puedan ser complementarias, con técnicos que están en otras aéreas porque a veces a uno le ha pasado compartir el trabajo no siempre dentro de un equipo sino con técnicos que ya están trabajando y con miradas muy distintas de lo que puede estar pasando frente a una situación de dificultad por ejemplo en la lectura o la escritura pero las lecturas de lo que de eso se hace, entre una disciplina u otra o entre perfiles de trabajo de unos técnicos u otros...

Entonces, para mí el trabajo en el equipo es donde podes abordar como múltiples factores de juego y como pueden ser vividas por el niño y su familia las dificultades que está presentando, y cuando logramos hacer ese equipo de trabajo, uno y otro sostienen las vicisitudes, claramente las diferencias son otras, en los efectos que puede haber o en el acompañamiento de la familia hacia la situación que pueda estar atravesando el niño...

Para mi trabajar en equipo ha sido siempre un interés especial, más que el trabajo de pronto en clínica independiente, si bien lo hago, pero a mí me gusta mucho el trabajo con otros.

E: Así planteaste un efecto como favorecedor, el apoyo, porque creí entender el apoyo hacia la familia y no se también si entre los técnicos.

P: Si, si, y en eso también poder entender cómo tener la mirada, la formación de otro, complementar, aprender muchísimo... a mi me ha resultado muy interesantísimo, lo que ha sido el aporte de otros técnicos con otra formación y otras disciplinas y después vas teniendo como incorporadas cosas que se van haciendo como a lo compartido a o largo de mucho tiempo.

E: Capaz que ahora que decís mucho tiempo podrías contar un poquito de tu integración por ejemplo en este equipo ¿no? O de la historia del lugar...

P: Bueno, en este equipo hace muchísimos años, veinte años que formo parte de él, y fue una elección en el momento integrarme a un equipo... yo ya estaba trabajando en otro de trabajo que apuntaba a la atención de niños con trastorno del espectro autista, y cuando surgió la posibilidad, ya estaba trabajando como psicoterapeuta, pero me intereso muchísimo justamente que fuera un equipo, por eso te digo que para mí es fundamental, y en eso si bien a lo largo de tantos años, tanto en lo personal como en lo grupal y como institución también hemos pasado de todo y el poder justamente rescatar, integrar más el trabajo que fue lo que planteamos en las últimas interdisciplinarias, eso de tener ese espacio y hacerlo como mas sostenido a lo largo del tiempo... y bueno también es cierto que eso tiene sus vaivenes. Múltiples factores donde se pueden sostener más menos esas instancias pero cuando faltan es mucho lo que se pierde...

E: ¿Cuales serian los vaivenes que hacen que funcione el espacio?

P: Hay algunos aspectos que obviamente se entrecruzan porque también se dan cosas que son desde las organizativas, realmente somos muchos en el equipo y eso hace como más difícil mantener la continuidad de decir..., bueno, capaz que nosotros en otro momento teníamos como otro acuerdo de la instancia de reunión si o si, era parte de ser integrante del equipo, eso por distintos motivos se pudo ir perdiendo. Hay factores que son del multi-empleo que a veces complica, que realmente se plantea como condición, y después la motivación que va y viene según la motivación de otros avatares...porque también se dan cosas que a pesar del espacio formal de reunión, tenemos otro montón de momentos, que incluso nos pasa cuando quedamos saturados de otras de trabajo directo, nos complica porque nos faltan esos otros momentos que, mate mediante pensando todo el tiempo “bueno y aquello y fulanito” compartiendo las preocupaciones que cada uno va pasando en el trabajo o preocupaciones que van surgiendo, como seguimos, o como... o sea eso es trabajando, no se da solo en el espacio interdisciplinar... Pero bueno a veces nos pasa que quedan como más recortados esos espacios formales y después los sentimos también.

Y después hay cosas que... tener afinidad con unos más que con otros, no solo están las afinidades en lo afectivo que se dan sino también las afinidades en el trabajo, las formas en que cada uno puede tener miradas sobre lo que pasa, formas de intervenir y eso a veces te facilita más aunque no sea parte de la reunión formal y a veces se necesita otro ámbito para trabajar.

En realidad en ese sentido, en la experiencia que siempre he tenido en el equipo es que aun en momentos en los que ha habido momentos más difíciles de manejarnos como acordar cosas de trabajo no se han constituido como conflictos grandes que perduren sino por ejemplo en el momento de una indicación o si hay que hacer alguna variación en la estrategia pero han sido cosas muy trabajables, en general..., es difícil. El trabajo que tenemos, e incluso desde lo que

puede ser el área psicológica, tenemos muchos chiquilines de lo que es la ayuda del BPS, son beneficiarios de esa prestación y reciben los tratamientos a través de... Esto hace muchos años ni se les cruzaba a través del BPS indicarte tratamiento psicológico, no existía eso como indicación y de hecho nosotros lo estábamos haciendo por la necesidad de las situaciones, hasta en el soporte interno de decir, y bueno, y la intervención de alguna de las psicólogas en entrevistas con padres, o una sería de entrevistas con el niño o el adolescente, como algo que surgía de los otros técnicos que veían la necesidad y que eso incluso podía hacer generar cambios en el contrato económico de los otros técnicos, y bueno, y eso era lo que se necesitaba y se hacía. Surgió como en una cosa de integrar siempre más el trabajo... y tal vez lo que en su momento era un poco una rareza porque en el trabajo de los equipos no se daba tanto, de alguna forma nos fuimos haciendo, siguiendo esa necesidad vista desde los otros tratamientos... y después bueno, eso fue cambiando un poco.

Y eso también, el lugar que los otros técnicos de las otras disciplinas, le han dado a la mirada de lo psicológico... y eso me parece importante.

E: Ahora me surge el tema que vos nombraste de lo trasferencial si se quiere... capaz nos podes comentar un poquito cómo circula entre los integrantes del equipo o hacia afuera con la familia

P: Ahora pensando sobre eso se me ocurre una cosa... el quedar como compartimentado, en algunas cosas que transferencialmente se pueden jugar y que cada uno actúe cosas contra-transferencialmente también... creo que ha sido un componente saludable del equipo el poder también trabajar integrando aquellos aspectos que se podían jugar mucho en la transferencia, y sobre todo sobre la familia y no terminar actuándolo, porque en eso de dividir a veces el equipo, o la figura, los papeles a veces un poco estereotipados, y eso realmente no ha sido algo que haya complicado realmente, en esto de poder hacer circular las cosas del trabajo, de lo que se va jugando desde niño y desde familia de lo que está puesto en juego en los tratamientos y si bien es un riesgo en el equipo, con los vaivenes que pueden haber se ha podido como trabajar...

Y a veces son también aspectos puestos en juego que tienen un nivel de intensidad importante, sobre todo cuanto más complicada es la patología del niño sobre todo, y en eso también es el trabajo de ver juntos, porque a veces los psicólogos no estamos trabajando directamente con el niño, pero al ver juntos como está más implicado en la situación, para que eso sea una herramienta de trabajo y no se constituya en un obstáculo, sobre todo cuando la sensación de alguna patología en particular de vacío y ya no puedo más, no hay nada que hacer y ya probé todo... Entonces ahí alcanza con que tengamos algunos encuentros, desde lo informal a lo

formal, algunos encuentros para poder hacer otra lectura de eso que está pasando... o directamente empezar a intervenir en el trabajo con el niño o la familia...

Nos ha pasado muchas veces, formar parte de un grupo de padres sin que estemos trabajando... de repente nosotros lo hacemos pero otros de los integrantes del área psicológica hemos tenido que derivar el trabajo... Pero bueno, hay que atender a esas cosas porque a veces se van encasillando, cristalizando..

E: Y los aspectos más complicado por decirlo así porque esta es una parte más de la complementariedad, eso que venias contando, pero podría estar el aspecto más de la rivalidad o la competencia, no sé si circula eso si es que circula...

P: Cuando yo decía esto de buscar una estrategia nueva o pensar en hacer un alto en un tratamiento... y hacer otro tipo de propuesta y que intervengan otros técnicos de otras áreas, eso también ha tenido un espacio más fluido otras veces un poco más dificultoso, sobre todo cuando, además de las características personales de cada técnico, los procesos han sido no lo que cada uno esperaba entonces ahí capaz cuesta más, pero igual es mejor hacer un alto y pensar que se prioricen o se trabajen otras cosas en este momento. Por la vivencia de que bueno, por el gusto amargo de algo que no tuvo lo que se esperaba, entonces que venga otro, ese componente se juega y en general se da la en la forma de trabajar en equipo, primero trabajar en el conflicto que pueda generar y después pensar en la propuesta ¿no? No hacer a la inversa, aparecer con una propuesta a la familia, de algo nuevo para hacer con el niño y no haberlo trabajado más a fondo nosotros como equipo...

E: Y por ejemplo con el tema de la relación con el saber, que nosotros también tenemos como interés de visibilizar... porque en un equipo hay distintos saberes...

P: Capaz que a veces, no solamente en este equipo sino en otras formas de intervención y trabajo, ver cómo podemos pasar de ser los psicólogos, como los esperados... a “eso ya lo hicimos” y pasamos de un lado al otro rápidamente, como que a veces hay sobrevaloración y una sobre desestimación, y eso también puede pasar a veces... , que intervengamos desde el área psicológica y no sabemos qué vamos a hacer, y bueno eso de estar esperando o pensar que no vamos a poder hacer mucho. Pero en general se da más la sobre valoración...

Yo en lo personal he tenido muy buen acompañamiento de los compañeros de trabajo... yo tengo una modalidad de “busquémosle la vuelta” y no quedarnos empantanados, buscar soluciones en lo que puede ser a veces, por ser más jóvenes sobre disciplinas que no conocen mucho de lo psicológico... los del área pedagógica “pero nosotros que no tenemos la formación” y ahí justamente revalorizar lo que si saben, lo que hacen, lo que aportan.

Me parece que también va mucho en la postura de cada uno, yo he trabajado con maestros al lado y he aprendido tanto de los maestros... y sin embargo a veces ellos se sienten como con pocas herramientas y es cuestión de ponerse juntos a trabajar. Nosotros tenemos muy pocas herramientas en un montón de cosas, yo les digo; a mí no me dejen sola con un grupo de niños. Y me parece que en eso es la actitud de todas las partes, de pararse en lo que cada uno si sabe, porque eso es importante, porque tampoco es tirarse abajo y tener la apertura para la cantidad de cosas que no sabemos.

Dentro del equipo, cosas que yo he visto que pasan, por ejemplo la rivalidad entre fonoaudiólogos y maestros por tareas que comparten en todo lo que tiene que ver en el área de lectoescritura, por lo menos los fonoaudiólogos de acá tienen una formación y experiencia bastante grande a nivel de lenguaje oral y escrito, cosa que no es un perfil que siempre se dé... pero entonces eso hace que a veces se diga "quien trabaja con un disléxico", también eso ha sido muy constitutivo de la historia que tiene el equipo, la formación inicial de quienes lo formaron, hay cosas que ya están, y yo me doy cuenta que son un problema en otros lugares, que trae muchos más problemas de lo que a nosotros nos pasa.

Y en el caso del trabajo con niños del espectro autista hay cosas que estamos trabajando tan en común desde lenguaje psicomotricidad, psicológico que también a veces hay que tratar de diferenciar cosas y otras de compartir a lo que hace al entramado del desarrollo del niño...

E: Y por ejemplo en esto de la relación con el saber... esto del saber cómo singular o individual o la creación de saber grupal, ¿vos sentís que hay como un saber más grupal que se ha construido?

P: Si, yo creo que ha habido momentos mejores y peores, cuanto menos trabajo en interdisciplina hay menos se da, cuanto menos espacios de trabajo en común también se nota eso... desde que se pueden generar esas divisiones al momento de trabajar compartimentados, crear menos juntos, en esto de poder tener un conocimiento que todos podemos ir como alimentando y eso varía mucho en estos distintos vaivenes que hemos tenido. Para mí es muy difícil separar lo que viene dándose desde hace mucho tiempo y con algunos integrantes de equipo, que ya nos miramos trabajando y es clarísimo... en las entrevistas son los padres, una empieza y la otra sigue, somos disciplinas diferentes y lo podemos hacer así, yo no lo puedo hacer con todos los integrantes del equipo, con algunos no he tenido nunca una reunión de trabajo de las formales o informales entonces ta...

Entonces es muy difícil separar en que cosas yo me siento como mas sostenida en el trabajo y donde siento que puede ser como mas fuerte el efecto de equipo y los vacíos que siento

todavía hay , en poder extender más eso, no solo a los integrantes sino a que no decaiga un perfil tal vez del Centro.

Porque a veces la saturación de muchas horas de trabajo directo se siente... y esa es una preocupación que tengo y cada tanto hay que prender la luz de alerta, cuidado, estamos entrando en una dinámica que parece que cae y quedan las cosas como más compartimentadas ¿no? Y eso pasa...

E: Y con el tema de fracaso escolar, no sé si decir como lo definen pero cómo podrían decir que nos encontramos frente a un problema de fracaso escolar... no sé si como algo teórico o práctico también...

P: Yo por ejemplo, voy a hablar en lo personal porque hay cosas que están más menos explicitadas en común... pero “repetición escolar=fracaso escolar”, no, el repetir, el recursar un grado escolar, es una oportunidad, con todo lo que tiene de doloroso para trabajar, porque un niño que llega a esa situación ha tenido un año con muchas complicaciones; su rendimiento directo, los adultos alrededor, las distintas presiones... y para mí el fracaso escolar lo uno más a cuando la experiencia escolar no está siendo significativa en un mejor posicionamiento en sus saberes y el pararse en un ámbito social, entonces cuando se da una distorsión en eso, no tiene nada que ver con el recursar porque eso puede responder a necesidades que ... bueno necesita otros tiempos, por lo menos como yo lo pienso y que trato sea así de entendido. Cuando con otros integrantes del equipo trabajamos en otras instituciones escolares con la familia, o sea como juega y son también entendidas las experiencias y los logros están como bastante menos de lo que esperas pero rescatando esto de que sea una experiencia significativa para el niño y eso que le aporte a lo que hace en las diferentes áreas de su desarrollo personal, social, cognitivo.

Y esto del fracaso escolar puesto así, me parece que en la medida en que se puede incluir a todo lo que hace a las figuras intervinientes en una situación de trayectoria escolar, el niño, la familia, la institución educativa... evidentemente nos cuestiona mucho qué hicimos, que no hicimos, sino podemos ese replanteo la cosa va mal, no está siendo significativa para muchos.

Pero en realidad para nosotros como equipo cuando un niño va avanzando, ponemos cosas que en realidad no son la exigencia estricta de los objetivos del curso escolar, cuando decimos que va avanzando es porque las cosas van sirviendo, cuando no pasan así es muy distinto... y podemos caer en el riesgo de quedar en una cosa de fragmentación entre equipo, familia, escuela, porque empieza a haber un reparto de quien no está haciendo las cosas bien, es una situación que si no se consideran las distintas puntas cuando un niño va viviendo sus tropezones en todo lo que es lo escolar, evidentemente ahí, que no se puedan trabajar algunas

cosas diferenciando que es lo que hace al niño y que es lo que viene de todo el alrededor... el mal manejo que hay en cantidad de cosas es bastante ruidoso, es como estar llevando todo pero ya sabemos adónde vamos a llegar y sin embargo cuesta replantearse, desde la escuela desde la familia, y desde las estrategias de trabajo, si lo que estamos haciendo al niño le está pudiendo servir para algo...

Pero en grandes titulares para mi es importantísimo separar fracaso escolar de recurrar... las dificultades en el aprendizaje específicas como condena a fracaso escolar porque hasta ahora lo vemos, hace años atrás era casi una ecuación que cerraba así, ahora hay otros planteos para trabajar pero igual la diferencia para el niño y la familia, para trabajar la dificultad específica por ejemplo... “¿va a poder estudiar, va a poder?” Hoy por hoy salvo que sea una dislexia gravísima sigue todo su ciclo escolar con apoyo y saneando cosas que pueden ser difíciles, sigue adelante

El otro día estábamos con universitarios y preguntaban “¿y qué hacían antes?” es que antes no se les cruzaba a los docentes encontrarse con un alumno disléxico no compensado, era impensable, esto no es así hoy. Pero la vivencia de la familia sigue siendo como que bueno, no va a poder...

E: Y después en cuanto al tema, sea este u otro el motivo de consulta, ¿pensás o ves correlación entre la situación problema y lo que se da ahí en el equipo? Por ejemplo siguiendo el ejemplo de una dificultad de aprendizaje... ¿eso sentís que repercute en el equipo, o el exceso de movimiento de alguna manera atraviesa al equipo?

P: Yo creo que sí, atraviesa en la forma en cómo podemos pensar una situación o como podemos estar interviniendo, tal vez cuando se plantea una situación, por ejemplo un niño viene ya con muchos tropezones y caídas y una situación desgastada desde la credibilidad de las posibilidades de ese niño y porque además se juegan cosas que ya rebasan lo que pueden ser dificultades específicas, donde hay otros componentes en juego, donde hay una situación mucho más problemática en relación a los vínculos con la familia, con la escuela, con los vínculos que ese niño tiene... ahí una de las cosas que también pasa es que ya sea la situación es muy complicada y quedar con la sensación de brazos caídos o a veces tomar el otro extremo ¿no? De entrar en una especie de equipo salvador... cargarse el chiquilín al hombro y sentir que... y a veces hemos pasado por los dos extremos... y cuidarse de que eso no termine siendo bueno, como que las cosas pasan en un proceso pero que no se cristalicen en un modo de funcionamiento y yo ahí decía todo lo que tiene que ver con el enfrentamiento con la escuela, y el niño queda dividido y es visto de una manera en la escuela y de otra en los tratamientos y se da cada enfrentamiento... de seguir la mirada dicotómica de decir “es esto o

esto” y es un mismo niño, eso tan obvio que genera tanta dificultad es que a veces se llega a un enfrentamiento con la escuela... y ni que hablar el perjuicio hacia el niño, y para la familia que es dividir y dividir al niño cada vez más... o estar peleados y que el otro no entiende quien es bueno y quien es malo, todas esas cosas se dan más de lo que uno quisiera y es realidad.. Me ha pasado de ya contar más de 10...20, 30, para justamente cuidar, y salir del enfrentamiento para poder integrar al niño como un todo.

Pero sigo pensando que el fracaso escolar es más responsabilidad de los adultos que del niño... porque para un niño es una de las condiciones más desfavorables de su aprendizaje; hay alternativas, otras formas de responder, no tiene porqué ser un fracaso escolar... cuando se llega a esa situación es porque ya el ruido pasó a estar en otros lados y el niño quedó perdido en el camino...

Me ha pasado de estar en una escuela y decir esto es un desastre... no solo que no avanzamos sino que estamos peor de lo que habíamos llegado pero han sido por suerte escasísimas, como llegar a ese punto de decir no se puede trabajar juntos y cuando se llega a eso es de rigor si bien hay que cuidar al niño y la familia de donde quedan colocados en situaciones donde nos tenemos que tomar el tiempo entre nosotros y la escuela con buena disposición de las partes... y en general momentos así hay, pero se pueden ir reencauzando... pero cuando hay mayor enfrentamiento, plantearlo también con la familia y decir bueno capaz no somos nosotros los que tenemos que seguir trabajando o no es esa la escuela porque quien va a perjudicarse es el niño... la decisión es también de la familia pero por suerte a ese extremo han sido pocas veces... me ha pasado de ir a la escuela y preguntar cuál es la propuesta institucional y me miran como... tiene que haber una propuesta, no es que el niño tiene que correr para alcanzar a sus compañeros de clase... cual es la propuesta para ese niño, primero la escuela tiene que proponer una postura de inclusión...

E: Y otra de las estrategias, que una es la observación del grupo, otra las entrevistas, y la otra es la técnica de SPA, para compartir visiones en torno a este tema... ambas desde el dibujo

P: Yo dispuesta si... además de que tengo alguna dificultad severa... no es que me entusiasme!

(Comienza a dibujar pero luego de varios intentos devuelve la hoja en blanco y narra la idea que tiene)

E: Bueno, muchas gracias por tu contribución.

ENTREVISTA A PSICOMOTRICISTA

ENTREVISTADORA: Como algo general, comentarte eso, que a mí lo que me interesa es observar o pensar las prácticas interdisciplinarias, la relación con el saber y el fracaso escolar, entonces esas son las palabras, que me interesa que puedas comentar. ¿Qué te parece que facilita o que obtura el funcionamiento interdisciplinario?

PSICOMOTRICISTA. Bueno. No se, se me ocurren muchas cosas a la vez, algo reciente, motivo de inclusive de la reunión de hoy que queremos plantear con x, con mi compañera, es la reunión con los papás, muchas veces, la dificultad de los papás de ver algunas dificultades puntuales, y hace eso que los niños no tengan todas las atenciones que él requiera, puntualmente cuando se requiere un apoyo médico, hay algo ahí que los padres les cuesta bastante, y en algunos casos es para nosotros es como fundamental esa consulta con el psiquiatra infantil. Y ver algún tipo tal vez de tratamiento que pueda ayudar al niño, en este caso a concentrarse o a detenerse un minuto, este, y nos está pasando con varios niños, dificultad del trabajo con los papás, para de alguna manera ayudarlos a ellos, a seguir haciendo el camino, desde la toma de conciencia, de bueno que es lo que le está pasando al niño, más allá que entendemos que muchas veces, vinculándolo ya con el tema de fracaso escolar, no es responsabilidad única del niño cuando eso sucede o sea, la institución educativa juega un papel muy importante también, pero bueno siempre hay una pata que es del niño, que es la que en este caso nosotros buscamos asistir, más allá que vamos a la escuela y actuar también a ese nivel. Concretamente con el niño es lo que nos está pasando con algunos niños, es eso que con algunos papas, no con todos, es con algunos, pero a veces es como una traba fuerte, para ver cambios, para seguir avanzando.

E. Eso es como un problema que están teniendo en este momento, pero eso hace a la interdisciplina o...

P. A nosotros nos pasa que a veces los psiquiatras tratantes de los niños trabajan fuera del equipo del centro, entonces el tener un contacto fluido con ellos no es fácil. Muchas veces nos reclaman informes, y bueno, nosotros informamos lo que vemos, lo que observamos, y a veces no tenemos como la vuelta, y eso es fundamental, porque de nada me sirve a mí, capaz que al psiquiatra sí le sirve mucho, me quedo sin tener la vuelta. En otros casos logramos tener entrevistas, podemos pensar juntos, mantenemos un contacto más fluido por teléfono, personal, o vía mail, pero en otros casos es como difícil, y entonces sí, es una pata que falta. Digo acá

podemos coordinar muy bien, digo con el equipo del centro, con la fonoaudióloga, con la psicóloga, con la maestra, y bueno, este justo hoy una de las situaciones que vamos a plantear es el pedir la participación de una de las psicólogas del equipo para trabajar con estos papas, pero esa pata del psiquiatra nos queda afuera, que ya no es tan fácil el contacto no es tan fluido como cuando integramos todos el equipo.

E. Y facilitadores que vos digas, que has observado...

P. Este... bueno, la institución educativa, cuando es una institución que realmente comprende a ese niño, la realidad de ese niño, las características del niño, el proceso que está transitando... este... que no la encontrás en todos lados, y tampoco en una institución no la encontrás todos los años, porque depende, de la maestra, el compromiso, la disponibilidad... este... el tema de los papas también que muchas veces esto de poder asumir las dificultad que puede tener un niño, está comprometido, y depositan afuera todo lo que le pasa al niño, entonces el niño no aprende porque la maestra no le enseña, o porque no le dedica tiempo o porque no lo entiendo, entonces, me parece que es un proceso donde hay múltiples factores involucrados, que está el niño, su familia, la escuela, la maestra en particular, los compañeros, bueno el apoyo que reciba después, entonces, bueno en la medida que haya una de las patas que esté funcionando un poco mal, enlentece la cosa.

E. ¿Entonces vos entendés la interdisciplina como, como que cosa digamos?

P. Como el trabajo conjunto no? A veces el trabajo conjunto pasa por el estar trabajando con el niño conjuntamente en un mismo espacio, en un mismo tiempo, un abordaje múltiple de dos años por ejemplo con el mismo niño. A veces pasa que el trabajo pasa por espacios físicos separados, pero bueno, se coordina, vos por donde vas, yo por donde vos, ahora vamos a hacer énfasis, en tales y cuales cosas, por más que las disciplinas sean diferentes o bueno para este niño, vamos a darle más tiempo, viste todo lo que le ha pasado... vamos a... bueno esas cosas se coordinan, también Cuando hay situaciones puntuales que ameriten la consulta con otros integrantes del equipo, que no trabajan con el niño directamente, pero que si brindan apoyo a los que trabajamos con el niño, apoyo ya sea de poder interactuar, de poder conversar, pensar traba juntos, o el apoyo de decir bueno capaz que en este momento la intervención del área psicológica, para el niño, para la familia...

E. Quienes serían esos agentes, que podrían ayudar a pensar estando por fuera.

P. Generalmente es el psicólogo (risas), este... que se yo... en el área que yo trabajo psicomotriz... cuando hay una situación de fracaso escolar, obviamente que no estoy trabajando sola con ese niño generalmente hay otras disciplinas que trabajan, el área psicopedagógica seguramente esté, porque si ya estamos en una situación de fracaso el niño ya está

escolarizado, ya hay una serie de repeticiones etc. Muchas veces si el área psicológica no está participando, porque se decidió que en ese momento había que priorizar otras áreas, es como que bueno muchas veces la ayuda que necesitamos es el lado psi. El trabajo con el niño, con los padres, o el ayudar a pensar cómo hacer.

E. Y después pensando otros de los temas que no te nombre, pero que tiene que ver para mí, es la relación con el saber que se da en el equipo mismo, a la interna del equipo, el cómo esa cosa, como circula, si se ve complementariedad rivalidad, cosas que a veces pasan. No?

P. En general hace unos cuantos años que trabajo en este equipo.

E. ¿ Cuantos años?

P. Desde el 2002, ha habido diferentes momentos de instancias formales, por decirlo de alguna manera, de trabajo inter, en estos momentos, no es quizás uno de los momentos más fuertes. Cuando entre en el centro prado, la reunión interdisciplinaria era obligatoria, y era una condición para entrar a trabajar, si no disponías de ese horario libre, no te tomaban, no formabas parte del equipo. Incluso era dos veces por semana, una vez era el encuentro donde discutíamos sobre los niños en particular, las situaciones los casos, y otra instancia que era de formación del grupo donde se manejaba “x” tema. Después eso fue cambiando, lo de la forma más de los temas, en un momento después que termino un ciclo, dejo de existir, se hicieron talleres para padre, docentes. Fue tomando otras formas, y en un momento como que ta, se dejó de hacer, ahora estamos tratando de retomarlo con las intertemáticas que le llamamos que se hacen los sábados, traemos invitados, como una forma de repensar eso. El tema de la discusión de los niños de los casos, que en realidad por una demanda de crecimiento del centro, en definitiva, que empezó a entrar más cantidad de gente, y ya era como importante dar soluciones a esos niños que estaban pendientes, que necesitaban ingresar a un área, que venía una persona y a esa persona le parecía bien, pero no podía ir a la inter bueno ta, igual... eso fue desdibujando lo sistemático de la inter, que era un momento de encuentro. Ahora somos muchos para juntarnos en una sola inter. Entonces se ha desdibujado un poco

E. ¿ Cuantas personas son?

P. Ahora somos alrededor de 30... son muchos... Lo que siempre se ha dado, con unas compañeras más que con otras, es esto de la circulación del saber, el poder sentarnos a conversar, pensar, no en el espacio de la inter, sino con un café en un ratito libre, o como lo que paso hace un tiempo, a una compañera psicóloga, le pedimos si no podía reunirse con nosotros, sobre unos temas que nos estaba cuestionando la forma de trabajo, sobre determinados chiquilines complicados, que ella tiene experiencia importante en el tema, y ella siempre a la orden, vinimos a una reunión un sábado de mañana, convocamos a todos lo que

quisieran, pero somos un grupito reducido de seis o siete personas y bueno profundizamos en eso, pensamos juntos, por acá no, por acá si, este... en ese sentido como que bien, no te voy a decir que eso pasa con todas las personas del centro, porque por los días que uno viene se junta más con unas personas que con otras, algunas compañeras que otros años veía mucho y este año no me las cruzo, entonces ahí si se pierde eso de compartir, de lo cotidiano las dudas que surgen, y necesitas charlarlo con alguien, recurrir a quien tenes más a mano, y que ves más.

E. Claro... y después por ejemplo, vos ves que haya alguna relación de algún tipo entre justamente, entre la problemática del niño en particular con el equipo, sentís que haya una cierta correlación, influye de alguna manera, yo pongo el ejemplo de la inhibición, pero puede ser la hiperactividad ponele, si ves que después en el grupo se retro... no se no quiero poner palabras mías, no se si a vos te parece que hay relación cual podría ser, que se reproduce iba a decir no se...

P. Yo por lo menos no lo siento así (silencio)... no se, creo que muchas veces será por la profesión, uno lo piensa lo razona, o lo... y trata de decir esto termino acá y ahora no? Evidentemente no podemos hacer así, dejar todo afuera, me imagino, capaz que nunca me pregunte, pero no veo que sea así.

E. La Parte más transferencial, con el niño, con la familia y entre ustedes, los técnicos

P. Eso se da, obviamente que se da, es ineludible, y sobre todo con el niño, con la familia muchas veces no? En general tratamos de compartirlo con algún compañero y por eso está bueno que sea más de uno el que trabaja con el niño porque en realidad hay un auto control, hay múltiple relaciones, si hay un compañero que está mirando, que está viendo, que pueda estar pasando algo que en realidad no pasa por el niño, sino por uno, está bueno que te lo pueda señalar y que te diga, yo no lo veo así, entonces cuando el abordaje es conjunto esta bueno.

E. Y no se, pensando en el tema, el problema o de la dificultad del aprendizaje, no se, desde tu área que te parece que aporta digamos a la resolución...

P. Yo creo que en realidad depende mucho de la situación concreta, no? De cada niño en particular, no es que haya una receta de que la psicomotricidad aporte en tal y cual cosa no? Este... aporta dependiendo de cada situación concreta y creo que tenemos herramientas variadas para poder aportar también no? Este... en muchos caso el espacio psicomotriz para los niños es un espacio que les gusta, por decirlo de alguna manera, disfrutan, se sienten liberado de la presión del aprendizaje, de la mesa, del cuaderno de la escuela, de todo eso; y muchas veces es como un buen complemento para ese otro trabajo que tiene que hacer más la

psicopedagoga de ir más a lo puntual a la repetición, el espacio lúdico de la sala en ese sentido es como un espacio de catarsis por decirlo de alguna manera, de poner en juego también con su cuerpo una cantidad de situaciones que vive, de emociones, es como un lugar que... En algunas situaciones puntuales de niños que vienen con una carga muy pesada de angustia, más allá que puedan tener su espacio dependiendo de la edad la capacidad del niño, un análisis una psicoterapia, la sala les genera otra situación, no? Y bueno desde ahí me parece que es muy rico, también dependiendo de cuáles son las dificultades del niño trabajamos desde un taller, donde si bien puede ser más parecido a lo escolar, como no es específicamente hacer las cuentas, sino le buscamos fortalecer funciones con otros materiales, y buscando el lado más creativo, más expresivo genera eso más de disfrute. Ayer trabajé, justo ayer con una niña que hace poquito empecé a trabajar, que está en una situación comprometida, ella ya repitió primero, está cursando segundo, ayer justo me entere que llamaron de la escuela que peligraba esta año también la repetición, y habíamos estado pintando unas botellas de vidrio, y la propuesta era hacer una carta, para poner en la botella y ellos elegían si era para regalarle a alguien o era algo que lo iban a guardar y lo iban a abrir cuando tuvieran ganas. Esta niña lo que escribió en la carta, Florencia, fue que “estoy feliz porque me gusta venir acá”, esto refleja en estos gurises que tiene como esa presión de lo académico, que las cosas no sale, como que esta puesto todo ahí, como que el venir libera, de alguna manera, promueve otras sensaciones

E. No quedo en lo que falta... esta bueno... esa viñeta que dijiste. Bueno no se si querés agregar algo mas

P. No, más que nada pensando en la disciplina es el no restringir en una mirada en el niño, de que pueda haber más de una mirada simultanea que interactúen y que es como una especie de... no sé si la palabra es control porque no me gusta esa palabra, pero complementación, o... este... que a veces con esto de que uno puede poner mucha cosa suya en los gurises, al estar solos queda la cancha muy flechada, y cuando tenes otras miradas que comparten al mismo sujeto digamos, es lo más rico de la interdisciplina.

E: Bueno, muchas gracias.

ENTREVISTA A PSICOPEDAGOGA

Entrevistadora: Y bueno, vos estabas enterada más o menos de lo que hemos venido a hacer...

Psicop.: Si me enteré cuando tú me llamaste y ahí después le pregunte a Susana y me comentó.

E: O sea que en realidad todavía con psicopedagoga no hemos hablado, no hemos tenido ninguna entrevista. Entonces nos gustaba ver desde tu disciplina, qué te parece, cuáles son los factores que favorecen o no, el tema de la interdisciplina...

Psicop.: Yo trabajo no sólo acá, en lo que es trabajo grupal, trabajo también en la XXX y es un trabajo muy grupal donde tenemos varios técnicos. Para mí es fundamental, supe lo que es trabajar como más aislado y es fundamental conocer la visión, porque en realidad la persona es un ser íntegro y si un niño me llega con una dificultad de aprendizaje, uno no solo puede trabajar aislado en su área, porque en realidad son muchos factores, o tiene una conflictiva a nivel familiar o emocional o sin duda que desde lo neuronal hay un problema, entonces es como muy importante conocer desde las distintas áreas el punto de intervención, ejemplo con un fonoaudiólogo, si un niño tiene un problema en el lenguaje oral, sin duda también va a tener un descenso en la escritura y más cuando son chicos, que el lenguaje oral no se ha adquirido correctamente, una dislalia, o alguna letra que no salga. Por lo general los niños escriben como hablan, entonces sin duda vamos a compartir con el fonoaudiólogo el tratamiento. Entonces para mí es muy importante hacer ese trabajo en conjunto, bueno vamos a fortalecer esto, cuando trabajamos de forma grupal o interdisciplinaria los resultados se ven más rápido y son procesos... procesos que cuando uno trabaja aislado es muy difícil lograrlo.

Plantearse objetivos en común, me parece muy importante; quien viene?, por qué lo mandó?, por lo general a mí me llegan por los maestros u hoy en día es muy común por los doctores, mi área es bastante nueva y en la medida en que nos van conociendo, se van dando cuenta de la importancia con el maestro y el psicólogo, porque estamos ahí en esa doble función.

Para mí es fundamental, con el psicólogo para mí es básico, bueno acá no existe, pero en XXX con el terapeuta ocupacional, cuando vas a trabajar lo que es el manejo de dinero, bueno ellos trabajan lo que es la práctica y yo lo que es todo matemática, numeración... entonces ese poder ponerte de acuerdo con la otra persona, el otro técnico es fundamental, entonces también vos, porque es importante que si un niño te viene con una dificultad en el lenguaje oral, eso vos lo

trabajos, pero que después lo trabajamos desde la escritura, son procesos que se dan de la mano, uno lleva al otro. Entonces cuando trabajamos a la par es más fluido, el niño ve los resultados está mucho más motivado, es distinto, para mí es fundamental.

En realidad también trabajo particular, y tengo esas dos visiones de trabajar en grupo y trabajar sola, yo no sé trabajar muy sola y si trabajo particular trato de comunicarme con las maestras, con los doctores, a mí me gusta trabajar la discapacidad y es fundamental, son chiquilines que tienen dificultades de aprendizaje y una dificultad a consecuencia de una enfermedad psiquiátrica o a consecuencia de algo más emocional o simplemente una dificultad de aprendizaje y esos chiquilines vienen si sólo a terapia conmigo. Si es un niño con una dificultad emocional, yo trato de derivar, de acompañar la terapia con otro técnico. A mí me parece que acá y no es porque yo trabaje acá, porque trabajo en otras clínicas, pero acá es un ejemplo el trabajo en grupo, las reuniones, si bien no he podido asistir porque no coincido con los horarios, pero en los pasillos, es la realidad, acá es como que no existe hablar de “qué hiciste el sábado, qué hiciste el domingo”, acá es siempre “fulanito”, de hecho ahora estaba hablando con Selva, siempre estamos hablando de los chiquilines y “hable con la maestra”, y me pude comunicar y tenés en cuenta esto, si hubo una situación “x” que capaz el niño se animó a contármela a mí y no se la contó a otro técnico... poder estar al tanto, porque como dije al principio el niño, adolescente o adulto, es un ser íntegro, porque sin duda la dificultad es a consecuencia de algo... A mí me paso con un niño que hizo dos, tres veces primero, venía porque no sabía ni leer ni escribir, si, sin duda porque tenía una cantidad de factores a nivel emocional a resolver y vino en una etapa del año, en agosto, entonces, eso era en ese momento lo importante a resolver, una vez que se destrabó, hoy en día está con psicólogo... es un trabajo en equipo que hemos hecho bien lindo y la verdad que el niño a podido tener sus logros. Me parece que es bien importante, tanto como para el niño como para uno. Yo tengo 25 años y me encanta estudiar y conocer de otras áreas y también es bien importante el poder conocer el quehacer del otro, porque si yo no sé, el fonoaudiólogo específicamente a qué se dedica, hablando de una persona con una discapacidad severa, en comunicación alternativa, cómo podemos ayudar a que esta persona se comunique, sin duda que me involucran desde el aprendizaje y el fonoaudiólogo al psicólogo, porque sos una persona que se puede comunicar desde su discapacidad es una persona pensante, que puede razonar, entonces como puede resolver y como puede acompañar a esa persona a llevar todo el proceso emocional de la discapacidad... entonces yo por lo menos estoy muy acostumbrada a trabajar con otros técnicos.

E: Y si vos tenés que pensar obstáculos por decirlo de alguna manera... para que se construya esto que estás diciendo de la interdisciplina, ¿cuáles te parecen que podrían ser?

Psicop.: Hay muchos, eso es otra realidad, hay muchos. Los técnicos por lo general somos multiempleo así que...yo trabajo acá, particular, en XXX, en otra clínica, el arreglar horarios es fundamental. En XXX para mí se da pero porque está dentro de mi horario de trabajo, en la clínica lo que tiene es que vos venís a ver a los chiquilines, no me gusta usar la palabra paciente porque yo no soy doctora, tampoco alumnos porque no soy maestra, entonces venimos a “los niños” y me voy, como ahora, yo ahora cancelé a una niña que tengo en mi casa y eso se hace cada tanto... cuando no está en horarios de trabajo eso es una gran dificultad, que no esté pautado en un horario de trabajo, sería fundamental que te contraten y te digan tal día te lo tenés que guardar una horita o lo que sea, porque es una realidad, yo no tengo hijos pero también pasaba con las persona que tienen hijos, yo termino a la 8 de la noche acá y después quedarme a una reunión hasta las 10 de la noche es como que... Y claro uno a principio de año se arregla el año y a mí por lo menos no me quedan muchos huequitos como para hacer una reunión fuera de horario, eso es una dificultad.

También pasa en un lugar donde somos muchos y hay muchos chiquilines en una reunión interdisciplinaria que son duda vamos a hablar de ellos, a mí me ha pasado de estar en reuniones que no pude llegar a hablar de ningún chiquilín ni mío, o no tenía idea de quien estaba hablando, eso también son cosas... capaz que también está bueno trabajar de forma inter constantemente a través de pasillos, o si llego un ratito antes o le mando un mensajito al técnico... juntarme por un tema de horario me parece que es la mayor dificultad, hoy en día en la etapa en la que estamos donde todo es fluido... y en nuestras áreas hay multiempleo, no es que me encierro 8 horas en un lugar, yo trabajo a veces 1 hora y media acá, y después vengo otro ratito y después, no tengo un horario fijo, lo que es la clínica no?. En XXX por ejemplo sí, de 8 a 9, reunión de equipo y ahí se habla... esa es la dificultad y después por lo general a mí se me dificulta mucho ir a las escuelas, que también es trabajo de equipo, no es que trabaje en una institución y están más atados a sus horarios entonces se hace difícil porque no es un niño, son 20 y eso es otra dificultad... Después no encuentro otra dificultad, me parece que es súper rico y súper beneficioso en todos los sentidos

E: Y facilitadores?

Psicop.: Y creo que es eso el poder plantearle objetivos en común... y capaz que si yo digo logros suena como muy frío pero no es un tema personal, logros en la persona, si trabajás lo mismo te enfocás en lo mismo, o el poder escuchar otros puntos de vista, yo tenía una idea que no era tan así, o lo mismo que dije hoy capaz que la persona a este técnico ya lo conocía, lo

derivo y yo no lo conozco y con esa persona se suelta más, porque sin duda no es que nos estamos chusmeando fulanito de tal recibió violencia, es bien importante saber si ese niño vivió una situación de violencia doméstica... y acá viene y está muy angustiado y acá viene y no me lo quiere contar porque no me conoce, ¿qué pasa?, sin duda, eso está bueno, de poder conocer a la persona desde todos los lugares.

E: Y desde tu perspectiva ¿Cómo piensas el tema del fracaso escolar?

Es un tema, creo que las prioridades no son las mismas, a nivel social, a nivel familiar, son distintas, me parece que viene por ese lado. Y tampoco se incentiva tanto lo que es la lectura y la escritura como era antes, hoy los tiempos son como más fluidos y con la tecnología, es más me parece bárbaro, pero cuando está mal usado pierde un poco el objetivo.

Yo creo que el fracaso está y que cada vez el nivel es más bajo y no solo depende de una clase social, hoy en día acapara todo, hay cada vez más chiquilines que están en 5to de escuela y el modo lector es como muy descendido o a nivel ortográfico no se exige lo mismo... yo trabajo lo que es la inclusión con discapacitados y también entiendo lo que es la tolerancia pero hasta qué punto?, qué puedo tolerar y que no?.

Y creo que es por ahí, es fundamental que estén integrados, pero es como un fracaso a nivel general que han fracasado varias áreas y sin duda la educación no es la misma... te vuelvo a decir no soy madre pero trabajo y veo que los hijos están cada vez menos con sus padres o cada vez están más en manos de cuidadores, llamale abuela, niñera o hermanos pero ese modelo de lo que era antes la familia, que tampoco es por la necesidad económica, porque a uno le gusta mantener un estilo de vida pero hoy en día es como cada vez más difícil, entonces los niños están mucho tiempo solos, que es mucho y entonces... por lo menos yo me proyecto a lo que era mi niñez, si yo no tenía a mi madre que me diga "hacé lo deberes", "anda a bañarte", yo no iba y lo hacía solita hoy en día no necesito que me digan "anda a tal curso", pero ese ejemplo y menos en Montevideo, yo tuve la oportunidad de criarme en el interior y trabajar en XXX y XXX y eso se da los padres podían ir a la casa a comer, ese estar más solos esa necesidad de, capaz porque es una sociedad más ambiciosa porque se puede hacer el sacrificio pero creo que los padres no lo eligen, me parece que va por ese lado el fracaso, capaz que el ejemplo del padre tampoco es el adecuado, yo en eso no me voy a meter pero es esa figura paterna en casa.

Y que cada vez se pone en tela de juicio más cosas... que los maestros se tienen que cuidar, porque los padres están como más arriba de eso y todo lo que se dice, muchas cosas que antes no se toleraban... después no sé.

E: Y desde tu disciplina que es como más joven en relación al psicólogo o al maestro?

Yo soy psicopedagoga, la palabra lo dice, trabajo aspectos emocionales y trabajo aspectos pedagógicos, la discapacidad y la normalidad, desde lo que es la discapacidad creo que hay una falla enorme en la inclusión, en la educación, en la preparación, no existe más la capacitación en los discapacitados, intelectuales sí hablamos de la inclusión, pero de ahí a que se logre hay un abismo, es sacarle la posibilidad a los chiquilines de ser educados e integrados socialmente y sin duda el fracaso va a estar... Yo tengo niños con cosas severísimas pero que son niños que razonan, gracias a estímulos quizás, pero no gracias a la sociedad, gracias a los padres que pudieron y que viven con técnicos. Ahí sí, el fracaso va mucho en lo que es la educación, trabajo mucho en lo que es la integración y las contestaciones son "tengo 50 en la clase, ¿cómo hago con este niño?", lo que es la normalidad, cómo la maestra se puede encargar, maestros que trabajan poco estimulados, que no ganan muy bien... y si un maestro va poco estimulado no enseña lo que debería enseñar, las metas no son las mismas, y sigue con los 4 que le siguen la corriente y no se preocupa por los 27 que no logró sacar adelante, los pasan porque hay una política de no dejarlos repetidores, entonces los dejan repetidores cuando la situación es al límite y entonces claro, un niño que no aprendió a leer y escribir y lo pasás, llega a 6to con un nivel de 3 y padres que si lo dejan repetidor te hacen la denuncia. Yo prefiero que lo dejen repetidor, porque a veces los niños necesitan más tiempo y no pasarlo cuando los baches son tremendos. Y acá me pasa también que hay niños que no son para estar en un tercero, no todos tenemos los mismos tiempos de aprendizaje... quizás porque ese niño en la casa no tiene que comer y cómo un niño que no tiene que comer logra aprender, entonces es porque hay necesidades que no están cubiertas entonces darles tiempo, conocer más... me parece que el fracaso va por eso, las exigencias son otras y las necesidades cada vez son más grandes

E: Otro de los aspectos es lo que se da a la interna del equipo con el saber, porque cada uno tiene una parte del saber con respecto a ese niño, ¿cómo ves vos que se da eso, si hay rivalidades, complementariedades?

Psicop.: Eso depende de cada uno, hay gente que no le gusta nada que te metas en su área pero hay gente que lo necesita, hay maestras que no les gusta que las llares y les digas me parece que podemos trabajar más en tal aspecto y nunca te van a decir "no te metas en mi área" pero te das cuenta, creo que desde los técnicos eso no se da tanto, hay mucho recelo, miedo a que me saques el trabajo y esta nueva, eso existe en todos lados, el saber es muy egoísta a veces... creo que depende de la persona, yo veo a veces maestras muy antiguas que no les gusta nada que una chiquilina de 25 años les diga... me parece que va por ese lado de tener la cabeza más abierta, a veces te dicen "qué bueno, no me daba cuenta" y a veces no.

El trabajar en equipo no es fácil, uno aprende a hacerlo, yo empecé trabajando en equipo y el trabajar sola a mí me cuesta horrores. Yo en la carrera no me enseñaron a trabajar en equipo, nunca tuve esa materia, y es muy difícil después venir al mundo laboral, a mí porque soy curiosa y me gusta conocer, voy a todos los congresos y me gusta escuchar de todas las áreas pero hay gente que no.

Yo doy mi opinión y cuando derivó un niño a psicología tengo que saber porque lo hago, no porque tengo ganas, decir “me parece bueno que...” desde mi rol yo lo tengo que hacer...

E: Y vos ¿considerás que el tipo de problemática del niño incide de alguna manera en el funcionamiento de los técnicos?

Psicop.: Depende del niño, si, a veces depende, yo tengo niños que cuesta mucho porque tienen una problemática emocional muy grande y quizás por mi forma de ser, yo trabajo mucho con los padres, y no me afecta tanto en la terapia... hablo mucho con los papas, “pero tenés que entender que a este niño le afecta que tu maltrates a la mamá o que tu le pegues” o lo que fuere, yo prefiero decirlo o cuando la cosa no funciona “te retiras, venís otro día, yo así no puedo”, yo soy cómo muy directa en mi forma de tratar pero a veces sí afecta...

E: estamos en la hora así que no quiero...

Muchas gracias.

Psicop.: cualquier cosa a las órdenes... muchas gracias.

ENTREVISTA A FONOAUDIÓLOGA

E. Nosotros vinimos una vez, por ahora, a participar de la observación de la reunión de equipo. Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación, que refiere a interdisciplina en relación también al fracaso escolar... Podemos comenzar que vos no digas cuál es tu idea de interdisciplina, de que factores la favorecen o no.

F. Lo primero es que trabajar en interdisciplina es difícil, no es fácil, no se puede dar en cualquier ámbito, necesita de una dinámica medianamente aceptada como para poder, trabajar.

E. ¿Qué sería la dinámica?

F. Bueno, primero, que cada integrante conozca el trabajo de las otras áreas, el abordaje de las otras áreas, no significa que por ejemplo, yo fonoaudióloga voy a trabajar de psicóloga, sino el conocer las puntas más importantes del trabajo del otro, para saber en qué momento derivar, en que momento consultar.

E. Alguna cosa que sea favorecedor, o un obstáculo?

F. Como obstáculo, el estar encerrado en mi chacrita, y es la más importante del resto. Lo facilitador serían los aprendizajes en común, las puestas en común.

E. Desde el tema desde el abordaje del fracaso escolar...

F. Lo que estoy viendo últimamente, más en el interior que acá, porque yo trabajo en el interior, es que a un niño cuando le va mal en la escuela, lo mandan a una maestra o psicólogo, y en realidad el fracaso escolar puede tener muchas puntas, no digo que no sea necesario, por eso los aprendizajes también en común, son los que fortalecen a un equipo, porque en realidad un niño necesita desarrollar habilidades básicas previas, que sobre eso se va a poder cimentar las adquisiciones curriculares, no? Y muchas veces en realidad las dificultades están ahí. El fonoaudiólogo, sobre todo en el interior, acá no tanto, el fonoaudiólogo trabaja la "r" y la "s", todo lo que es lenguaje, ni idea, entonces que pasa, si a un niño le va mal en la escuela entonces tiene que ir a maestra, pero si un niño tiene trastorno de lenguaje, mas de tipo neuropsicológico, ahí se los comen y son chiquilines que después terminan fracasando porque las bases no estaban bien cimentadas. Me esta pasando de ver chiquilines de 14, 15 años, que llegan al liceo y en realidad lo que tienen es un trastorno específico del lenguaje, pasaron 6 años con maestra y fracasaron igual, no fracasaron porque el maestro era malo, sino porque había que hacer otro abordaje, que no se hizo, por esto que decía, el fracaso escolar, es como que la palabra "escolar", remite a maestra, sino pasa todo por lo emocional. Se comen los psicomotriz lo fonoaudiológico.

E. Que dirías que implica esto de fracaso escolar, cuando decimos que un niño tiene ese problema. Cuál es tu conceptualización de fracaso escolar, de dificultad...

F. Dificultad para poder seguir el ritmo de los aprendizajes, el ritmo que le indica la escuela.

E. El otro eje de preguntas, es justamente con el tema de la relación con el saber. Esto de la relación del saber dentro del equipo interdisciplinario y a su vez con la temática de fracaso escolar, hay una cierta dificultad del saber. Querés comenzar con la parte de relación del saber en el equipo interdisciplinario?

F. Bueno lo que pasa que es que cuanto más parejo sea el saber, más beneficios va a tener el paciente, si el saber lo tiene uno y los otros están por debajo, en realidad ahí vas a perder la visión del niño, y es una de las mayores dificultades para los equipos interdisciplinarios.

E. El trabajar con chiquilines que son nominados como con fracaso escolar, eso incide de alguna manera, en el propio equipo, o de qué manera lo atraviesa?

F. Bueno, depende del equipo. Cuando un niño llega con un rótulo, depende en que equipo se ve. Hay equipos donde llega con un rótulo y en base a ese rotulo es el tratamiento que se hace, fracaso escolar, maestra, punto, con suerte a veces puede pasar por un psicólogo, por la frustración del fracaso. Hay otros equipos donde en realidad el niño llega con un rótulo, se dice, vamos a estudiarlo, vamos a ver, si realmente es ese rótulo, o son otras las dificultades que están incidiendo, de acuerdo a eso como se va manejando.

E. Vos ves que correlaciona la dificultad que tiene el niño al que se está atendiendo, si repercute de alguna manera o no ves relación alguna?

F. No, no veo. Si creo que tiene, pero no logro poder conceptualizarlo.

A mi me pasa que trabajo en dos equipos que son muy diferentes, trabajo acá y trabajo en otro equipo en el interior, son muy diferentes. En cuanto al funcionamiento, en uno se trabaja la interdisciplina por sobre todo, y en el otro tenés que andar peleando por un poquito de interdisciplina y en donde también esto de los saberes, tenés que estar continuamente como "...yo me presento acá humildemente..." porque si no es como que te cierran la puerta, no todos, pero como que se da mucho mas esa dinámica que la dinámica de la interdisciplina.

E. Al tener esa doble perspectiva está bueno para que puedas pensar esto: qué será lo que facilita en un espacio o en otro, por qué se da ese funcionamiento tan diferente?.

F. Por un lado las cabezas de los equipo, pensando en estos dos, un equipo tiene una cabeza interdisciplinaria neuropsicológica, y el otro equipo tiene una cabeza de fisioterapéutica, entonces ya desde ahí hay un equipo donde yo soy la dueña del equipo, entonces ahí ya te corta todo, porque las cosas ya no fluyen, y otro equipo donde desde la dirección te habilita al intercambio, te habilita a pensar al niño con el niño con fracaso escolar. En un equipo se da,

¿por qué el niño está fracasando?, en el otro es un fracaso escolar, no se cuestiona. Entonces hay uno en donde el saber fluye, hay otro donde el saber llega un momento que se estanca, a mi me corresponde esto, a vos esto y a vos esto. Y ahí quedamos, queda estancado. A veces hay gente que trata de hacer la dinámica, en mi caso desde que me recibí estoy trabajando acá, y me forme de cierta manera, no puedo concebir a un niño como un trastorno de lenguaje, un niño es un niño, y de repente la dificultad del lenguaje viene a un tratamiento fonoaudiológico, pero hay otras cosas que le están dificultando mas el desarrollo, bueno, a mi que me importa que el medico diga que tiene que ir al fonoaudiólogo porque no pronuncia la “r”, hay otras cosas, y bueno primero hay que destrancar lo otro, tratar de ver cuales son las dificultades reales, y dentro del equipo... o sea pensar al equipo como una sola cabeza. EN el otro lugar me pasa, que en realidad trato de funcionar de forma interdisciplinaria, pero llega un momento donde te van cerrando puertas, entonces es mas difícil, y a veces uno termina diciendo, bueno ta, yo trabajo la “r”, porque en realidad te van cerrando las puertas.

El trabajar en equipo también implica el que de repente, yo como fonoaudióloga, no soy psicomotricista, pero no se justifica un abordaje directo psicomotriz, porque en realidad las dificultades del lenguaje son mucho mayores, se puede trabajar juntas y ver, bueno poner en ejercicio en esto otro, ir sabiendo en que momento derivar y en que momento trabajar en forma conjunta.

E: quería pedirte que firmes la nota del consentimiento informado, que refiere a manifestar el acuerdo de participar, y que nosotros mantenemos la confidencialidad de lo que hablamos y que los nombres se omiten. Después lo otro que tenemos como propuesta si vos te animás a dibujar una persona aprendiendo.

F. No, no se me ocurre...

E: Bueno, no hay problema. Es otra forma de pensar que visión tiene cada técnico sobre el aprendizaje.

Muchas gracias por tu contribución.

ENTREVISTA A COORDINADORA (DIRECTORA)

Entrev.: Ahí atrás está el grabador, que no se nos quede atrás que después nos cuesta escuchar, vamos a ponerlo más cerca de María.

Estud: Llegué bien al humito de las velas mismo.

Entrev: ¿Cómo?

Estud: Bien al humito de las velas mismo, antiguamente se decía así..

Entrev : Porque en realidad, empezamos haciendo entrevistas a personas con trayectoria que integran o han integrado equipos de diversas disciplinas en general, y después realizamos el estudio de caso acá, con entrevistas y observaciones acá.

María: ¿Y vamos a verla después?

Entrev.: Y bueno la idea después es poder compartirla por supuesto. Las vamos a convocar para tener un encuentro con uds.

La presentamos, sin los datos de dónde se realizó, ¿te acordás que lo hablamos cuando firmaron el consentimiento informado? Bueno entonces es eso, nosotros tenemos como tres palabras claves: interdisciplina, fracaso escolar y relación con el saber. Es decir qué pasa en estos encuentros, cuando las personas se ponen a pensar acerca de determinadas situaciones, no sé por donde quieras remarcar.

María: Fracaso escolar, interdisciplina y relación con el saber.

Entrev.: En un equipo.

María: Si, si. Bueno está todo muy vinculado, yo no puedo a esta altura pensar trabajar de otra manera, desde siempre he trabajado en lo interdisciplinario y no es posible ver parcialmente ningún funcionamiento de un niño, sin mirarlo desde las distintas áreas. La interdisciplina no es una cosa fácil, yo he pasado por muchos equipos interdisciplinarios, en distintas etapas, y en distintos ámbitos, no es lo mismo un equipo multidisciplinario en un ámbito hospitalario que en el ámbito público trabajando directamente o, en los equipos privados, ¿no? Creo que para trabajar verdaderamente bien en una interdisciplina se necesitan determinadas condiciones, que son fundamentales, una para mí que es la generosidad, para trabajar en un equipo interdisciplinario hay que ser generoso; generoso en el sentido de ser abierto, de escuchar al otro, no de pensar que tenes tú la verdad, ni que la disciplina que tú haces tiene la verdad, y la Facultad te lleva mucho a eso ¿no?, ya que te forma desde un lugar diferente, desde una mirada parcial, y sin experiencia interdisciplinaria, entonces es lógico que salgas mirando la realidad desde la óptica de tu disciplina, y después no es fácil pensar con las otras disciplinas porque tienen puntos de intersección, entonces poder trabajar de forma interdisciplinaria es

lograr visualizar cuales son los puntos de intersección en el que todos tenemos que ver, y ahí optamos y vemos, ¿bueno quién hace esto?, ¿no?, ¿y cuáles son los perfiles propios de cada disciplina?, que hay que respetar, y que no hay que invadir, y eso no es una cosa fácil, en ese sentido yo tengo un gran orgullo, en el sentido de que la generosidad influye, eso se trata de, bueno no voy a hacer propaganda del centro, pero realmente lo digo porque no hay problemas, porque no tenemos problemas de celos profesionales o celos de un área o de la otra, yo creo que una de las cosas que ha hecho esto es una cabeza interdisciplinaria en cada uno de los técnicos, o sea si tú tienes una cabeza interdisciplinaria y miras a un niño que viene desde todos los ángulos, y eso es algo que hacemos desde acá, desde la entrevista inicial, o sea no la hace un psicomotricista o un fonoaudiólogo, es decir se mira globalmente al niño, y se prioriza qué es lo que él está necesitando.

Entrev: ¿Quién hace la entrevista?

María: Mayoritariamente las hago yo, la instancia de entrevista inicial para mi es una instancia clave y ha sido así claramente una instancia abierta a que vengan los técnicos y lo ideal es hacerlo con más de uno. En la práctica después sucede como esto de las reuniones, en la práctica qué pasa, que al principio se entusiasman y vienen a hacer las entrevistas iniciales y además es riquísimo y se aprende muchísimo, yo digo que es de las instancias de aprendizaje más importantes y en la práctica vienen, se interesan y después es una instancia que no es redituable y es flexible el horario, hay que adaptarse al horario de los padres, entonces los técnicos tienen sus horas que le dedican a los niños y que es difícil que .. Y hemos tenido muy distintos momentos en eso, ahora por ejemplo hay una mutualista que nos manda hacer estudios integrales, y se motivó la gente para poder decir: “bueno, no será redituable pero está bueno que este estudio lo haga una o la otra que tenga una modalidad de estudio integral y que parcialmente está funcionando eso con los niños que vienen a eso” Pero después estas esperando al niño, y el niño de repente y los padres te dijeron necesita psicomotricidad, pero cuando llegan vos ves que el panorama es otro, no es solo la psicomotricista y tenés que tener una entrevista distinta de eso, entonces quien viene a la entrevista, viene el psicomotricista o el fonoaudiólogo, o viene el psicólogo, entonces a la larga aunque parezca un tanto omnipotente, esta modalidad, que haya un referente que tiene la visión interdisciplinaria, para mi es una de las cosas muy buenas que nos ha pasado. Antes sucedían cosas como por ejemplo cuando empezamos al principio; o por ejemplo un niño que podía entrar a psicomotricidad y a los dos años resulta que era un disléxico, entonces en esos dos años no tuvo el tratamiento y la psicomotricista no pudo ver eso, y esas cosas no nos pasan, ¿Entendes?, realmente no nos pasan, ¿y porqué no nos pasan?, porque en esa entrevista inicial yo soy como Alvarita, y miro a

ver ¿para donde va esto?, ¿Cuál es el problema?, en la multiplicidad de situaciones que se plantean en un mismo niño, ¿Qué es lo prioritario?, entonces no le mandamos ocho tratamientos, si el niño va a hacerse el estudio con la fonoaudióloga, le va a encontrar problemas, la psicomotricista también le va a encontrar problemas, todos le encontramos problemas, y todos ofrecemos un tratamiento, y nos parece indispensable ese tratamiento, y el niño no puede ir a 4 tratamientos, los padres no pueden pagar 4 tratamientos, no está bueno que lo haga así, entonces, vos podes jerarquizar y establecer pasos, podes crear estrategias, entonces el niño entra a un tratamiento pero lleva, por ejemplo: El niño tiene 5, 6 años, 5 ponele y entra, a veces quieren que lo vea la psicopedagoga, necesita todo lo prelingüístico previo y todo lo psicomotriz previo, la fonoaudióloga trabaja todo lo oral y escrito y ya lo introduce a lo lingüístico y la escritura, entonces le digo a la psicomotricista, introducirlo fuertemente en la parte de cálculo, ¿no?, en las nociones básicas y las nociones lógico matemáticas, de manera de que las cosas estén cubiertas, y de repente la maestra dice que el niño tiene un trastorno fonológico, y lo toma la psicopedagoga y va a trabajar conciencia fonológica y va a estar favoreciendo su trastorno fonológico desde otro lado, o si no tiene problemas de matemática que lo vea la fonoaudióloga, para hacer lenguaje oral y escrito, etc., etc., entonces siempre estás buscando distintas estrategias, de repente no termino un tratamiento pero vos decís bueno ahora es prioritario que empiece este otro, y le aflojamos a este, con la parte psicológica es menos la demanda, la demanda es más que nada de aprendizaje, pero todo tiene sus pruebas psicológicas, no podemos mandarlos a todos a terapia, entonces una de las cosas que se hace en esa entrevista inicial es visualizar problemas de entidad de los estilos de crianza, y desde el clima familiar y desde las cosas que puedan .., entonces que hacemos, suponete yo veo que hay un papá que es violento, que es una bestia peluda, y en la primera entrevista empiezan a surgir estas cosas, que frente a una situación de violencia familiar o violencia doméstica, entonces lo que se les plantea es iniciar lo que yo le llamo un ingreso lento, entonces no es que empiece con la psicopedagoga, sino que empiece con la psicóloga, donde la psicóloga es la que orienta, hace alguna derivación o alguna cosa, entonces los padres mañana hacen algún planteo, pasa alguna cosa, y nosotros lo visualizamos, o en la escuela y la psicóloga es un referente, y puede acompañar procesos y modifica cosas en la orientación y todo lo demás, entonces eso es lo que quiero mostrar, que la interdisciplina no puede jerarquizar las cosas, y hacerla de manera que sea de lo más operativo posible, entonces no se me ocurre trabajar sin un equipo, no podría de ninguna manera, no sé qué más quieren saber.

Entrev: Bueno, esto de los obstáculos, de los aspectos que te parecen que facilitan, los facilitadores.

María: De los obstáculos, uno de los obstáculos es que la instancia interdisciplinaria, es una instancia no redituable desde el punto de vista, yo creo que ese es uno de los problemas, nosotros trabajamos mucho para el BPS, y esto no es tan fácil, y entonces el BPS, te dice que lo que paga es la instancia con el niño, es decir si te reunís con el padre no, si te reunís con un equipo no, y siempre que hacemos entrevistas o devoluciones, no nos pagan hasta terminar el mes, porque no consideran que eso sea importante, entonces no hay un rédito para esa instancia, y los técnicos tienen sus horarios ocupados, ¿Entendés?, entonces esa es una de las cosas que yo veo, pero nadie las manifiesta por supuesto, yo creo que ese es uno de los problemas que hay en los equipos, menos en los hospitalarios donde lo económico no entra en juego. Y en los centros privados es así, porque no tienen un rédito aparte, ese es uno de los inconvenientes. Otro de los inconvenientes, al menos en este equipo porque es grande, es encontrar los horarios en el que la gente pueda reunirse en forma interdisciplinaria, entonces a mí lo que me parece es que lo que está bueno es tener otra vez la cabeza interdisciplinaria. Entonces cuando vos fomentas eso dentro del equipo y esa cosa fluye, ¿No?, si es que de pronto lo pudieron observar a eso como la cabeza de cada uno no está exclusivamente sobre otro, sino hablando con otro técnico, y conciben al niño atendido desde distintas áreas. Y bueno eso es lo que me parece que haga que la gente tenga ese perfil propio que dentro de la limitación de su disciplina pero junto con los demás en uno, en forma interdisciplinaria que te hace tener una visión global, después obviamente vas a necesitar del otro para consultarlo sobre distintas cosas, entonces termina fluyendo fuera de la interdisciplina, fuera de la instancia interdisciplinaria.

Entrev: No, está bien, lo que decías sobre los obstáculos, la dificultad de horarios. ¿Y no sé qué te parece que opera como facilitador?

María: Hay varios facilitadores, uno creo yo que tiene que ver con los vínculos personales, me parece que son fundamentales, si tu tenés un centro donde hay una competencia o una rivalidad académica por ejemplo, como puede darse en el ámbito académico, o un centro donde hay rivalidades porque hay inequidades económicas, como los réditos que puedan tener los técnicos, o un centro donde la dirección sea más coercitiva ¿no?, que no se sientan como profesionales, me parece que ahí la cosa puede complicarse, entonces se generan los dichos, se fortalece cada disciplina, entonces yo creo mucho en primer lugar el respeto, por los profesionales de todos los técnicos, cada uno tiene que tener su técnica, su librito, su

modalidad, si este es conductista y el otro es psicoanalista, bueno no se da mucho, porque de hecho cuando ingresan es porque tienen cierto perfil ¿no?, pero después cada uno puede tener distintas miradas, por eso en mi experiencia de tantos años, entonces más allá de los perfiles de cada técnico, lo que hace que funcione es la ética profesional, es el interés, yo siempre digo que se equivoquen, que se olviden de algo, que tengan un niño y que no sepan por dónde ir, a mí no me asusta, en este caso no puede haber, entonces se generan siempre improntas, que tiene que ver con el vínculo con los padres que son todos exactamente iguales, y están uno al lado del otro y son tratados con el mismo respeto, y esas cosas circulan, y no precisa que tú las digas o que tú las establezcas, tiene que ser así, eso es una impronta que se da, entonces cuando los vínculos fluyen, cuando la ética está instalada, y cuando las modalidades y el encuadre está establecido, después fluye solo, y lo otro es la secretaria, la secretaria para mí es pilar, yo que he estado en muchos centros, y cuando vos te encargas de llamar al paciente o a la otra, también eso genera división, tener una secretaria que nuclea, que además, es el referente de todos los técnicos, eso también le da una impronta propia porque hay una manera de conducirse. Yo concibo que la secretaria no es alguien que atiende el teléfono, que cobra y va a hacer la división de los días, hace eso y además está inserta en el equipo, entonces la secretaria sabe por ejemplo que no se juntan 2 niños que no tienen nada que ver, que no puedes tener una sesión de 3 niños o de 4, la secretaria sabe esas cosas, entonces de alguna manera, es un referente que te puede decir que fulanito va a empezar con un compañero pero yo no la he visto, entonces tenemos que avisarle que va a tener un compañero, no puede ser que el niño venga y tenga un compañero que no conocía, entonces esas cosas desde la dirección se escaparían, desde los técnicos cada uno con su modalidad, no, entonces acá tenemos una modalidad que desde la secretaria se está viendo y se está marcando de buena manera y por eso me parece que tanto la dirección como la secretaria tienen un rol muy importante. Quizá algunos a esto lo puedan ver como antidemocrático, porque si nosotros ponemos en pie de igualdad a todos los técnicos, y no diferenciamos funciones, entonces la dirección tiene que dirigir, y hay modalidades para hacerlo, pero tiene que estar claro que acá se hacen las cosas de una manera, sino la interdisciplina termina presentando muchas dificultades, como de hecho la presenta. Bueno me hablabas de dos temas más.

Entrev: Si, estoy pensando en el tema del fracaso escolar, relacionar esto de la interdisciplina trabajando con problemas de la interdisciplina.

María: Empezando por el tema del fracaso, la palabra fracaso es una palabra que a mí no me gusta, no me gusta ni para un matrimonio que se divorcia, digamos, las cosas se plantean, se intercalan, interactúan, se producen, y funcionan o no funcionan en un ámbito sí y en otro no, y

la vida es muy dinámica entonces si alguien pensó casarse con alguien que iba a ser para toda la vida y que eso no se podía destruir y que es una cosa sagrada y todo lo demás y no lo logró, bueno fracasó, y eso también es así, las dinámicas son dinámicas y se producen en múltiples factores y se entrelazan y eso hace que los resultados sean buenos o malos, de acuerdo a determinadas coyunturas, entonces pensando en el fracaso escolar para mí es pensar como si uno tiene que ir a subir a una escalera y no lo logra y en la mitad del camino se queda atrás por su culpa, en el aprendizaje me parece que eso no existe, porque el aprendizaje es algo muy complejo como para mirarlo desde una cosa lineal, el aprendizaje se tiene que ver siempre desde un punto de vista complejo, no se puede hacer un análisis simple de una situación tan compleja, las situaciones complejas deben ser pensadas desde pensamientos complejos, entonces que un niño no pase de año, yo no le puedo llamar fracaso escolar, yo creo que ahí hay que analizar múltiples factores, de pronto hay factores que inciden, el niño fue adoptado y por eso tiene miedo al abandono, ¿no será que puede ser el niño un disléxico? y que además no será que la maestra es una bruja, y que el niño se sentía mal y que su situación en la escuela era una y en la casa era otra, entonces hay tantos, tantos múltiples factores que son todos distintos y que de ellos son tantas combinaciones posibles que encontrar un responsable y un culpable es una falacia, además la gente busca culpables porque está acostumbrada a que las cosas salen en blanco y negro y cuando las cosas salen en blanco y negro, y las cosas no andan, bueno quien tiene la culpa, y algunas veces sí hay gente que tiene la culpa, y muchas veces sí, hoy hablábamos de la nena en la escuela, y bueno yo no voy a decir que la maestra tiene la culpa, pero sí es una responsable importante de que esta niña este año con todos los potenciales que tiene no haya podido tener un año mejor, entonces cuando se plantea un fracaso escolar, o como le quieran llamar, o como se plantea, que el niño no logra las metas que la escuela quiere que logre, tenemos que pensar en los múltiples factores y en las posibilidades de solucionarlo, yo creo que muchas veces es la escuela la que fracasa, pero también cuando uno se plantea que es la escuela la que fracasa, no puede dejar de pensar en la escuela como un medio en una situación histórica, en una situación también muy compleja, entonces yo me muevo mucho con las maestras, si vos me lo criticas, yo te lo critico, y si vos me lo defendés yo te lo critico, porque claro, se lo que es ser maestra, se lo que es estar en la escuela, se lo que es llevar adelante un grupo, se lo que es la responsabilidad de la currícula, que muchas veces se desmerece y creo que no se puede desmerecer, la currícula es fundamental, el niño tiene que aprender a leer y escribir, porque muchas veces te dicen pero mira qué lindo que dibuja, mira tal cosa, y yo digo pero no puede leer y escribir, y es fundamental que los niños lean y escriban, es fundamental que los niños calculen, es

fundamental que aprendan, si los niños no aprenden en la vida, ahí si van a fracasar en la vida, porque van a quedar afuera de la sociedad, entonces, leer, escribir, calcular, son aprendizajes básicos, que los tienen que aprender, ¿De quién es la responsabilidad?, bueno de muchos, no es solo de la maestra, es de muchos, y la maestra tiene un rol muy importante ahí, no sé si te respondí lo de fracaso escolar. No vivimos en ningún niño, que un niño fracase.

Entrev: Claro, yo hablaba de fracaso de lo escolar, que creo, es lo que estás trayendo vos, no todo está situado en el niño, no todo está situado en la institución, es como una multiplicidad de cuestiones que llevan a que no funcione, por no decir dificultad en el aprendizaje acotado al niño porque tiene tal dificultad.

María: Nosotros tenemos una visión parcial de los niños que vienen al instituto, mayoritariamente tienen trastornos genéticos, entonces ahí tiene su factor de peso, entonces el niño no puede lograr determinados instrumentos, porque tiene factores genéticos que hace que para él sea más difícil que para otros niños, y eso mayoritariamente acá es así, es raro que venga un niño con la problemática que, ayer por ejemplo hice una entrevista que yo creo que ese niño está deprimido y no tiene otra cosa, entonces es muy frecuente que la constructiva emocional está generando un trastorno de conductividad que amerita y normalmente cuando vienen niños que están teniendo dificultades en la escuela y que uno los estudia y ve que, y no puede meter a todos los niños adentro de las clínicas, ¿no?, porque no tiene un problema de base, digamos que es de base escolar o en el aprendizaje, u otra cosa, pero hay que estimularlo igual. Entonces yo tengo una visión que es la de los niños que tienen un trastorno que es uno de los aspectos fundamentales, es su composición genética digamos, pero tampoco lo podemos pensar así porque en ningún caso vas a ver que la genética tiene tanto peso, porque la genética después se desarrolla en el ambiente, o sea que ahí tenés que ver como combinar esas posibilidades que el niño trae con lo que se le puede haber ofrecido desde los distintos ámbitos, y ahí en eso si podemos incidir, sino no los tendríamos acá porque en la genética no podemos incidir, podemos incidir en todo lo que tiene que ver con lo ambiental, en la estimulación, en la modificación de pautas en la familia, en la mirada del maestro, en la comprensión de las situaciones, en que el niño pueda tener otras cosas como dificultades de aprendizaje por ejemplo, vos movés todo lo que tenga que ver con las interacciones, pero lo demás es genético, pero no son de base emocional la mayoría, todos tienen sus problemas emocionales, muchos de ellos reactivos, y reactivos en la situación escolar, eso si yo voy a poner hincapié en la inserción escolar, no en el aprendizaje mayor o menor, cada uno aprende algo, como puede, pero todos aprenden, todos tienen que estar insertos en la clase, y eso hace que la maestra tenga una mirada especial, por ejemplo la niña atiende la clase, pero no puede

copiar, bueno, seguramente si esta maestra incentiva que la niña participe en la clase. (Inaudible).

Entrev: Bueno, después otro aspecto es la relación con el saber en ese sentido con el equipo interdisciplinario con el saber, algo habías nombrado con la competencia, de saberes, otro ítem que a veces podría incidir es el motivo de consulta o el problema que tiene el niño como resuena en el otro, en este caso en el equipo, si ves que hay una relación, el tipo de problema que trae el otro en el niño o no, o sea como que son varios aspectos. Como circula el saber.

María: Yo creo que acá estamos en una actividad muy del hacer, un hacer que te implica saber si o si, pero es lo mas que puedas traer desde el punto de vista académico, al trabajo en sí, yo creo que lo que más importa y de lo que más se aprende es a resolver, a actuar, y lo que hacemos todo el tiempo es resolver problemas, todo el tiempo, estas resolviendo problemas de los niños, problemas del equipo, resolviendo problemas con los padres, resolviendo problemas con los maestros, estas enfrentando problemas, no sé si resolviendo, razonando problemas y entorno a eso adquiriendo nuevos conocimientos que tienen que ver con la práctica concreta, esa práctica concreta desde los pilares, se trata de profesionales que obviamente hicieron sus carreras y que tienen sus propios saberes, en ese sentido también yo creo que el equipo otra de las condiciones que tiene que tener es la generosidad, y la apertura para contarle al otro lo que uno sabe pero como no estamos en un medio académico estamos en un medio practico, eso se vuelca en la práctica concreta, entonces en este momento yo te diría, agarra a la psicomotricista y pregúntale que es un trastorno fonológico y te va a decir, a la fonoaudióloga pregúntale que es una dispraxia y te va a decir, muchas veces acá se ha hecho, una vez en una inter que hasta el año pasado se hizo que se llamaba la intertemática, entonces la intertemática no era una inter que era sobre niños, sí terminaba siendo sobre niños pero era una inter sobre temas, entonces esos temas lo podían desarrollar una o la otra y ahí si se preparaban entonces elegías por ejemplo un niño que tiene tal trastorno entonces tenias que traerle algo al grupo para informarle qué es ese trastorno, que etiología tiene, etc., y conjuntamente con eso podíamos filmar algún niño acá internamente y mostrar de qué se trata ese trastorno que estamos planteando y como se manifiesta en distintos niños y después se generaba esa cosa de taller, eso lo vamos a seguir haciendo, este año ahora por distintas causas no se hizo. Entonces no es que no se trabaje desde el punto de vista teórico, pero como te decía hoy, respetamos los saberes de cada uno, y cada uno puede tener visiones distintas, lo importante es llegar a un acuerdo por el bien del niño, y vemos como se trata este niño, y eso se da siempre y cuando no te guardes los saberes, y eso es lo que me parece interesante, que me parece a mí que tenemos una formación interdisciplinaria que parte de la práctica, y de la práctica de la gente

que sabe, entonces cuando vos haces una práctica interdisciplinaria de gente que sabe y circulan en la práctica, “lo que le pasa a este nene es esto, ah y ¿cómo es esto?”, “y esto es porque tatata”, entonces lo que vos estabas explicando por un lado, resulta que hay otro que tiene una explicación complementaria, de esta manera se construye una unidad colectiva.

Entrev: Y después la otra pregunta, iba a los aspectos más transferenciales, si se puede hablar de eso en el equipo, que como incide eso en el equipo, si incide esa problemática de ese chiquilín o esa familia en particular, ya sea por patología o por problemas ya sea de la violencia como nombraste, cómo incide o cómo repercute eso ahí cuando se está trabajando.

María: Nosotros trabajamos con distintos tipos de niños, pero acá vienen niños difíciles, acá vienen pequeños delincuentes, acá vienen niños de esos que realmente tenés que remangarte, por problemas conductuales o problemas en el trastorno del desarrollo, autismo, y muchas cosas, entonces hay que realmente remangarse y la gente se fortalece, y hay que meter para adelante, eso no quiere decir que tu tengas que ser Superman, y que no hay situaciones en las que realmente se hace difícil, entonces ahí intervienen los otros, es muy frecuente que suceda que hay un técnico angustiado por determinada situación y hay otro técnico que está apuntalando eso, en ese sentido yo te vuelvo a decir que hay otro que si vos tenés un referente con el cual podés contar para resolver este tema, no solamente este tema de cómo me siento yo, sino como enfrento esto, y si tenés un problema con una situación compleja vas a tener un apoyo, por ejemplo vamos a hacer una reunión de equipo, o no sé cómo seguir, se me agotaron los recursos, entonces vamos a hacer una reevaluación, este niño viene y yo le reevaluó y volvemos a juntarnos con los padres y volvemos a juntarnos con los técnicos, y volvemos a repensar el niño y seguramente de ahí vaya a surgir una cosa diferente, entonces el hecho de que vos sientas que tenés un apoyo, que un problema no tenés que resolverlo solo, y también que te va a tener que exigir de alguna manera. Me acuerdo el caso de una compañera que era una psicomotricista que estaba destrozada por la mamá y esta quería todo el tiempo que la niña hiciera cosas que eran inalcanzables para la niña y entonces ella estaba realmente muy disgustada, muy sin saber para donde agarrar y no quería mas, entonces lo que pudimos hacer fue que ella siguiera con la nena, siguiera de una forma apuntalada, y eso, y la mamá venga para acá, y va a hablar con la mamá, pero ella no tiene porque no trabajar más con la niña porque la niña no tiene el problema, entonces eso ¿qué hace finalmente?, hace que el técnico sienta que puede y no que sea un fracaso que tenga que dejar de tratar a la niña, entonces creo que ahí el equipo, apoya, en el saber, en la práctica misma, en lo que es el respeto a la otra disciplina, el respeto profesional de cada uno.

Entrev.: ¿Se te ocurre algo más?

Estud: Reflexionaba un poco esto de la situación, parece muy clara la situación de la psicomotricista referido más al tema de lo transferencial, la pregunta sería en este caso, muy claro, muy lucrativo, donde el apuntalamiento viene a ocuparse de la dirección, ¿Pero tú sentís que de alguna forma subyace la idea de que muchas veces no se puede? o hacemos lo que podemos y los ayudamos pero esa idea de que aparentemente podés ganar batallas, pero jamás la guerra, subyace un poco en el equipo esa sensación?, lo digo porque “no somos Superman”, y sí, sabemos que las situaciones son muy problemáticas que vienen complicadas de afuera y acá no se puede resolver todo, pero existe en el grupo la sensación de que con todos se ganan batallas importantes o como que...

María: Vos sabes que yo creo que la gente termina formándose para la guerra, y son guerreras, y cuando tu tenés una formación profesional que es cuando yo te digo que todo esto se contagia y se genera una modalidad propia, cuando vos tenés esa postura, por ejemplo jamás te vas a poner en discusión con un padre, esas cosas que te preservan porque tú sabes como tenés que actuar, por dentro estás destrozado, y venís llorando y pedís ayuda al otro, no, pero vas a saber cómo actuar, entonces esas cosas para mi sostienen y hacen que no se vean frecuentemente este tipo de situaciones, por supuesto que se dan, mira por ejemplo te cuento otro caso: hubo un niño que era un niño adoptado, por lo cual se aferraba mucho a las personas, si no se aferraba se ponía muy en contra, y el niño con problemas de conductas importantes con riesgos sociales futuros y este con una problemática de aprendizaje, y con mucho miedo al abandono, ese niño empezó trabajando conmigo un tiempito y sabiendo que después iba a pasar con la psicopedagoga y cuando pasó con la psicopedagoga, él se sintió muy mal por el tema del abandono y demás, pero trabajó bien con la psicopedagoga, yo estaba tranquila, y en determinado momento veo que la psicopedagoga no podía más con ese niño y entonces decide darle el alta, y la mamá decía que ese niño no estaba bien en la escuela, que las cosas estaban muy mal desde el punto de vista del aprendizaje y entonces ahí intervine yo y volví a hacerle al niño una evaluación y la mamá tenía razón, el niño no estaba para el alta, evidentemente la psicopedagoga no estaba pudiendo con esto, y por eso le estaba dando el alta, no de forma consciente obviamente, pero de alguna manera con él no podía más y le daba el alta, bueno lo que hubo que hacer fue reestudiar a este niño, compartir con la psicopedagoga, la psicopedagoga compartirlo con la madre, restablece el vínculo con la madre, restablece el vínculo con el niño, que no estaba bueno, y después que restablece el vínculo con la madre y con el niño, se resuelve que empiece a trabajar conmigo nuevamente, porque era estratégico por la situación del chiquilín, y todavía estoy trabajando con él. Un chiquilín muy problemático, y después empieza con una psicóloga del equipo, y en este momento está con

una psicóloga, con una psicomotricista y conmigo, 3 tratamientos y 3 personas que vamos a la escuela y que vamos a hablar con la directora, con la maestra e hicimos una reunión con la directora, maestra, padres, psicóloga, psicomotricista y yo, entonces la psicopedagoga no se sintió criticada y evidentemente había que cortar eso porque ella no podía y no quería y no se podía mas, entonces vos no podés forzar ese tipo de situaciones pero tampoco las puedes criticar, y suceden cosas más complejas que esa todavía, de repente acá hay niños que vienen de distintos estratos sociales, y hay estratos sociales muy bajos también, con cuestiones culturales muy distintas que de repente pueden entrar, no es lo normal pero pueden entrar, y en un caso que estoy pensando ahora y que pueden chocar a una psicomotricista que está en otro ámbito y que espera otras cosas, y yo tengo que saber qué niños le puedo pasar y qué niños no, y con qué padres va a poder trabajar y con qué padres no, y eso tampoco se lo voy a cuestionar, y lo importante es que la gente no se sienta cuestionada y que no la enfrentes a cosas que no puede hacer, y que pueda decir esto me pasa, porque nadie se va a asustar, ni va a criticar, siempre y cuando no sean negligentes. Un día se murió la mamá de un niño y la psicóloga me dice que lo que pasa es que el papá no llamó y por eso no vio al niño, y a mí se me paran los pelos de punta, entonces voy yo a buscar ese niño, si al hombre se le acaba de morir la señora, cómo la psicóloga va a esperar que el papá lo traiga, y ahí es intransigente, pero son casos muy excepcionales, los otros fluyen. Es muy linda la interdisciplina y cuando se da bien, no precisa hacer mucha cosa, circula. ¿Tenés alguna otra pregunta?

Estud: No, simplemente el comentario, que además soy maestro y estudiante de psicología, estoy por egresar, y además trabajo hace muchísimos años en medios problemáticos, no desde la interdisciplina, sino en la contención con los chiquilines, con poquísimos recursos que tienen esas organizaciones que trabajan en la periferia, pero entiendo la situación.

María: No es fácil cada vez está más complicado en las escuelas y en las conductas, la hiperactividad, el déficit atencional, brota, y ahí también es un problema complejo, que no podés pensarlo desde una cabeza sola, ni tampoco porque las maestras hacen esto o lo otro, o porque los padres no se los bancan, es una problemática.

Entrev.: Bueno María, te agradecemos muchísimo, no solo por la entrevista, sino por permitirnos trabajar en el lugar, que, como te contaba, no fue fácil lograr que accedieran en otros espacios.

ENTREVISTA A MAESTRA

ENTREVIST: Traje para tí el consentimiento informado, que a su vez se los entregué a todas para que firmen.

En realidad la idea de la investigación es poder ver qué es lo que opinan o cuál es la representación que tienen distintas personas acerca de interdisciplina, entonces, ver lo que se genera en el conjunto a su vez lo que opina cada uno en forma individual. Por ahora solo estuve con tu compañera, con una fonoaudióloga, ayer iba a estar con la psicóloga y hoy contigo y así seguiré...

Lo que vos quieras decir, que te parece...

MAESTRA: Con respecto a lo interdisciplinario?

ENTREVIST: Sí, sí

MAESTRA: No sé por dónde empezar, yo, a mí, siempre me gustó este tipo de trabajo y me parece súper interesante que se trate, que se vea a un niño desde distintos puntos de vista, desde lo Psicomotriz, desde lo Fonoaudiológico, desde lo Psicológico y en algunas situaciones hacer constar que a veces tenemos la presencia de la Psiquiatra, en algunos casos tener esa presencia como consultante. Me parece interesante, si bien lo podemos ver entre todos o ver a un niño o niño y capaz que lo ve la maestra pero en el correr de esas sesiones que lo va viendo empezas a notar que en la escritura capaz tendría que consultar a la Psicomotricista por el tema de la escritura, de la grafía o a Fonoaudióloga , entonces lo presentamos en las Inter como tu has intervenido y este, lo presentamos y decimos bueno, está este caso, de este niño que bueno no sé si llevamos hojas o algo como para mostrar como viene escribiendo y las dificultades que tiene o, a Psicólogo, que a mi me ha pasado en otros años que derivé ah...que he consultado con mis compañeras Psicólogas y que sí, hemos llegado a la conclusión de que además de la maestra tienen que tener un apoyo Psicológico y me parece que se basa en eso. Si bien el niño está enfocado en todos estos técnicos y si no lo está, si va a uno solo, contar con el apoyo de los otros técnicos para consultarlos y saber si va por ese lado o si necesita o no necesita de ese otro apoyo.

ENTREVIST: Y qué factores te parece que son los que favorecen, yo que sé, que se puede hacer esto que tu decís ¿no?, esa Inter consulta o esa construcción. Qué cosas son las que facilitan o que cosas te parecen que son como obstáculos?

MAESTRA: No, obstáculos creo que, que... no.

ENTREVIST: En general, no sé, capaz que si te referís al caso concreto de acá, de cómo se funciona o en general.

MAESTRA: No, obstáculo me parece que no, al menos en este poco tiempo que yo estoy, o he estado acá, no he encontrado obstáculos, sino al contrario, que siempre están apoyando o siempre están abiertos los otros técnicos a apoyar, en este caso a mi como maestra en hacerle otra consulta, o bueno, o decir preguntale tal cosa, o fijate si pasa esto o fijate si pasa lo otro. Me parece que va en eso, en la Inter consulta entre los otros técnicos, me parece que hay más factores a favor que obstáculos, obstáculos no.

ENTREVIS: Por qué vos hace poco que empezaste?

MAESTRA: Sí, yo empecé en el 2008, si, en el 2008 creo que fue, pero a finales de 2010, diciembre, 29 de diciembre de 2010 a mi me operaron del corazón y bueno, estuve todo el 2011 sin trabajar y como...recién comencé, lentamente como en 2012 porque a raíz de esa operación quedé con una hemiplejía del lado izquierdo. Entonces en el 2012 empecé a retomar, iba con otra compañera que es maestra también y retomábamos, como que empezaba a agarrar el ritmo del trabajo. Entonces bueno, como que recién este año estoy trabajando yo sola pero todo el 2008, 2009 y 2010 lo trabajé sola, hasta el día que me operé.

ENTREVIST: Y este, bueno, claro, yo decía...

MAESTRA: Pero claro, pasa eso, con respecto a lo interdisciplinario pasa esto, junto con Ana Laura, por ejemplo un factor a favor, más allá de, no sé si es justo este equipo o capaz que pasa en otro... cuando yo tuve que hacer una rehabilitación para volver al trabajo, Ana Laura fue una...la fonoaudióloga que me apoyó muchísimo y me hizo a mi pruebas para saber como venia, si estaba apta para empezar a trabajar...eso me parece que es más a favor que obstáculo de ese equipo Inter disciplinario. Porque más allá de lo que me pasó a mi, como que todas se pusieron a disposición de ese equipo a trabajar conmigo en realidad.

ENTREVIST: O sea que ahí hay también una incidencia de lo humano, del vínculo entre ustedes?

MAESTRA: Sí, sí, total total.

ENTREVIS: Por eso yo te preguntaba, factores que a vos se te ocurran que puedan favorecer, o que puedan ser obstáculos. Porque capaz que eso de cómo se relacionan, en este caso a vos te tocó vivir una situación como esa, más complicada, tener el apoyo del otro

MAESTRA: Eso fue total, de todos de la dirección ...desde arriba hasta abajo, todos estaban no sé si a disposición, sí, a disposición y abiertos a estar ahí y apoyarme en lo que necesite, digo, hasta el día de hoy. Es...bueno si necesitas algo, si querés consultarme por algún niño, digo, mismo con XXX, el otro día cuando hablé por el niño al que vengo a ver ahora me dijo pero

bueno, hacé una reunión conmigo y decime cuando querés que veamos otros casos con los que estés trabajando. No es solo los técnicos, es todo el equipo que está dispuesto a estar abiertos y colaborar con todos, todos entre todos.

ENTREVIST: Otro de los temas es el fracaso escolar, particular no? que justo tú en tu caso tenés tanto que ver y bueno, primero eso, que capaz que la interdisciplina no te lo pregunté así. Tú ¿Cómo lo definirías? Cómo definirías interdisciplina y cómo definirías en este caso fracaso escolar.

MAESTRA: Y para mí fracaso escolar es una niña o un niño que tiene dificultad para aprender, en la enseñanza. Eh, puede ser una dificultad de distintas maneras. Puede ser una dificultad motriz, una dificultad Psicológica, en el lenguaje, un trastorno en el desarrollo, o sea, creo que se puede dar de distintas, maneras pero para mi entender es eso, la dificultad que tiene el niño o la niña de...o una dificultad atencional. Muchas veces, ahora lo estamos viendo, se habla como más de eso, de déficit atencional o de hiperactividad y me parece que viene por ahí a mi entender el fracaso escolar y bueno, se aborda desde ahí, desde la interdisciplinar abordándolo depende si es algo específico, si es algo psicopedagogo o bueno, a partir de lo psicopedagogo es como, bueno, volvemos para atrás como a ver las demás dificultades para abordar desde alguna otra área.

ENTREVIST: Claro, y por ejemplo: interdisciplina que me dirías que es o que implica?

MAESTRA: Inter disciplina? Y bueno, lo que dice la palabra, son muchas disciplinas trabajando a la vez.

ENTREVIS: A la vez, se genera entre ustedes que estén a la vez?

MAESTRA: En el equipo decís vos? No, no, a la vez en que ese niño lo vemos a la vez en distintos momentos pero todos viendo a ese niño, tanto sea en las Inter que hacemos o tanto sea en el trabajo ahora que viene un niño, lo veo yo y lo ve la Psicomotricista también.

ENTREVIST: Y el otro tema que nos parecía como interesante de ver es la relación con el saber, porque en realidad estamos trabajando, no o pensando todo el equipo interdisciplinario que trabaja con el fracaso escolar. Entonces como se da esa relación con el saber entre ustedes, no solo desde el lado del niño sino entre ustedes, como circula el saber...algo que me quieras decir...

MAESTRA: Y yo creo que...no sé si te referís a eso pero en el saber entre nosotros también va la parte humana, que si yo se algo te lo transmito. Para mí y creo que para el resto del equipo, nadie es más que nadie. No porque uno sea Fonoaudiólogo o licenciado en Psicología, es más que la maestra o la psicopedagoga, sino que transmitimos nuestros saberes entre nosotros mismos. Yo creo que nadie se considera más que nadie y por eso me pasa esto de estar todas

en equipo y es el mismo equipo. Yo hace...desde el 2008 que entré, pero hay gente que hacen 20 años creo que están trabajando, entonces que se conocen desde hace mucho tiempo. Y bueno, yo fui maestra, va soy maestra, pero en realidad como que opté mejor por este trabajo que me parece algo...primero en brindar los conocimientos que tengo yo, en transmitirlos y segundo algo como más tranquilo y no ese apabullamiento de la clase y que está todo muy complicado hoy en la escuela. Qué si bien me gustaría en algún momento volver, pero me parece que por ahora me quedo por acá por estos lados porque me siento cómoda además en el equipo, entonces eso, me siento bien con este trabajo y no tenés a la directora diciendo “planificá” atrás, sino que acá es más abierto, más creativo y libre, que a veces uno dice trabajás y a veces en el trabajo jugás. Yo muchas veces, eh, el trabajo es un juego con el niño pero dentro de ese juego le estás enseñando muchas cosas al niño, que no es necesario...a veces podemos jugar porque el niño se cansó y bueno, a veces jugamos por jugar y a veces por el juego específico de matemática o específico de lenguaje o de lo que sea. Ta a veces ese niño se cansó, trabajamos muchos y se cansó, que los últimos 15 minutos o los últimos 10 o los que queden, decimos bueno, vamos a jugar a un juego así nos vamos más tranquilos.

ENTREVIST: Y hay alguna diferencia entre las maestras y las psicopedagogas en cuanto a formación o a...o sea, unas se nombran maestras, otras psicopedagogas, no sé...

MAESTRA: Yo no la veo. Yo en lo personal me nombro maestra porque psicopedagoga no soy, trabajo si en el área de psicopedagogía pero psicopedagoga no soy recibida, entonces soy maestra. Y hay otras compañeras que si son psicopedagogas y ahí capaz que si está la diferencia entre que unas sean psicopedagogas y otras sean maestras.

ENTREVIST: Pero en realidad es como que si viene un niño con dificultades, puede ir para cualquiera?

MAESTRA: Sí, claro. Capaz que en eso está lo que hablábamos antes, si yo no lo sé capaz que lo consulto con mi compañera psicopedagoga recibida y le digo, mirá, tengo tal duda, y bueno, yo estoy segura que esa compañera me va a solucionar o me va a abrir el camino para que yo pueda trabajar específicamente eso.

ENTREVIST: Pero para la parte de los diagnósticos, por ejemplo en tu caso habrás hecho alguna formación específica para hacer, eh...no sé, las evaluaciones y todo eso.

MAESTRA: No, yo evaluaciones por lo menos por el momento. Nos hemos estado juntado los viernes para empezar a aprender a hacer las evaluaciones. Yo por el momento evaluaciones no. La directora está abierta a que vayamos o a que estemos con ella en el momento de la entrevista inicial y todo eso para ver como son las evaluaciones, pero por el momento yo...bueno, por cuestiones de horario también no he podido. Capaz que les hago una

evaluación o algo así, trabajado en la Inter que piden que hagamos alguna entrevista al niño o algo, pero evaluación, evaluación así, no.

ENTREVISTADOR: Bueno, como que eso era, viste, como que ver un poquito esa parte que a veces, pensaba yo no, capaz que hay un niño que es, ponele, inhibido, por decir un ejemplo, eso repercute de alguna manera en el equipo? O sea que el modo de estar afectada esa dificultad que tiene en el aprendizaje se da de distintas maneras en los niños no? Quería como pensar ese modo cómo que repercute en el equipo, en quienes están trabajando, ponele vos y la psicomotricista, por ejemplo?

MAESTRA: Sí me afecta a mi de alguna manera?

ENTREVIST: Si claro, si les parece que a ustedes, de alguna manera...

MAESTRA: No, puede llegar la preocupación y ver como podemos hacer para sacarle la inhibición y trabajar con lo más notorio capaz que justamente la inhibición, y bueno, si él sale de esa inhibición podemos lograr muchas más cosas, entonces, pero he trabajado con muchos, eh, no sé sin con inhibición pero bueno, pusimos este ejemplo. Hemos trabajado con muchos niños capaz con otros diagnósticos, con otras cosas que capaz que no, que puede ser que capaz que no, bueno...si pudiera hacer algo más allá bueno de los 45 minutos de la relación técnico-alumno, me parece que no podemos. Me parece que si entre técnico y técnico y de trabajar entre los dos vamos a ver que fulanito está así, que podemos hacer, pero ta, después se cierra la puerta, yo me voy a mi casa y mi compañero se va a la casa y ta, creo que queda ahí.

ENTREVIST: Claro. Por eso, yo quería como pensar, en la relación con el saber, cómo incide en los técnicos, un caso hiperactivo, como les llega a ustedes eso.

MAESTRA: Me ha pasado por ejemplo, trabajando con una niña, me pasó que hizo un comentario que daba a entender o que el padre le pegaba o que el padre en algún momento abusaba de ella. Fue una niña que trabajaba solo conmigo y con Psicomotricidad y que fue la necesidad bueno antes de eso de derivarla también por otros motivos a psicológico. Y ahí fue que hablamos más o menos con la Psicóloga, fue que le conté, le comenté bueno: me comentó esto, qué podemos hacer? Y bueno, cuando iba a la sesión con la Psicóloga trataba de cómo sacarle ese tema y ver haber que pasaba, pero bueno ta, de da como cierta cosa de decir pobre, si es verdad. Porque no sabés hasta que punto es fantasía del niño o hasta que punto es realidad porque yo nunca le ví, si es que el padre le pegaba de verdad nunca le vi la marca, pero ta, pasa eso con la relación.

ENTREVIST: Sí, contigo que tenía confianza te dijo.

MAESTRA: Claro, ahí está. Y que ta, tu se lo comentás a otro técnico, está pasando esto en mi sesión, entonces voy a tratar de ir llevándola de repente para este lado para ver que me dice, pero ta, después de eso, digo, fue así como el caso capaz, porque no fue algo como muy muy grave pero fue como que el más fuerte así como que tengo recuerdo que me puede haber tocado de un niño. Qué capaz no tanto inhibición, sino más para ese lado.

ENTREVIST: Claro. Y en ese caso, por ejemplo el tipo de intercambio entre ustedes, pensás, se da en esta instancia de la reunión o se da en otros espacios?

MAESTRA: Con ella por ejemplo se dio en otro espacio. Fue en el otro centro, antes estábamos en XXX. Teníamos una cocinita y bueno, nos reuníamos ahí. Cuando yo salía de la consulta, iba a la cocina a hacerme un café o algo de eso y me encontraba con la Psicóloga y le comentaba, estuve con tal y con tal y me contaba esto... Me acuerdo si por ejemplo que lo hablamos con la directora y participó en las entrevistas con los padres que se hicieron después, para ver como se podía manejar eso. Pero de Inter no me acuerdo así, fue hablado como entre casa, digámosle así.

ENTREVIST: Yo para pensar esto, desde donde se construye lo inter? Porque puede haber un espacio formal pensado para eso...

MAESTRA: Ah, sí, antes estaba el espacio formal

ENTREVIST: Qué podría ser la reunión de equipo. Pero capaz que vos me decís que en esa cocina hubo un intercambio más...no digo que sea más rico o menos rico, pero que no es sólo en el espacio

MAESTRA: No, es que se hacía en el formal y en el informal. Muchas veces lo que se hacía en ese espacio de la cocina, se volcaba mejor, tranquilas, con los saberes de todos, ahí, en el espacio formal.

ENTREVIST: Ta, y volviéndote ahí, al tema de Inter, que vos me decías: obstáculos no veo y favorecedor no sé. Pero capaz que hay algunas variables que uno puede decir: son favorecedoras, yo que sé, no...sí, no sé, no quiero poner palabras mías, capaz que son las tuyas, pero no sé que yo. Si hay un día y un horario para reunirse, no sé si hay chance de reunirse a compartir no sé, bibliografía. No sé si hay chance de no sé cuales podrían ser para vos las cosas que facilitan o esto que vos decís, no es lo mismo estar hace 6 meses en el equipo que estar hace 20 años, es decir, por algo esa persona se quedó 20 años o mismo vos que hace 4 años. Esa variable tiempo, te parece que incide o no?

MAESTRA: En lo favorable sí, claro. Hay instancias también de...bueno, como ahora no está esa cocinita que estaba antes, que todos extrañamos! En esa cocina llegaba alguien que decía: "ay tengo el material de...conseguí tal cosa!" Y era un material que no lo había conseguido la

Psicóloga pero que era de Psicología pero que si lo leía la Maestra o la Fonoaudióloga también le servía, entonces se sacaban fotocopias o tenemos la biblioteca que bueno, que todas podemos acceder y sacar el material de ahí cuando queremos, no? Se daba eso, y ahora se da también bueno a veces cuando están los consultorios libres, que estás esperando un niño o que un niño faltó, vamos, vemos cual es el consultorio que está libre y nos sentamos y decimos: estamos tomando mate en tal lado, entonces vas y pasa que también llega alguien con el libro y surge: ay yo lo estuve buscando! Pasó eso el otro día, llegó alguien y dijo “ay yo lo estuve buscando” y no sé qué, y yo no sabía que era y chusmeé y ta, no me servía y dije ta, no voy a seguir sacando por curiosidad porque después lleno mi casa de libros y después no los lees. Pero pasa eso, el intercambio de información y todo eso pasa entre nosotros. Y también la consulta, bueno, hay un niño que no sé que trabajar con esto...Ahh, yo tengo un libro, tal libro para trabajar las palabras...

ENTREVIST: Claro, o sea que por ejemplo también a la interna de la disciplina estás diciendo esto último, como lo de las palabras?

MAESTRA: Claro

ENTREVIST: Poner una Maestra con otra, una Psicóloga con otra, cosas así.

MAESTRA: Sí, sí, bueno, yo tengo a una de mis mejores amigas entramos las dos juntas acá, que es Maestra ella también y bueno, allá en XXX compartimos el mismo consultorio y ahora ella no está viniendo los viernes acá, va para XXX y cuando viene para acá usa el consultorio de acá enfrente y bueno ta, yo dije me voy a tu consultorio porque se que además lo que pasa es que preciso algo y lo tengo ahí porque como es la misma disciplina que yo ta, lo agarro. Además de ser mi amiga, si fuera otra Maestra digo yo que también, digo, da la casualidad que es mi mejor amiga, pero pasa también con otras maestras. Y también por mail, nos mandamos cuando hay congresos de tal cosa o viene tal a dar tal coso, está la información entre nosotras siempre.

ENTREVIST: Bueno, esos son como las tres palabras claves no? que estamos como pensando. Esas que te dije, interdisciplina, relación con el saber y fracaso escolar. Cecilia, algo más que me quieras decir o que se te ocurra?

MAESTRA: No, no, es más o menos por ahí que lo pienso y que lo veo.

ENTREVIST: Bueno, y después no sé si quisieras, que también es parte de introducir, viste la técnica situación persona aprendiendo? Es que vos dibujes a una persona aprendiendo. Te animás a hacerlo?

MAESTRA: No

ENTREVIST: Eso no querés?

MAESTRA: No, no no porque no sé. Más allá de que no sé dibujar, no me imagino una situación de dibujar a una persona aprendiendo. Te puedo decir a alguien sentado, porque lo que pasa es, me pasa eso, en lugar de dibujártelo te lo explico, que capaz que una persona aprendiendo uno lo lleva al ámbito formal pero me parece que una persona aprendiendo son mis hijos también en mi casa, las personas en el ómnibus, hoy por ejemplo me paré porque había una señora con un niño. Yo trato de sentarme por este tema de que no puedo agarrarme mucho pero si hay una señora mayor con un niño...me paré y le di el asiento, pero al lado mío había una muchacha de 15 años, entonces me parece que una muchacha de 15 años o menos también estaba aprendiendo. Me parece que la persona aprendiendo no solo tiene que estar dentro de un ámbito formal, sino en otros ámbitos también.

ENTREVIST: Eso es lo que queremos, eh, la idea también de estas entrevistas, de introducir la técnica de situación persona aprendiendo, es un poco eso, de que puedan surgir distintas versiones de aprendizaje construidas entre todos, entre las personas que participan, que tienen una visión o en ese momento primó lo formal, primó que hubieras querido dibujar al ómnibus...

MAESTRA: Y bueno, capaz que te dibujo un banco y un niño aprendiendo pero es por esto que te digo, uno va a lo formal.

ENTREVIST: Y ponele que ese dibujo va con un relato, en este caso va a faltar la parte gráfica pero voy a tener como un relato de lo que a vos te hubiera gustado dibujar, que a veces a los adultos nos cuesta esto de ponernos en situación de dibujo, no?

MAESTRA: Sí, es todo, es esa situación o la situación en mi casa con mis hijos, no solo en la Escuela. Mi hijo por ejemplo hace karate y mi hija hace danza, y me parece que están en situación de aprendizaje, cada cual con lo suyo, con sus responsabilidades con lo suyo. No están ni en el escritorio ni escribiendo nada pero bueno, cuando vuelven traen aprendido cosas. No sé si soy clara?

ENTREVIST: Sí, muchas gracias.

ENTREVISTA A LA SECRETARIA

Entrevistadora: A partir de la entrevista con la directora , y de lo que ella planteaba con respecto a los integrantes del equipo, cómo que te nombraba, nos pareció que era bueno poder entrevistarte y que nos puedas contar algunas cosas. ¿Cuántos años hace que trabajas acá?

Secretaria: Hace como más de veinte, veintiuno más o menos.

E. ¿Hace dos años que están en este nuevo local?

S. Si acá nos mudamos en enero de 2012 digamos... no, en 2011, ya ni me acuerdo, fue por ahí.

E. De las entrevistas ha surgido mucho este tema que creo, acá en la inter también, de aquella cocina del otro local, que facilitaba el encuentro.

S. Ah sí si, estaba bastante más que este espacio, que está más como fraccionado, me parece que se dieron cosas más simultáneas, a parte del espacio físico fue también que empezaron a entrar personas más nuevas que requiere un ajuste en el equipo de funcionamiento, aparte del espacio físico, se dieron varias cosas a la vez.

E. Relacionado con eso, de repente, que cosas son las que te parece a vos que facilita la interdisciplina...

S. Yo creo, que lo que facilitaría un mejor funcionamiento de la interdisciplina es el intercambio, eso no hay duda, está bastante obvio, la posibilidad del intercambio, para eso se necesitan bastantes espacios además del espacio físico, como un mejor encuadre digamos. Que antes estaba más establecido y apropiado por parte de todos, todas estas movidas han hecho que se ha ido de alguna manera diluyendo, si bien hay como un funcionamiento incorporado sobre todo en las veteranas que se va transmitiendo, de alguna manera, a los muchachos más jóvenes que se van integrando, hay una transmisión, una interdisciplina que se da de hecho de pasillo digamos además de las reuniones, pero claro también hay cosas que se van como perdiendo si no se establecen espacios más claros para ese intercambio.

E. ¿Y cómo se podría lograr ese espacio?

S. Yo supongo que la única manera sería establecer un encuadre explícitamente, tal día a tal hora, de tal hora a tal hora y la obliga... no digo obligación pero una cosa prescripta que hay que participar en ese espacio.

E. No sé qué te parece a vos obviamente que me dijiste interdisciplina como intercambio, o algo más que te parezca que...

S. Yo creo que la inter lo que ayuda, es en este caso -nosotros trabajamos con niños- a verlo en su integralidad y no verlo fraccionado, cada uno en su consultorio, yo creo que eso no se ha

perdido, se intenta siempre, integrar al niño en lo que es, en que es una persona y no pedazo de persona. Es eso la interdisciplina básicamente

E. Si tuvieras que pensar así alguna otra cosa que facilite, que sea facilitador de la interdisciplina...

S. La reconstrucción de ese espacio acordado de intercambio, me parece que sería de gran ayuda. Otra forma que no tiene porque ser incompatible con esta, no se... digo de hecho, sobre determinado momento del año hay mucho intercambio entre los técnicos en cuanto a pensar al niño para hacer la entrevista de fin de año para elaborar el informe que se llevan de todas las áreas, en general hacemos informes en conjunto, esto lleva un trabajo del equipo que está trabajando con el niño, en general viene a más de un tratamiento, lleva un trabajo que inevitablemente vuelve a recomponer al niño en ese informe, en todas sus partes, esta es una instancia que se sigue manteniendo.

E. Algún otro obstáculo, no sé si soy media reiterativa, pero que vos veas...

S. Los obstáculos son los de la participación, lo que le pasa a todas las personas en muchos ámbitos no solo en este, el tema de estar siempre al frente de batallas resolviendo las cosas que van apareciendo, en las horas de trabajo de casi todo el mundo en diferentes lugares, eso es un obstáculo que en general pasa en todos lados en todos los grupos. La gente joven, también, no tiene, me parece a mi capaz que es un prejuicio mío, que no tiene la experiencia de lo grupal, lo grupal genera muchos temores, levanta algunas ansiedades cuando uno tiene que trabajar en lo grupal. Entonces uno se siente mejor en su consultorio, con sus instrumentos, que le dio su formación. Esto puede ser un obstáculo, no sé cómo son las formaciones, si incluye esas cosas, no me parece que las incluya.

E. Y siguiendo un poquito con esto, cuando se dan los espacios de intercambio y se pone en juego el saber de cada uno, el saber disciplinar, vos ves que hay algún tipo de rivalidad o complementariedad.

S. Yo creo que se suceden todas las cosas que puedan suceder en un grupo, las complementarias y de confrontación que pueden obstaculizar el intercambio, me parece que se da en todos los grupos, pero no me parece que sea algo exacerbado... voy a abrir la puerta sino.... Digo no creo que sea tan exacerbado que genere problema en la comunicación digamos que impida el intercambio, me parece que no pasa por ahí.

E. Pero se da, vos decís que se dan las dos cosas...

S. Y si... se da en todos los grupos. Digamos, en todos los grupos se puede dar eso, y al no haber un espacio común, que está un poco más retaceado impide que se pueda aclarar un mal

entendido que pueda surgir por dificultades de comunicación, no son obstáculos muy evidentes de funcionamiento, digamos que se resuelven, de alguna forma se va resolviendo.

E. No sé si vos tenés algo más de la historia que nos puedas aportar, institucional o algo que nos quieras contar en ese sentido, no lo hemos preguntado a otros técnicos, pero capaz que vos tenés más elementos.

S. Este centro lo fundó x con otras personas que ya no están, con las cuales yo había trabajado en otra época, x, yo había trabajado con ella cuando ella empezó con la educación psicomotriz en Uruguay, en el 80 y no sé cuánto, hace muchos años, y bueno después, en el 92 es que x y x con otra gente fundan el centro, en el 93 vengo a trabajar con ellas, después el equipo paso por distintas vicisitudes se separaron, el equipo se fue con xxx, quedamos con xxx, de aquella gente nos mudamos, estábamos en x, ahí nos fuimos a x, ahí estuvimos desde el 97 y después nos mudamos para acá. Y bueno... no se qué otra cosa decirte

E. Me decías y me parecía bueno, como un elemento más, nombraron 37 técnicos, menuda tarea, que es la tuya, coordinarlo.

S. Hay otra compañera en otro local que hace la secretaría, hay un administrativo en la mañana, que es mi hijo, que hace más cosas prácticas. La coordinación la llevamos adelante x y yo. Yo la parte administrativa de las coordinaciones. Después hay una responsable técnica que es una psiquiatra, que integra el equipo y viene cada tanto a las reuniones, no está tan presente como xy yo. Sí, es una historia... hemos tenido muchas dificultades, es una tarea compleja, porque hay que coordinar a parte de horarios y espacios, el x, los paciente particulares y las distintas... digo estar acá no es sencillo, en cuanto la posición en la que estoy, entre los padres, niños, técnicos, que de alguna manera uno tiene que hacer de filtro pero a la vez no interferir en la relación, uno va y viene en ese lugar.

E 2. ¿La población de niños más o menos del centro?

S. Ahora hay 240 niños, entre los dos locales, acá hay más que en el otro.

E 2. Los 37 son de aquí y xxx.

S. Sí, hay un poco menos, 34, incluídos los administrativos, técnicos y auxiliar de limpieza.

E. Ah 34 entre los dos lugares...

S. Sí, sí

E. Nosotros pensábamos entrevistar a la totalidad de las personas, por los menos de las que están acá, cuando nos nombraban 30 nos parecía mucho.

S. Y las cuestiones más prácticas del otro local, lo maneja una compañera que está allá, obviamente ella es una chiquilina más joven, que no hace mucho que está, va más o menos, está bajo mi responsabilidad, pero se maneja con bastante autonomía, bien.

E. Por eso te decía, que optamos hacer ese recorte, de entrevistar a uno por área... Cuantos son por área

S. Es variado, ahora no me sale, cuatro, cinco o seis por área más o menos. Seis psicomotricistas, cuatro psicólogas, entre maestras y psicopedagogas hay seis, fonoaudiólogas/os porque hay un fonoaudiólogo.

E. Y bueno... un poco eso no... No sé si vos querés preguntar alguna otra cosa...

E2. Desde tu lugar más organizacional administrativo, tu percepción desde ese rol más coordinador de la cosa. Como percibís el tema del fracaso escolar después de tantos años.

S. ¿Fracaso escolar? No tengo idea que decirte... ¿Fracaso escolar comprobado en la escuela?

E2. Claro, de hecho, porque al trabajar las dificultades, tienen una relación si querés mas directa con todo el tema de lo que socialmente se ve como el problema del fracaso escolar.

S. Es muy complejo, porque el aula no es lo mismo que el uno a uno acá, la multicausalidad de las dificultades de aprendizaje, yo creo que las maestras más o menos tienen claro, en general, con todas las variables que puede haber que hay una multicausalidad. La escuela no puede resolver todo, no puede ni debe resolver todo. Entonces hay... nosotros vemos que las familias están perforadas por un montón de cosas que no son las familias de hace 20 años, por ejemplo crece el número de familias con violencia familiar, o que aparece por lo menos.... digo hay un montón de cosas que atraviesan a los chiquilines, que la escuela no son contempladas porque no pueden, porque la formación lo lleva a contemplarlas, porque tampoco no es el espacio adecuado....este... nosotros vamos mucho a la escuela, los técnicos van, a hacer intercambio, siempre que van los técnicos hay un mejor relación con el niño en el aula, porque no es el mismo el niño en el consultorio que en el aula, como todas las personas que no somos las mismas en el mismo lugar, siempre hay un mejor relacionamiento, es positivo que se haga un intercambio en general, pero ta es muy complejo analizarlo desde el fracaso escolar. Pasan tantas cosas en el Uruguay.

E. No se si nos querés decir algo más... que se te ocurra

S. No me quedó claro en qué contexto es esta investigación.

E. Es en el contexto de la cursada de una maestría, en Psicología y Educación, de Facultad de psicología, yo la hago con el apoyo del grupo de estudiantes, que son los que tú conociste, son seis en realidad, por cuestiones de horario me van acompañando algunos en distintos momentos. Bueno, es en ese marco que se hace la investigación que justamente se llama "Construcción de prácticas interdisciplinarias, y la relación con el saber". Por eso, yo le decía a xxx, el tiempo que estuve buscando lugares para poder hacer este proceso, de entrevistas,

observaciones. Es difícil, algunos directamente quedábamos esperando hasta pasado mañana o no sé cuándo y la respuesta era la nada, y algunos explicando las dificultades, hasta que llegué a xxx que dijo sí, genial. Así que por ahí fue la cosa.

Bueno muchas gracias.

3- TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACIONES

1ra. OBSERVACIÓN DE EQUIPO

Coordinadora- Y ustedes estudiantes de que clase son?

Est1 - Estamos terminando ya.

C- Contame un poquito ¿Ustedes querían ver la instancia interdisciplinaria?

Observadora1- Claro es más que nada la parte del funcionamiento de equipo. Ver ese aspecto. Y después las opiniones de cada uno, cómo considera la interdisciplina, por ejemplo en el caso del fracaso escolar. Eso se lo preguntaríamos de forma individual a cada uno cuando hacemos la entrevista.

Nos quedamos calladitos acá.

C- ¿La maestría como se llama?

Obs1- Psicología y Educación.

Maestra1- faltan María y Verónica que ahora vienen.

C- ¿Cómo?

M1- Maria Julia y Verónica Ahora vienen.

C- Maria Julia,... ¿Irene?

M1- No sé.

C- ¿Qué tenemos para hoy? ¿Tenés algo vos?, ¿vos?

Viste... no perdonamos nada acá.

PSICOMOT1- Yo quería aprovechar para hablar de Diego, el que atiende Julia.

Va a una escuelita allá frente a Larrañaga. Me dijo que iba a ir contigo a ver a la maestra. Porque está yendo un día solo. Diego es el del síndrome de...que tiene la mitad de la cara roja. ¿Cómo es? Weber. No se qué Weber. Sturge Weber.

C- Lo está atendiendo Julia?

PSICOMOT1- Si. Aquel paciente que habian resuelto que venia dos veces con fono, pero como no podía los viernes porque estaba yendo a..

C- Es un nenito que viene en un carrito...

PSICOMOT1- Si, viene en coche. Pero camina.

C-si.

Fono- Me acuerdo la vez que lo comentamos.

C- pero ahí estaría bueno que estuviera Irene, porque Irene fue la que lo recibió.

PSICOMOT1- Si, si, si. Yo justo el otro día hablé con Julia y me dijo que iban a ir contigo a la escuela,...

C- Claro lo que pasa es que yo todavía no lo vi. O sea yo no he visto al niño, sé que hubo una entrevista, sé la derivación cual fue, se que (inaudible) dos veces.

Fono- Y ahora supuestamente si va a seguir con psicomotricidad, considerando de que está bueno, que no es que necesita así, fono dos veces. Y Julia consideraba que necesita, y si, necesita.

C- ¿Y la madre acepta?

Fono- Si, acepta. La madre si, el tema es la escuela. Se empezó a escolarizar este año hace poco, un día solo, dos horas. En la escuela... ¿XX puede ser que están frente a la XX?

La mamá en realidad por un lado le molesta que vaya un día solo pero por otro ella está convencida de que el año que viene va a la escuela XX. Y nosotros lo que consideramos es que podría estar incluido perfectamente en una escuela normal. Incluido ¿viste? Tiene mucho potencial que ni la madre lo sabe aprovechar, porque a veces llega sorprendida con cosas que hace el niño que en realidad es que nunca lo estimuló para hacerlo pero en realidad

C-Bueno, Una de las cosas que me parece le preguntaba mucho a Julia, es cuánta comprensión emocional tendrá, parece que el niño cuando te habla te dice que te quiere mucho.

Fono- Ah si, usa como, dice "te quiero mucho" y te abraza y te da un beso. Que no se... a mi me parecía en un momento que eran como ecolalias...

C- estereotipado.

Fono- estereotipado pero después viste, cuando él quiere convencerte de algo te dice...

(se interrumpe porque llegan más personas)

PSICOMOT1- No hay sillas.

C- No se si fuiste avisada que....

Psicomotricista 2- Si, fui avisada. Igual no me voy a poder poner ahí porque está la estufa.

Fono- La corremos.

C-Ella es una docente de la facultad y unos estudiantes que la apoyan. Eh...

Fono- Lo de comprensión del lenguaje.

C- La comprensión del lenguaje.

Fono- Está bastante descendido pero a mi me da la impresión de que es falta de estímulo.

La madre por ejemplo, el relato que ella te da, dice que ella le dice mira te dejé un alfajor, y cuando vuelve y no está, dice "Ah, entendió". Si entendió, pero pasa que ella nunca le prestó atención porque pensó que el nene, como tiene todo ese síndrome, esta dificultad en el cerebro y todo, ¿entendés?, como que ella nunca se sentó a ver, a probar y a estimularlo. Entonces ahora que ve que reconoce, que me agarra la mano y sale caminando, como conmigo no hace mañas y con ella si, que comprende todo lo que hace, viene con trabajitos y él los recuerda en las otras sesiones...

Maestra 2- ¿Qué edad tenía el niño que no me acuerdo?

PSICOMOT1- ..Tiene...cuatro años. Es grandecito. Pero como que él tiene mucho potencial, hay veces que me da la impresión que tiene mucho potencial que nunca fue aprovechado.

Por eso es que nosotras consideramos que tal vez....

C- ¿Y hasta ahora que tratamientos tiene?

PSICOMOT1- Conmigo y con Julia. Terapia ocupacional en la teletón, y fisioterapia en la mutualista.

M2- ¿Y hace cuánto tiempo?

PSICOMOT1- Pa, creo que hace bastante. Ya terminó terapia ocupacional.

C- (inaudible)

PSICOMOT1- Yo justo ahora que me preguntaste por un caso me acordé de ese.

C- La idea que teníamos con Julia era ir, pero si acompañada. ¿Vos podés ir?

PSICOMOT1- Es que yo de día siempre ando entre un lado y otro.

C- Bueno ta', vamos nosotros. Yo necesitaría... ¿vos trajiste algunas pruebas?

PSICOMOT1- Mas o menos, medias ahí. No es un nene al que vos le puedas aplicar pruebas porque el lenguaje está bastante descendido. Pero si puedo hacer una. ¿Cuándo necesitarían ustedes?

C- De comprensión puede ser..

PSICOMOT1- Si, de señalamiento le he hecho.

C- (pregunta inaudible)

PSICOMOT1- Y pensaba aplicarle tipo la Alpha, como son imágenes un poco más concretas, en la denominación visual, el señalamiento del Benton, algunas cositas media concretas...

C- La TCL4

PSICOMOT1- Ah...la TCL4.

C- Que es la que se está usando ahora que estamos....

PSICOMOT1- Dale.

C-(inaudible)...para tener una idea más cabal..

PSICOMOT1- Si, si, de la deficiencia.

C- No precisa que sea un producto standard para poder mover, pero sí aplicarle una cosa que sea más por partes, para saber qué cosas, ponele,... y bueno a partir de los datos que vos me des, yo lo comparo. ¿Ta?

PSICOMOT1- Si, yo ya el jueves preparo todo eso.

C- Decime... ¿y Psicóloga?

Psicomot2- No. En realidad nunca.

C- Porque a mi me preocupa, ahora que vos decís de todo esto, me trae la preocupación de la mamá. Yo no la conozco a la mamá, yo no le hice la entrevista ésta, pero yo la veo pasar. Y la manera en como pasa, ya me está dando cuenta como que hay un...como te voy a decir...el hecho nomás de traer un carrito ya es una cosa que... (Inaudible) Pero entonces yo creo, me da la impresión de que...

PSICOMOT1- Ella necesita un sostén.

C- En algún momento la psicóloga tendría que tener al menos unas entrevistas con esta mamá, y si se suma esto que tú me acabas de decir de este tema de autoestimulación...

La demanda no es esa, entonces uno no puede, cuando vienen con determinada demanda no puede salir con la respuesta que no es lo que demandaron. Pero se podría, acompañando el tratamiento uno puede...

Psicomot2- No, que ahí hay un montón para trabajar, ella está separada del marido, la madre vino de Australia a ayudarla ahora se está por operar, es como que es bastante particular el caso.

C- Y también que no quería que se llamara al papá

PSICOMOT1- Pero supuestamente...eso dijo al comienzo, ahora quiere que el papá se haga cargo cuando ella se opere, de traerlo.

Psicomot2- Entonces tiene que entrevistarse con nosotros.

PSICOMOT1- Es bastante raro.

C- Entonces vamos a hacer eso, por un lado vamos a fortalecer el tema del estudio para ver que...cuáles son las posibilidades de...por otro lado vamos a ir a la escuela, y por otro lado vamos a ir viendo de que manera podemos mechar lo que dijiste vos. Ta?

Verónica... ¿vos tenés alguna preocupación?

Psicomot2- Muchas...

(inaudible)... estamos encontrándole una vuelta interesante con Claudia.

Grande de cuerpo, de 5 años. Hice Todo un cambio de propuesta. Hablamos con la gente de xxx que es el centro donde él va de lunes a viernes media hora después de que viene acá, y hablamos con la madre...

C- ¿vos y quien más?

Psicomot2- María.

C- Fonoaudióloga y Psicomotricista.

Psicomot2- E hicimos un cambio de propuesta

C- Perfecto.

Psicomot2- Todo en la sala. Lo que hicimos fue dividir la sala en dos partes con una pared de prismas, separando el espacio de colchones....en la entrada ponemos una mesa y tres sillas.

La mama tiene que seguir entrando por ahora porque es muy difícil lograr que la mamá esté afuera mientras él está ahí. No por la mamá sino por el niño.

C- ¿quiere salir?

Psicomot2- Si, no soporta tener a la mamá fuera de sala.

C- ¿ Y si la mamá no está?

Psicomot2- solamente una vez logramos que entrara, en realidad estaba trabajando solo conmigo en ese momento. Solo una vez que vino una tía que venía de Italia que vino a traerlo ese dia, pero la tia entró sumamente decidida a que él entrara sólo. Se sentó en la sala de espera, y él entró conmigo.

Secretaria- Disculpen, me tengo que ir en ... acá esperando. M. A., que lo vengán a buscar.

C- Hay alguna entrevista que ya no se ha hecho para hacer?

S- Y hoy hiciste la de Regina para la evaluación y la otra faltó.

C- Si pero Regina no tiene nada así que...¿y la integral faltó?

S- Claro. Me tengo que ir porque estoy llegando tarde. Dejo entreabierto acá ta?

Psicomot2- Y ahora lo que estamos implementando es que la mamá entre a la sala pero participa de otra manera, o sea, no es una observadora pasiva.

(Llega otra persona)

Maestra 3- Hola, hola.

C- Tráete una sillita.

¿La mamá se quedaba afuera?

Psicomot2- No, no. La mamá siempre tuvo que entrar a la sala, con nosotros.

C- O sea, la única vez que entró fue la vez que vino con la tía.

Psicomot2- La única vez que entró sólo. Pero hablando con la técnica que trabaja con él en XX, claro, el va a XX ya hace tres años, entonces ahora ya trabaja sólo. Y responde

completamente distinto, pero hizo un proceso bien parecido al que está haciendo acá. Entonces teniendo en cuenta eso, decidimos darle mucho más tiempo, a que se adaptara y no presionarlos nosotras también con el tema de pueda entrar solo a la sala y la mamá ahí esperando afuera. Entonces lo que estamos haciendo ahora es jugar un poco más con la presencia y la ausencia, que está y no está....

C- ¿La mamá entraba y participaba?

Psicomot2- La mamá antes entraba y observaba, él necesita tenerla ahí. El responde a algunas cosas, pero necesita todo el tiempo saber que la mamá está ahí, verla.

C- Y esa decisión de que la mamá no participara, ¿de quién fue?

Psicomot2- no, eso era lo que intentábamos hacer, que pudiera entrar solo a la sala, después de conocer como es el proceso y que tiempo necesita, decidimos que no iba a ser posible ahora, lo dejamos para más adelante.

PSICOMOT1- Y la mamá entra pero observa.

Psicomot2- Observa y participa, tiene momentos y momentos.

PSICOMOT1- Y bueno la propuesta de la mesa es,.L. y yo trabajamos con él en la mesa, y la mamá en el banco. Y después...

C- ¿ y qué hacen en la mesa?

Psicomot2-Y depende, vamos cambiando la propuesta. Por ejemplo el otro día trabajamos con encastrés, otro día trabajamos con enhebrados, otro día trabajamos con puzzles. Igualmente no es lo que uno quiera trabajar, sino que él acceda... (inaudible)

Y está funcionando. Es una propuesta como mucho más dirigida de lo que nosotros teníamos pensado. Por ahora es lo que está funcionando. Y viene funcionando muy bien.

Y después de ese momento, ahí si, es como que abrimos una puerta de prismas y pasamos nosotros tres a la parte de los colchones...y ahí él sabe que la mamá queda del otro lado. Después pasamos nosotros tres, la puerta del prisma se cierra y la mamá queda del otro lado. Igualmente, él está atento a ver, la torre de prismas es alta pero igualmente una altura suficiente cosa que si se para la pueda ver. Pero tiene momentos que no la busca y bueno y jugamos con eso. Un momento que la busca y la encuentra, otro momento que la busca y no la encuentra, sin llegar a la angustia. Y en realidad esta como mucho más distendido, ya nos tiene como referencia a las dos, sabe que hay un momento de trabajo ahí, que cuando está en los colchones trabaja solo conmigo y.L. funciona como observadora digamos. Y tiene un colchón más cerca de la ventana que es el colchón en el que se puede acostar cuando está solo, y que cuando viene a los colchones que están juntos más cerca del espejo, ahí estoy yo para trabajar con él. Y va como entendiendo la propuesta y va accediendo, mucho más.

C- Bueno buenísimo.

PSICOMOT1- Buenísimo (risas) Tengo que remodelar la sala todos los jueves pero ta.

C- Con el programa del inicio, que gritaba en la sala de espera, no había manera de hacerlo entrar a la sala de psicomotricidad, esto es un lujito.

Psicóloga 1- De hecho no grita más...

PSICOMOT1- De hecho ya no grita y no recibo más golpes. Que eso también es importante.

C- ¿qué? Ah, vos no recibís más golpes.

Psicomot2- Muy saludable entonces. (risas)

PSICOMOT1- Muy saludable .Claro, porque se angustiaba y venia la rabieta, y en la rabieta tiraba golpes al otro. Y el otro era yo.

C- Y es bastante grandecito.

PSICOMOT1- Es grande si, entonces. Ahora se angustia menos, está aceptando mejor. Y nosotras más tranquilas porque ya entendimos como es el proceso de él. Así que ta.

C- Entró una niña...grande, como de 10 años, sin lenguaje. ¿Es contigo que va a trabajar?

Psicomot1-¿Regina?

C- No, empieza con L....Lourdes?

PSICOMOT1- La semana pasada entró una de 9, Regina.

C- No, pero sin lenguaje.

PSICOMOT1- Ah no! Tendría que recordarla.

C- Una niña de un hogar.

PSICOMOT1- Ah mira. ¿Pero qué horario podía?

C- no yo pensé que era contigo que la estaba buscando, es con una psicomotricista y una fono.

Fono. Y que la idea era trabajar juntos en la sala porque ya veía que no se va a adecuar al tratamiento en la sala chica. Es una niña grande que deambula.

M3- Ah es la que presentaste el otro día.

C- Si.

Psicomot2- ¿y con quién está?

M3- Iba a psicomotricidad también.

Psicóloga 2- Si, era un abordaje conjunto pero...

Psicomot2- No sabe con quién.

Ps2- Los viernes.

PSICOMOT1- Capas que con Silvina.

C- Quién es los viernes?

M3- Yo vengo los viernes temprano.

C- ¿Vos venís los viernes?

M3- Me parece que ya...

Ps2- Me parece que no te llegó la información todavía. (Risas)

Todo indica que la información está demorada

Psicomot2- ¿Y la psicomotricista quién va a ser?

C- Seguramente Alicia no..

Fono- No, vos vas a tener que hacerle de Psicomotricista.
(risas)

Psicomot2- ¿Las dos cosas?

Fono- Nosotras no estamos los jueves...los viernes.

PSICOMOT2- los jueves es que te veo entonces.

Fono- Los jueves si, pero esta niña va a venir los viernes.

PSICOMOT2- Los viernes viene María.

C- Los viernes de tarde, no pero creo que era Irene la que lo iba a tomar. Porque María no estaba para tomarlo.

Y se que Irene había pensado en una estrategia que era que ella empezaba media hora, después creo que eras vos la que entraba, seguro en el horario que tenias libre. Entraban trabajaban creo que una hora juntas, no, media hora juntas y después la otra se iba, entonces las dos tenían una ratito solas y un rato juntas. Eso lo había pensado, como estrategia de....y además, ¿Cuál era el otro objetivo que tenia? Bueno no se...

4- Hora, una hora y media, ¿no es mucho? ¿no es mucho para una niña de esas características?

PSICOMOT2- Habría que ver como reacciona...

C-Vamos a ver...

PSICOMOT2- Y con que...nunca estuvo tratada?

(Siguen llegando Técnicos a la reunión)

C- Ella es XX, Psicóloga. Ella es una docente de facultad de psicología y ellos son estudiantes.

Ps 1- Buenas tardes.

C- Vienen a observar, a observar el funcionamiento tal cual es, con sus pros y sus contras.
(Siguen llegando personas)

C- Terminamos entonces con esto por si es...

PSICOMOT2- Por si es que soy yo.

C- Me parece que si sos tú, pero bueno, vos podes hacer tu opción.

Es una nena de 10 años, que vive en un hogar, tiene TGD, no habla nada, me parece que dice "ia" y sus educadores lo entienden como Ana. Va a una escuela, al XX creo que es, de nueve de la mañana a cuatro de la tarde, y después o antes podría venir...

No ha tenido tratamientos aún, y el comportamiento de la niña es una niña que deambula todo el tiempo, no? van a supermercados y con eso la entretienen, pero no tienen un buen funcionamiento. Convive con una hermanita de ella, pero no saben si la registra mucho a la hermana.

PSICOMOT2- ¿En hogar del INAU?

C- Si.

4- En el hogar especial de INAU, que son todos niños con dificultad.

C- si, si. Entonces es una niña para tener en la sala, acordate que tenerla en un salón...

PSICOMOT2- cerrado...

C- En todo caso esa miscelánea vemos quien la entrevista y vemos si puedes y querés.

(Intervención inaudible)

PSICOMOT2- Tienen fono si.

Fono- Tienen distinta la propuesta igual.

C- Tienen distinta propuesta y nos mandaron que tuviera una atención.

Fono- Lástima tan tarde eh?

Ps1-El planteo nuestro era un poco preocupadas por el quórum de las "inter" que viene bajando y habíamos pensado en la posibilidad de hacer como un horario rotativo, o sea que algunas semanas sea los lunes a esta hora pero otras semanas sea en otro horario que pueda venir otra gente o más gente, porque de hecho más o menos estamos viniendo siempre los mismos, y hay compañeros que quisieran venir y que en este horario no pueden. Entonces como que estaría bueno ver que chances hay. Este horario ya sabemos que los que podemos somos los que estamos y no muchos más.

Fono- Si, yo hoy salí un poquito antes y vine...

PSICOMOT1- Yo llego tarde porque estoy con un chiquilín.

A.L. se queda porque está enferma, este, pero ta. Igual como que Aracely había mandado una vez por mail la propuesta de que pensáramos y anotáramos posibles horarios como para poder aumentar el quórum digamos, y ta, y quedo por ahí, y pusimos un cartel allá arriba y alguna gente anotó algunas propuestas. Igual no son muchos.

C- Lo que pasa que en si, es difícil. Eso, digamos, este horario surgió de eso mismo. No?

De que todo el mundo anotara cuáles eran sus horarios posibles, entonces se veía el horario en que más gente podía y se puso este. Allá en XX pasa lo mismo y entonces pusimos los jueves al mediodía. Entonces lo que ganamos es que el jueves al mediodía va una gente distinta a la del lunes.

PSICOMOT1- A la del martes.

C- pero no aumentamos el número, entonces bueno, estamos haciendo...

PSICOMOT2- pero si sumas los dos si... aumentas el número si sumas las dos.

C- Si sumas las dos, pero disminuís la frecuencia. No se puede hacer que aumente todo el martes, otro el jueves, toda la semana. Entonces este...

Fono- entonces este...justo después del mediodía.

Pero acá de los que anotaron, que no fueron muchos. Bueno algunos somos los mismos que estamos acá... (Risas) pero Mariela puso...también...M. miércoles o jueves quince y treinta, Laura jueves al mediodía, Irene, lunes al mediodía. La propuesta que más se repetía era la de los jueves al mediodía, pero ta.

C- No hay problema porque hacemos un jueves allá y otro jueves acá.

Fono- Y hacer un lunes?

C- Yo me arrepentí de haber sacado el horario histórico, el jueves al mediodía. Pero claro después la gente se puso...pero fue en base a la flexibilidad de buscar el horario que más gente...

PSICOMOT2- O sea en realidad el año pasado pasó que el jueves al mediodía fue decayendo.

4- Si.

PSICOMOT2- O sea, la frecuencia ésta también que permita alternar días, permite que más gente participe de una instancia en común con otros, sobre todo, o sea, poder tener por un lado contacto contigo a partir de lo que puedan ser las entrevistas iniciales, que en realidad si se está haciendo también las de equipo, o sea pequeños equipos, ya también eso varia digamos, quien está presentando. Pero también se sigue perdiendo el...

Ps1- Porque si no nos quedamos sin las entrevistas.

PSICOMOT2- No y que el otro si se sigue perdiendo como un espacio donde realmente nos podamos encontrar más.

Ps1- Y también hay otra cosa, yo creo que tendríamos que hacer promoción de la inter.

Ps2- Yo creo que habría que rifar un auto.

(Risas)

6- Hay que tomar coraje viste...

(Inaudible)

Pueden venir a la una y media o a la una un jueves, gente con hijos chicos, que yo que se, que tienen que volver a la casa a las diez de la noche, le debe ser más complicado este horario que capaz que un jueves al mediodía. No se, se me ocurre.

PSICOMOT2- ta, quedamos un jueves si y un jueves no y un lunes si y uno no. Hay que coordinar que no sea el jueves...

Fono- Este jueves tienen allá.

PSICOMOT1- No, porque el jueves pasado tuvieron y ella llegó a la consulta...

Fono- El jueves pasado tuvimos.

5- Ah entonces van a tener este jueves...

Ps1- Ya estamos desfasados...

C- Allá tampoco es que haya quedado tan establecido una vez una cosa y otra vez la otra, Allá históricamente nos manejamos, se juntaban unas cuantas cosas, unas cuantas preocupaciones y se armaba una inter. Que era menos frecuente que las de acá, pero eran muy jugosas. Porque ese día...

PSICOMOT2- tenían demanda.

C- Teníamos un niño atrás de otro porque eran todas preocupaciones armadas no?, si yo vengo con ésta preocupación, la historia es esta, lo que pasa es esto, que hacemos con esto? Chim, pum, pam, pam pam, se resolvía uno, se resolvía otro, otro y otro. Eran menos frecuentes pero ...ahora, digamos, tendimos a hacerlas semanalmente y funcionó en un principio cuando estábamos armando todo esto de la ficha de seguimiento, el protocolo de seguimiento todo eso y estuvo bárbaro. Pero después cuando se entró a hablar de los pacientes bueno, yo percibo que hay como muy diferentes intereses. No?

Están, estamos las más veteranas, están las nuevas, hay como diferentes intereses, entonces, yo no se si a todo el mundo le interesa que se presenten casos de principio a fin por una cuestión de aprendizaje, o si es resolver las cosas que nos preocupa resolver.

No? Este...entonces ahí con los intereses variados vos terminas sin saber bien que estuvimos viendo. Si estas apuntando a lo que realmente te interesa. En cambio cuando se arma en base a lo que se junto de preocupaciones, ahí si.

PSICOMOT2- Las dos cosas son necesarias, no? O sea, poder ir viendo en base a preocupaciones y situaciones a pensar juntos como manejar, claro porque en realidad más allá de que como instancia de aprendizaje siempre es para todos sin duda, pero además, justamente tener una instancia donde se piense como, o sea, que haya una cosa como equipo, cómo resolvemos algo. Si estrategia...

C- Claro pero las que están faltando más son las más jóvenes.

8- Yo he faltado no por falta de interés...

Ps1- Ah yo pensé que porque eras de las jóvenes... (Risas)

8- No, porque se dio la situación de que mi esposo se empezó a irse para afuera, entonces se levanta a las cuatro de la mañana y tengo que ir a casa a ayudarlo con los chiquilines...(risas)

Ps1- Llegas y la cerradura está cambiada...

(risas)

El otro está acostumbrado que las cuatro de la mañana ya...

8- Claro, es distinto, no es lo mismo, ya está acostado muy temprano entonces bueno, hoy no se fue, acá estoy, pero bueno, voy a hacer el intento de ta, de que se maneje sólo... (risas)

Por ejemplo, lunes al mediodía no puede, porque estoy ahí en casa con los gurises y todo eso, estoy sola. Pero uno cada quince, los lunes de noche ta, uno cada quince me quedo.

4- ¿El tiene que manejar a las cuatro de la mañana?

8- si.

4- Claro, nosotras no vamos a ser...(risas)...se va a acordar de nosotras.

C- Entonces la propuesta es empezar matizando un jueves y un lunes...o sea que la próxima sería el jueves.

4- Si no coincide que el jueves sea allá...

PSICOMOT2- Claro.

Así que tendría que ser este jueves

4- Tendría que ser un lunes porque toca jueves en XX y para la otra cambiar.

C- Ta, le decimos a Aracely que coordine con Nadia.

PSICOMOT2- igual me parece que es importante darse cuenta que mas allá de las cuestiones prácticas de horarios, no se jerarquiza mucho de porqué sí es importante participar...

Seguiremos haciendo movimientos de horarios y no...

4- Lo otro que yo quería decir es que me parece que estamos en momento de hacer una Inter temática.

- Si.

4- (inaudible)...tenemos que elegir el tema, y ver si hay algún caso especial de ese tema, como para traer si es una filmación, o lo que sea necesario...la otra vez habíamos pensado en el tema...este...patologías raras. ¿no? Porque claro, el que tiene una patología rara nunca le llega el momento. Porque siempre estamos (inaudible)..juntar las distintas patologías raras y hacer una...por lo menos que haya acá, pero bueno es una propuesta, puede haber otras...capas hay otra cosa...

C- Les aclaro para ustedes lo que es una Inter temática, la inter temática es una inter disciplinaria, no en torno a los niños y el trabajo, sino en torno a un tema. Entonces se elige por ejemplo, la última vez fue TEA.

4- Había sido una de TEA y la otra, la presentación de un niño con déficit atencional.

C- ... la otra vez fue TEA, entonces se hace una exposición teórica, la segunda vez por ejemplo invitamos a alguien de afuera, vino Garrido, pero sino puede ser entre nosotros también. Entonces, se expone teóricamente el tema, tampoco exhaustivamente no? Pero si se ve las últimas cosas que vimos de eso, y después se trata de hablar sobre niños de acá. No? Entonces traer filmaciones, o cuentos o anécdotas de fuera y bueno, y trabajar en torno a eso. Y después ver desde cada una de las áreas cuales son los encares, desde el punto de vista diagnóstico, desde el punto de vista terapéutico, y los desafíos. Entonces se pone en común, se hace un taller y se pone en común desde las distintas áreas, este, los distintos planteos. Y esas son abiertas...

PSICOMOT2- ¿Cómo abierta?

4- Que puede venir quien quiera.

PSICOMOT2- Ahhh...no la tenía. No pero vinimos muchos (risas)

C- Y de repente podemos ver de alguna y ellos también...

PSICOMOT2- Y ahí fundamentar la necesidad de la asistencia a la...

C- Bueno entonces vamos preparando una. Y habría que ver si invitamos a alguien de afuera o si la preparamos nosotras.

4- Primero habría que pensar los temas.

C- Tenemos que ver que niños con patologías raras hay, y que los técnicos que están trabajando eso se ocupen de traer material. Pero entonces necesitamos saber, por eso, así que lo primero de todo es hacerle el planteo a todo el mundo para que los que tienen niños con problemas lo puedan...

PSICOMOT2- Sebastián X?

C- ¿El que estoy estudiando?

5- No...él es raro.(risas) pero no tiene patología.

PSICOMOT2-Raro es este, Sebastián, Sturge Weber

4- Sebastián,. el que vimos hoy con María, que comentábamos de la entrevista...

C- Lo que tiene es Weber...

PSICOMOT1-Si yo le decía a María que en realidad no entendía si algunas cosas que estaban pasando eran parte del síntoma o eran cosas que él tenía asociadas.

PSICOMOT2- Yo estuve leyendo sobre esa patología, el síndrome porque la verdad nunca lo había escuchado, y ta...

PSICOMOT1- Weber?

PSICOMOT2- Sturge Weber...con W al principio. Si, viste que le sacan un pedazo del cerebro, la parte de acá para disminuir la convulsión, y ta y funcionó. Bueno y está caminando y todo. Pero si se ve que hay bastante sinapsis en cuanto a que ha logrado cosas...no?

PSICOMOT1-si , ese está bueno presentarlo.

4-Yo estuve, participé en la primer entrevista, con Lara, está trabajando con María y con...

PSICOMOT2- Si, si, justo hablamos de él al comienzo y si, es un nene interesante, tiene un montón de cosas, aparte del contexto también...bastante interesante.

4- claro

C- y bueno entonces con más razón los estudios o las observaciones, importan para poderlo visitar.

PSICOMOT2- si ese tengo filmaciones, anotaciones

C- Tenés que pasarlo después?

PSICOMOT2- Si.

C-Bárbaro.

PSICOMOT2- Si porque hay cosas que a veces se te escapan ¿viste? Que de verlo tan seguido no notás, en cambio al filmarlo debes en cuando a mi me sirve para: Mira no, en este no hizo esto, no hizo aquello...sirve por ahí.

C- El tema de las filmaciones es que...hasta ahora no ha sido, si bien es abierta, no ha venido gente de afuera, pasa que si viene gente de afuera no se puede mostrar.

PSICOMOT2- No.

C- Bueno después esta Maullido de gato...

Fono- Maullido de gato...

PSICOMOT2- Ah...maullido de gato. Y justo viste que XX lo ve en el colegio a ese.

C-¿ A maullido de gato?

PSICOMOT2- Si...

PSICOMOT1- A maullido de gato es horrible! (Risas)

PSICOMOT2- Asi es el nombre.

A-Se llama así el síndrome

4- ¿el que vivía en XX? ¿no?

C- Si

PSICOMOT2- Pero que en realidad lo vi en XX, porque va a ese colegio, y acá lo atendía Silvina y...no sé quien era la psicomotricista ...

C- Ana

PSICOMOT2- Ana

PSICOMOT1- Claro!

PSICOMOT2- Lo conoce

5- Ah... ¿es la maestra?

PSICOMOT2- No, una fonoaudióloga...

C- Fonoaudióloga de allá de...

PSICOMOT2- De (...) Lo conoce desde más chico y...está bueno está interesante también ese caso.

C- ¿y ese trabaja...?

PSICOMOT2- Trabajaba Silvina, creo que ahora está dos veces con psicomotricista

C- Ahora está con psicomotricista

4- ¿No era con María?

C- No

5- Si con María

C- Maullido de gato?No sé cómo se llama.

PSICOMOT1- Se llama así el síndrome

x- Le cambio la carita

C- ¿sí?

x- Si

PSICOMOT1- ¿está contigo?

C- ¿seguimos con casos? Tengo una niña, este, que está acá en tratamiento con XX , L. y con, eh...M...que es...

6- Ah yo estaba pensando en ella

C- ¿Gabriela?

6- Si.

C-¿quierés contar?

6- No, contá...(Risas)

PSICOMOT2- Hoy hablaste con la mamá...

6- Eh?

PSICOMOT2- Hoy hablaste con la mamá, contá...

C- Hoy hablé con la mamá, este, esta nena consultó por un tema de lenguaje, este, y también por una cuestión pedagógica. En realidad más por...no...ahora que me acuerdo no, la consulta fue por lenguaje, porque estaba siendo tratada en otro lado como si fuera, este, un trastorno fonético, y tenía un componente fonológico, entonces bueno, (...)

Entonces vino acá, pero bueno, más allá de ...yo la estudié, y cuando la estudié lo encontré mal, tenía dificultades motrices , una niña inteligente, despierta , infantilita, muy...estaba para jugar, estaba...bueno...

Fono- ¿Qué edad tiene?

C- Y ahora tiene...

6- Siete.

C- Siete. Este, pero es chiquitita de tamaño, super activa, viene y se te sienta en la falda y dice "a ver..." y se pone a jugar. Lejos de meterse en situación de aprendizaje. Divina, súper inquieta, conversadora, la ves inteligente, la ves despierta no?, entonces, para mi es el estudio, y si bien es chiquita para hacer alguna afirmación, yo te garantizo que esa niña es una disléxica .(Risas) Entonces bueno, tenés toda la cuestión instrumental como comprometida, pero también estaba todo esto otro, sumado a un episodio, este...complicado... Bueno, eso...los padres vinieron sin plantear eso pero la vez siguiente vinieron diciendo "tenemos que hablar contigo, estas cosas pasaron, Bla bla bla. Que había estado en terapia y, este, y cortaron prácticamente. Distintas cosas, de profundidad entonces ellos cortaron, por ahora no tenía terapia. Entonces, este, bueno, se dieron las otras dificultades entonces empezó con XX la parte fonológica, y este, y ahí hicimos una estrategia de que Julia estimulara un poco unas cosas antes que vinieran las vacaciones para que pudieran ellos arrancar con alguna actividad de lectura y eso porque estaba como muy lejos si iba a un segundo año mal. Y este, bueno, vinieron, los padres fueron receptivos, todo fantástico. Y este año, XX empezó de cero dos veces por semana y XX siguió pero yo con la expectativa de que se pudiera suspender cuanto antes lo de XX para que pueda empezar con psicomotricidad para no tirarle con toda la batería, y buscando estrategias y privilegiando tratamientos, ¿no?. Bueno, parecería que si bien no está pronto todo lo fonoaudiológico ahora, este, capaz que estamos en momento, estamos pensando eso, de hacer el pasaje a psicomotricidad. Pero la cuestión es que la nena marchó precioso, eso lo tendrías que contar vos.

6- Si, al principio era un poco lo que la mamá decía, como que había que motivarla y todo lo formar, y escribir le costaba, le cuesta mucho entonces como que ta'. Dejaba mucho, este, como que no se motivaba, y ahora , este, está como mucho más centrada, por ejemplo le cuesta mucho los días de la semana, la ubicación, este, todo lo que es la ficha básica cero, o

sea, arrancamos por nombre, apellido, dirección. Me decía la dirección pero no había manera de ...ni el barrio, ni el número, ni...era de memoria la dirección y ta'. Entonces bueno, eso lo fuimos trabajando todos los días, yo le preguntaba y está como mas ubicada. Después, la fecha de nacimiento, contamos los años, no se que, entonces nació en el dos mil seis, entonces empezó...todos los días le preguntaba y se lo sabía. Todo eso como que yo la veía muy desorientada pero un poco también por esto también de nervios, o de no poder, este...y ahora está mucho más centrada. Llega, si bien da una vueltita capas en el piso, se sienta, trabaja, este, para leer le cuesta horrores pero lee, y se esfuerza y sigue adelante, y todo lo que es trabajo formal lo está logrando hacer, en matemáticas también tiene algunas cosas así de secuencia que le cuesta, pero ta', va divina. Divina y está contenta, y está como...este, yo que se, cuenta cosas de la familia, porque están separados, y tienen muchos hermanos con el papá entonces yo que sé, viste. Yo la veo que avanza un montón, en la escuela también la ven con muchas dificultades para el nivel, este, y ta' pero es muy inteligente, entonces lo mínimo que lee ya te entiende, saca deducciones, ya no se que, los razonamientos también le va bien, entonces ta', conmigo digo va marchando bárbaro. Y lo que si...

C- Hoy yo hable con la mamá, y lo que me relata la mamá, este, están re contentos porque está avanzando, porque la ven mucho mejor, que estuvo en la escuela, que la maestra le dijo que estaba marchando bárbaro acá, que estaba en contacto la maestra con XX, y que se había mostrado muy conforme no se cuanto, que tiene un nivel, ella está en segundo, que tiene un nivel como de un primero avanzado, pero que el carnet vino bien porque ellos valoran el proceso que ella está haciendo y dicen que el proceso está bárbaro. La madre preguntó, pero no está en los aires y trepando por las paredes?

No, para nada ella se sienta, trabaja, todo como una niña de segundo año, maravilla. Y claro, se va despejando y lo que va quedando es lo instrumental como una cosa, está mejorando en matemáticas también, pero la parte de lectura y escritura es lo que tiene como más marcado, yo estoy segura que esta nena es una disléxica...

6- Le cuesta horrores...o sea, está rato para arrancar a leer la palabra, tiene como...este...

C- Este, pero claro, con esta situación que ellos han visto, sumado al divorcio de, de los padres que están separados, el papá tiene a su vez otra pareja, este, parece que la pareja del padre va y viene con peleas y yo que se, se separan, se juntan y en este momento está por tener un hermano. Por parte del papá. Entonces, ellos dos fueron muy adecuados, vinieron juntos, todo bárbaro, este, fantástico, pero hoy la mamá me planteó que a ella le preocupaba que había cosas de lo que pasó que no estaban resueltas y que además como que la situación involucraba a otras personas de la familia...que una de la familia, que había cosas no resueltas

entre ellos, este, y que había cosas que necesita hablar, yo que se cuanto, y además como no se siguió con la terapia y que se yo, que a ella le preocupaba el nacimiento del bebe. Entonces el pedido ahora, fue así, dice: no habrá una psicóloga acá que pueda charlar con ella acerca de lo del hermanito...(risas) Entonces, este, ella está como muy confiada acá, no? Cortó la terapia por un montón de cosas que pasaron y porque decidió eso, pero sabe que es una parte necesaria y que está necesitando alguno, Entonces yo dije: bueno mira, este, (inaudible) es una charla con la nena y decirle: no te preocupes que va a nacer tu hermana, no?, este, seguramente, para poder hacer una intervención, ella, la psicóloga acá lo que va a hacer es trabajar con ustedes, pero yo creo que hay que tratarla por separado, no hay ningún problema, eso se...

6- El padre es mucho más práctico, o sea, el padre por ejemplo no vino a la primer entrevista y ahora lo citamos de vuelta entonces vino y vi...en realidad, porque la mamá ...como que quiere que nos juntemos con él y yo que se, pero si es por él nunca pregunta ni que hace, ni como va, ni...entonces ta', vino y claro, para él es mucho más simple todo entonces dice: está todo bien, si, vi que tiene dificultades. Ellos viven con una hermana de la misma edad, que la hermana anda volando y ella no, entonces, que ellos nunca hacen diferencias y que está como muy trabajado eso, este, como naturalizado, como que las dos se apoyan y se complementan. Hay cosas que XX puede y que la otra no y yo que se, entonces lo ve como que está haciendo un proceso bárbaro y ta, entonces plantea, capaz que todo lo que se plantea la madre que es mucho más, este...

C- La mama dice: claro porque él no te explica bien lo de la hermana y no se qué y no se cuánto, y ella...la nena está divina...

6- Debe ser ella.....(inaudible)

C- (...) para eso de todas maneras, porque cosas que pasaban (...) porque ahí hay diferencias entre ambos padres por cuestiones así que están teniendo porque hay cosas que no están resueltas, entonces a mi me parece que esa intervención va a valer la pena. Entonces no está planteado ni como una terapia familiar, no está planteado como terapia de los padres, no está planteado como terapia de la nena. Esta planteado como una intervención puntual. Yo le decía: pero no es puntual con la nena, es con ustedes y la psicóloga verá si la nena (inaudible)...muy interesante el hecho de que ella acá empezara a abrir esa puerta ¿no? Que la tenia cerrada, este, me pareció importante, eh, que hubiera un acompañamiento desde el lado psicológico y capaz esta es otra oportunidad para poder conocer más en profundidad, que los dos puedan volcar las cosas que pasaron, y que se yo, por la psicóloga, y bueno eso queda ahí establecido. Mañana sucede cualquier cosa, o la mamá esta angustiada porque la nena dijo no se que cosa

y ella interpretó que eso tiene que ver con ...no importaba hoy, y bueno, tiene a quien recurrir porque es alguien que la conoce y que, bueno quizás mañana pueda venir a una terapia, o no se. Eso lo verá la psicóloga en el proceso que haga, o sea que está planteado que se necesitaría una hora.

x- Y cómo sería, ¿suspender un tratamiento? ¿o qué?

C- No, a vos te preocupa porque no (inaudible) no, no está planteado nada eso...

x-No no, a mi no me preocupa...

C- No, la idea es cambiar el de XX , el fonoaudiológico por el Psicomotriz, para eso tenemos que hablar con XXy ver cómo está la evolución...

6- Claro, el ve que ha evolucionado y si, alguna cosa quedó pero se la ve mejor en todo lo fonoaudiológico, pero sí hay letras ponele que las dice...la Pe por la Te...hay cosas que las pronuncia mal.

C- Bueno, vamos a agarrar con XX eso para ver si es que, si es el momento o hay que seguir esperando. Yo apostaba a una intervención de XX más corta, para poder hacer el pasaje a Psicomotricidad. No me parece que sea una niña...si bien las tres áreas están tocadas, que fuera una niña como para que tenga tres tratamientos y lo que eso implica para una niña, para los padres y para todo, este, pero bueno psicomotricidad necesita.

6- Si, es muy graciosa...

C- Es un ratoncito chiquitito, es muy graciosa.

6- Te habla todo así y te cuenta cosas tan graciosas.

C- Además María las juntó...

6- Con XX, otra ratoncita así y las dos no sabes, o sea, copadísimas, y se apoyaban y lo que una más o menos sabe, le decía a la otra y las dos se...salieron felices de... querían seguir juntas, fue algo más puntual para que...

C- Porque XX tiene un retardo.

6- Si tiene un retardo...

C- XX viene como un avión (Risas)

x- Y la otra le cuesta horrible, la otra le decía este, por ejemplo, XX no puede escribir ...la...no se, una oración... "la niña se cayó" ponele...entonces la otra dice "No, la-niña-se..." entonces la otra claro... la ayuda pero después cuando había que leer, XX le leía ella entonces claro...salieron fascinadas.

C- Bueno después la mamá me estuvo preguntando y está pensando en cambiarla de colegio que se yo, bueno, todas esas cosas me parece que importa como acompañarla un poco...

x- Si claro...

6- Habrá que ver si nosotras podemos, no, digo porque habíamos estado hablando del tema de, yo justamente hablaba con Graciela por otra niña...para que además de pronto la pudiera largar y por la realidad de horarios y eso, pero vemos también, no se si en algún momento , Verónica está participando...si Vero.

C- Si está participando...

6- De alguna, ¿de la inter de allá? ¿no?

x- Acá ha venido alguna vez

C- si, al principio.

6- No, de repente para ver, este, o verlo con Araceli, no se en que está...pero hablamos.

C- Porque ustedes dos están a tope...

PS1- Y...yo tengo una nena a las tres de la tarde, no creo...

PS2- ¿A qué hora?

PS1- A las tres de la tarde

PS3- Puedo.

(Risas)

M1- No esta Aracely pero...viste que ella quiere cuidar a su pichoncito...

6- No, el padre vino con nosotros a las tres de la tarde, la madre a veces la trae a las tres de la tarde... vos pensaste que ibas a seguir tomando café a las tres de la tarde.

C- Te va a encantar, son una familia divina...

PSICOMOT2- Son una familia divina (Risas)

M2- No que realmente, es un caso fácil al lado de otros.

PS3-- (Risas) Fácil?

M2- Lindo, como le puedo decir...

PS3- ¿Yo escuche abuso no?

(Risas)

Ps1- Que se hablaba de lo que pasó...

(Inaudible)

M2- No, comparado con otras situaciones...

C- Esta niña no va a ser tan complicada, o sea, obviamente es una niña...

PSICOMOT2- Claro. Todo es relativo.

C- La madre te cuenta las cosas que le preocupan de lo que dijo la niña y a mi me parece más gracioso lo que dice la niña. Por ejemplo, este, plantea la que, si, mejor que no se separe la mamá...el papá de la novia ¿no? Porque después mi hermanito va a tener que ir y venir de la casa...(risas) La madre se quiere morir ...

PSICOMOT2- El razonamiento que hizo...

C- Aparte lo hizo con naturalidad...

(Inaudible)

M1- Ella esta copada con la madre...

Ps1- Yo ya se como es eso le dice...

C- Me parece que con la niña...la niña es una niña, para mi gusto, no es sana. Para vos?

PSICOMOT2- Si.

Ps1- No es que no le hayan pasado cosas complicadas y le sigan pasando otras que son complicadas también para su aprendizaje.

PSICOMOT2- Todo el proceso...

C- Lo que es complicado es el proceso que hacen los padres con semejante tema ¿no? Que no está resuelto y que además, una de las cosas que pasó, este, es que ella rechaza la terapia porque la terapeuta se puso muy de punta con que había que mandar preso al...a esta persona. Este, y ellos...terminaron no haciendo unas cuestiones legales porque era muy complejo...(inaudible) Entonces, con toda la familia tapando y la cuestión, aunque todos sabían, y se preocupaban, y reconocieron, de cualquier manera decidieron en bloque que la trajera este hombre. Y entonces ellos pensaron que se iban a dar contra la pared y si bien están de acuerdo con que el tipo tendría que estar preso...este...frenaron las cosas. Entonces eso genera un sentimiento de culpa horrible ¿no? De que la cosa sigue así...este...es una situación muy complicada y por otro lado, bueno, la terapeuta opinaba lo contrario y insistió mucho en eso, entonces ella...no porque esto estaba como...no se.

(inaudible)

C- De todas maneras ahora la consulta no es por eso. Es una intervención donde esas cosas van a saltar y es de acompañamiento e irá tomando su forma. Yo pienso que el día de mañana sí pueda terminar en su proceso.

Ps3- Yo no se nada de la historia de XX?

Ps1XX

Ps2- Ella confía mucho en nosotros

C- Acá hay secreto profesional, con ustedes no preciso decirlo...ustedes lo saben de sobra pero...

Ps2- No, la mamá con XX y conmigo cuando vino a la entrevista habló, el tema lo hablamos y sintió una confianza y dijo: yo voy a hablar esto porque siento que vamos a trabajar en equipo porque...

Ps3- Por eso no es que me parece, más allá de la forma en que ellos lo vayan presentando la situación pero en realidad ya, justamente...en realidad vos estás informada de algo que en realidad como equipo nosotros hemos estado trabajando...

(inaudible)

C- Ellos están confiando en lo que hacemos ¿entendés? Y la chiquilina abriendo las puertitas de acuerdo a los pasitos que ellos van teniendo. El pedido ahora es no habrá alguien que charle con la nena acerca de que nació su hermano, bueno, atrás de eso hay otro pedido, pero tampoco es que hay que invadir con todo el tema. Yo creo que se abrió la puerta a los dos, a los dos por separado, que ella lo está planteando por separado por este tema en realidad me parece ¿no? Pero bueno, no lo tiene demasiado claro entonces se trata de escucharlos a los dos e ir respondiendo a la demanda de ellos, lo que te vaya pareciendo.

Obs1: Bueno, les agradecemos mucho el haber podido participar. Ahora ya sabemos que venimos mejor a las ocho. Les dejamos la carta con el consentimiento informado para que lo firme cada una, en caso de que estén de acuerdo, la disposición para coordinar por medio de la secretaria, o cuando les quede bien para poder hacerse una ratito para tener una entrevista individual con cada una.

C- ¿Las entrevistas van a ser con alguno de los tres o contigo todas?

Obs1- No, para las entrevistas vendría otro integrante del grupo, para eso, para dividirnos en el equipo que somos...vendría con un estudiante para cada entrevista porque así es como la posibilidad que cada uno también participe. Ustedes nos dicen y nosotros nos amoldamos lo más posible a los horarios.

C- Hay una cosa que me parece muy fundamental que es esto, yo se que no tengo que repetir porque ustedes más que lo saben, pero esto del secreto profesional, al estar trabajando con estudiantes, que la docente se haga responsable que eso sea...ni siquiera en casa: mirá que interesante lo que me pasó y se lo contás a tu marido ¿no?

Porque acá se manejan nombres ..que no pueden salir de acá.

PSICOMOT2- Yo no dije...

M1- Nosotros pasa eso, como son muchos pacientes los nombramos con nombre y apellido.

Ps1- Claro porque en realidad lo hacemos en un espacio interno...

C- No sale nunca, ni en las casas nuestras.

Obs1- Si, ahora cuando lean ahí es eso lo que planteamos ¿no? De que tanto de ustedes como de los niños...la información va a quedar siempre con seudónimos, o sea todo modificado para proteger justamente la confidencialidad que es parte de nuestro trabajo. En ese sentido decimos que sí, vamos a cuidar esas cosas.

2da OBSERVACIÓN DE EQUIPO

Coordinadora: Bueno, no sé qué tenemos para hoy, primero como les fue en las vacaciones?

Psicóloga: ... eso me dijo una vez un niño, no hice nada. Cómo que no hiciste nada? a no, algo tenés que haber hecho. No, porque si te cuento lo voy a tener que escribir.(Risas)

Coordinadora: Típico. Bueno que tenemos para hoy?

(Silencio)

Coordinadora: Nuevos ingresos.

(Silencio)

Hay una evaluación integral de Mutualista, está "Raquel" podemos conversar de ella.

(Silencio)

Coordinadora: María, si querés?

Santiago no es tuyo, no está la psicóloga.

Maestra : Estos es de..... es un estudio que se le hizo de quién.....

Coordinadora: Este es un estudio que le estoy haciendo, es una evaluación integral, yo ya lo empecé pero (...)

(Silencio)

Hay un informe pedagógico, ésta es la entrevista, bueno como antecedente es una niña de 10 años. Está en tercero de escuela. La mamá plantea que el embarazo fue normal es la segunda hija, que no tuvo ninguna complicación perinatal y que le costó mamar. No pudo prenderse nunca .Tomó teta de la tía sin problemas, la tía estaba amamantando y no tuvo problemas. Después del desarrollo lo que plantea es que gateaba a los 9 meses y camino a los once meses. Vestirse sin problemas, pañales sin problemas, bicicleta andaba en bicicleta en dos ruedas sin problema .Desde el punto de vista psicomotriz es ágil, que se puede atar los cordones sin problemas, que en la habilidad manual es hábil, que hace patín, natación ,que fue al jardín al CAIF. Independiente para vestirse, de acuerdo a la mamá no hubo alteraciones en el desarrollo con respecto al lenguaje, a los 4 años tenía problemas con la r, y que actualmente tiene un lenguaje rico y se puede expresar bien, trastorno de aprendizaje la hermana va a la escuela especial, esto es lo que dice la mamá. La observación que yo hago no es esta, claro yo no puedo ver que pasó en el desarrollo, me da para pensar de que no estuvo presente en todo el desarrollo, este muy distraída a veces.

Psicóloga : La niña estaba presente en la entrevista?

Coordinadora: La niña estaba presente.

La madre dice que es muy distraída .Pero por otro lado es activa: limpia el cuarto ordena sus muñecas, colabora ayuda a la tía.

Vive con su mamá de 40 años que trabaja en una empresa de limpieza 8 horas y con la pareja de la madre que tiene 43 años que hace tres años vive con ellas y la hermana de 16 años que va a la escuela especial .Padres separados hace 7 años, que no ve al papá. La tía vive en el mismo terreno. Robó a la mamá, se portó mal

Psicóloga nueva: La tía?

Coordinadora: La tía

Psicóloga nueva: Motivo de consulta?

Coordinadora: La tía vive en el mismo terreno.....

Todas: No, motivo de consulta?

Coordinadora: El aprendizaje

Psicóloga: Quién lo deriva, la escuela?

Coordinadora: Cuando te manda la mutualista...

Todas: A la mutualista....

Coordinadora: Cuando te mandan un estudio integral es complicadito...

Hay otras cosas que le mandan en el estudio integral pero no le mandaron.

Dice que no pregunta nada sobre el papá, que la pareja de la madre es su figura paterna.

Maestra: Hace 10 años o 3 años?

Coordinadora: No, 3 años.

Que se calienta la comida, que se baña, todo sola; que iba la fonoaudióloga pero se confundía, no tuvo informe, fue a la mutualista y dejó hace un mes y medio. Se portó mal con la familia del papá y la madre le saca la patria potestad, hace juicio y aparecen otros hijos.

(Suenan unos teléfonos)

Psicóloga: A ver para....Quien se portó mal?

Coordinadora: El padre, porque le robo a la tía.

Maestra : El padre robo a la tía?

Coordinadora: Claro. La tía vive en el fondo.

Y hace 7 años que no ve al papá no se acuerda, un día no vino más.

Se portó mal con la familia, le robó, la madre le saca la patria potestad y hacen juicio y aparecen otros hijos. Están viendo el tema de la pensión, la mamá no tiene muchos recursos. Eso me acuerdo

Psicóloga : Tenés idea la hermana que va a la escuela especial que es lo que le pasa?.....

Coordinadora: No

Después dice que tiene problemas en matemáticas pero encontró más problemas, ella dice que está abandonada por el padre, bueno eso fue la presentación, aparentemente que está abandonada por el padre que es por eso que le va mal.

Y bueno y la derivan. La doctora dice que tiene un retraso de 2 años que tiene solo alguna dificultad de aprendizaje .En diciembre del año pasado la maestra particular dice que tuvo un gran cambio, que es independiente de todo. Recursó primero y está en tercero .Le cuesta memorizar, se encierra, se encapricha con ella misma. Si le salen las cosas bien, está contenta según dice la madre, antes se lastimaba, se mordía, después fue cambiando. Dice que el padre es tartamudo que sale con temas que no tienen nada que ver. Acá viene la entrevista...

Esto que dice, que salen cosas nada que ver es porque yo, que percibo eso le pregunto, porque la niña interviene en la entrevista e interviene de una manera muy particular. De repente interviene diciendo algo que nada que ver , con una conducta totalmente adultoide no es que no esté fuera de tema porque no entiende sino porque viene de otro lado. Una presentación un poco confusa ente lo atencional o más de otra índole, como rara.

Psicóloga: Entonces ahí cuando tú le preguntas y la madre dice

Coordinadora: Ahh si, si, si.

La niña es rara, es muy rara. No tiene un cuadro de aprendizaje.

Tiene una presentación de una niña mal ... pero cuando hace sus intervenciones te da otra impresión.

Entonces me dice que sí ,que da vueltas para contarte algo, para expresarse. A veces cuenta pero en general le preguntas como le fue y dice bien. Inmadura, celosa de todo, de los animales. Tiene un gato, celosa de la gata con la madre, esto es lo que la mamá puede contar de un caso que parece mucho más grueso, que esto.

Y presenta un informe psicopedagógico de la escuela.

Y un estudio psicológico.

Dice que la mutualista nos pide que traiga el informe de la escuela (...) re-cursa 2do año siendo por primera vez repetidora de primer año, Raquel es una niña afectuosa con la maestra, con sus pares se relaciona espontáneamente aunque por momentos le cuesta mantener el juego con el mismo compañero ya que es muy distraída y necesita de la intervención de un adulto para avalar su conducta. En cuanto a su aprendizaje en el área de lengua ha logrado ... favorable produce textos coherentes y organizados, los errores ortográficos son acordes a la edad, respeta puntuación (...)

En la oralidad su participación es espontánea aunque no acertada en la mayoría (...)

Es en el área de matemáticas que se presenta mayor dificultad, las estructuras aditivas, están especialmente logradas con el apoyo de la docente, puede sumar y restar sin dificultad.

Yo creo que todo esto tiene que ver con que lo que está peor es el razonamiento, el cálculo matemático y todo lo demás por una cuestión más intelectual, cuando vos la escuchas leer por ejemplo la parte mecánica la entendés bastante bien pero tiene esa lectura bien del que no va con sentido, no sé cómo explicarlo, cuando decodifican bien pero la razón no acompaña porque no estás entendiendo, es clarísimo y después le preguntás y no entendió.

Las aptitudes multiplicativas no han sido adquiridas aún, la numeración logra continuar una serie con ayuda, en especial si esta presenta una dificultad, completar 3 en 3 por ejemplo. ... está en proceso el valor posicional logra comprenderlo con ayuda, es decir sola no logra comprender, en cuanto a resolución de problemas no logra resolución de los mismos sin ayuda.

Las operaciones son planteadas todas de la misma forma, con una suma sin disparar una coherencia de la secuencia seleccionada ni comprobación del resultado.

Sin dificultad de la técnica operatoria y que aún no ha atribuido al concepto de (....)

En suma hay una gran dificultad matemática que no le permite leer (...)

Raquel es una niña que intenta superarse contando con el apoyo de su familia.

Maestra :En la escritura?

Coordinadora: En la escritura está bien en lo mecánico está bastante bien, en la expresión escrita no.

Otra de las cosas es que las cosas que la mamá dice están como tomadas de estas cosas y no las puede describir claramente, no puede visualizar (...)

Después (.....) ahora en el 2013 abril, le hicieron el WISC III . Aparecen dificultades para sostener la atención. La maestra la considera inmadura.

Bueno y el WISC lo que dice que tiene, en la escala completa 63, CI verbal 66 y ejecutivo 65, siendo los tres muy bajos. Todas las escalas son homogéneas no apareciendo ni fortalezas ni debilidades lo mismo sucede con los otros CI: razonamiento perceptivo: 69 ,velocidad de procesamiento: 67 ,ausencia de distractibilidad :68, comprensión verbal : 70, es algo superior, pero es con rangos bajos.

Su edad perceptivo motriz es de 6, 6 meses a 6 años 11 meses, difiriendo en 3 años su edad cronológica. Se encuentra muy angustiada por sus dificultades escolares se esfuerza mucho .

Si bien tiene apoyo extra escolar siente el abandono paterno, esta es la última frase y es la primera que trae su mamá. Es una niña que siente el abandono paterno con culpa ya que piensa que se debe a ella. Ya no busca verlo, debido a su bronca con respecto a la situación.

Esto la vuelca mucho hacia su madre, lo que no le permite una separación, individuación.

Su yo es débil apareciendo dificultades a la hora de defenderse de los conflictos, tiende cerrarse a su mundo, distrayéndose mucho, a la hora de cumplir consignas solo entiende lo que se le pide.

En suma es una niña de cociente intelectual bajo, en estos momentos cuesta mucho seguir las pautas esperadas para su grado, también su edad perceptivo motriz no es conforme a su edad cronológica.

Mostrando un desfase de dos años, hace pensar una dispraxia constructiva, claro pero para ver una dispraxia constructiva, una dispraxia por debajo del nivel general, no todo bajo inclusive la parte del Bender. Lo gracioso es que la madre, con esto que viene con el Bender es que tiene un retraso de 3 años no?. Porque el Bender dice 2 años y la madre dijo viene porque tiene Bender.

Psicóloga nueva): Fue lo que le quedó.

Coordinadora: Eso es lo que tiene, poner en los informes los retrasos en años pero siempre pasa lo mismo. Yo prefiero no poner el retraso en años porque después (...)

Qué más?

Maestra Y tiene... tuvo tratamiento psicológico en algún momento?

Coordinadora: No

Aparecen elementos emocionales de importancia, importante dependencia materna, dificultades para poder manejar sus impulsos, viviendo con angustia todo lo que le sucede, tiende a cerrarse a sí misma distrayéndose.

Psicóloga: debe combinar el bajo nivel y esa intermitencia que hay y algún otro condimento.

Psicóloga nueva: Me permitís el informe?

(Suena un celular – el de la maestra)

Coordinadora: Esto.....

Maestra: (Contesta la llamada)

(Silencio)

Coordinadora: Si tengo, tengo que lo fonológico está bajo después en lo demás, es como todo así, pero tiene un flujo bastante bien, un flujo verbal inicial que (...) 12345678 con una de 678, por eso, el flujo no está mal.

Pero después todo lo que tiene que ver con contenido le dice la parte de vocabulario está bajísimo, dentro de las dificultades de lenguaje, con lo que tiene que ver con los aspectos más lexicales se vinculan más con los aspectos de inteligencia, aspectos fonéticos, cronológicos

más articulado a lo mecánico, el léxico no. Ya implica otros niveles de conceptualización y eso lo da.

Maestra: Y va a qué escuela?

Psicóloga: Y la comprensión?

Coordinadora: Aún no le hice la prueba pero la comprensión de la lectura, leyó perfecto, no entiende nada y en el diálogo te das cuenta que no entiende.

Maestra: Está en tercero?

Coordinadora: Si

Así que hay que dilucidar, esto tenemos que ver, yo la empecé a ver (...)

Psicóloga nueva: Decís que la vea otro técnico diferente?

Coordinadora: Una psicóloga tiene que intervenir...

Psicóloga nueva ¿Es una evaluación integral ?

Maestra: Y eso se hace en el mismo informe?

Coordinadora: Si.

Psicóloga: Hay que plantear una evaluación psicomotriz ,las indicaciones que da son tratamiento psicopedagógico, psicomotriz y psicoterapia.

Coordinadora: Si bueno vamos a hacer un estudio en el equipo, psicomotricista, psicólogo.

Psicóloga : No por eso.

Coordinadora: Si alguien la quiere continuar?

Maestra : Qué le aplicaste en lectura?

Coordinadora: No, no le apliqué, hoy leyó

Maestra : Hoy la viste nada más?

Coordinadora: Si solo hoy, ella vino con el cuaderno y me dijo esto es lo que hicimos hoy, querés que te lea? me dijo, me leyó ese pedacito , no le aplique prueba de lectura todavía.

Maestra: Que día vino?

Coordinadora: Cuando la citamos?

Secretaria: Yo no me acuerdo si ya le di otro horario....Si le di, bueno ahora lo veo.

Coordinadora: Eso lo vemos

Secretaria: Es una evaluación integral de la mutualista.

Coordinadora: Le pedimos a la psicóloga que ingresa ahora.

Psicóloga nueva Yo no tengo mucha disponibilidad.

Secretaria: Si no me acuerdo los horarios, estoy medio despistada.

Psicóloga nueva: Sería maestra, psicóloga

Coordinadora: Y psicomotricista

Coordinadora: screening muchachas esto no se puede extender.

Maestra : Si lectura y cálculo sería nosotras...

Secretaria: De mañana no puede.

A menos que sea 20.15.Es re tarde

Secretaria: No sé si alguien más puede, vos?

Psicóloga nueva: De mañana en ningún horario, no va a la escuela de mañana?

Coordinadora: Si

Secretaria: Vos Paola, podés?

Psicóloga: Venir si, depende cuando y qué horario

Secretaria: Dentro de tu horario si tenés no sé.

Psicóloga nueva : Yo podría los miércoles a las 7 menos cuarto.

(Se superponen conversaciones)

Psicóloga nueva : Miércoles 18:40

Secretaria: Justo le di para este miércoles para las 6

Coordinadora: La querés ver?

Psicóloga nueva: pasa que mis horarios son para la mañana

Coordinadora: Perfecto, coordinamos, sino yo la sigo.

Secretaria: Yo me acordé le di para el miércoles a las 18, le quise dar más tarde y no quiso, igual se puede arreglar.

Pero no sé si mantengo ese horario contigo y la semana que viene le doy a ella.

Coordinadora: Si, cámbiaselo.

Secretaria: ta pero tengo que avisarle

Psicóloga nueva : A qué escuela va?

Ahí abajo fijate....

Coordinadora: Escuela XX

Psicóloga : Si, viven lejos

Psicóloga nueva : Por eso no quiere tan de noche

Secretaria: y yo le había ofrecido 1930

Psicóloga nueva): Capaz que puede arreglar en la escuela, salir un poco antes algún día y se venga 11 15 conmigo porque yo 11:15 lunes y miércoles la puedo ver.

Coordinadora: y le coordinas con Leticia?

Secretaria: con Leticia la psicóloga?

Coordinadora: Si

Secretaria: Le aviso

(se escucha como que alguien pregunta por la nueva)

Coordinadora: Ahora surgió porque surgió el caso, quiero contarles que tenemos una nueva integración de una psicóloga que se llama Leticia no me acuerdo el apellido.

Secretaria: La Paz, creo. No estoy segura.

Coordinadora: Y bueno estuvo hablando con Laura, Irene la conoció y empieza a trabajar La vamos a invitar a la inter y empezamos a ver....

Se llevó el WISC IV, que es lo que va a necesitar el WISC IV para trabajar se lo llevó (No se quién es) Para mañana está acá?

Psicóloga: Si ya está acá yo me aseguré

Psicóloga nueva): El otro día me paso que coincidimos con Lorena un horario

Coordinadora: No, lo llevó prolijamente....

Ta? Que otro niño hay que presentar?

Psicóloga : No ahora no presentes más nada, son las 21 y 10. No porque hay un montón.

Psicóloga : Lo bueno de esto es encaminarlo, porque el tema de los tiempos para poder terminar.

Secretaria: Yo tengo niños para ubicar que más o menos los e ido ubicando y me quedará alguno y en cuanto a lo que dice Irene yo lo voy a tratar de concretar porque es una evaluación que no puede llevar mucho tiempo, porque es la propuesta que se le hizo a la mutualista.

Coordinadora: Salió el primer estudio de mutualista integral, que lo vimos con Facundo, que ese estaría bueno presentarlo pero para eso tendrían que estar María y Gabriela

Psicóloga : Gabriela ahora no podía porque se sentía mal.

Y eso sería posible un jueves, si

Psicóloga : La próxima sería un jueves.

Secretaria: Yo estoy tratando de alternar un jueves y un lunes

Coordinadora: Este es un caso bien interesante a mí me parece que esta chiquilina no, ... dentro de todo lo que manda la mutualista, no sé si se decida... en cambio este chiquito...

A mí me parece que esta situación es por lo tardío de la consulta, porque escúchame estamos con 3 años en tercer año y recién hay una consulta, lo que apuró fue lo tardío.

Coordinadora: Este otro niño Facundo, ese si es bien interesante porque además viste esas cosas complejas, viste esta chiquilina tiene una disfasia pero tuvo una sordera importante para que escuchara esas cosas que después se confunden, tiene una pésima adquisición de la lectura y esta interesante ver qué pasa con el WISC, le da con lo que tiene que ver con la memoria de trabajo bajísimo.

Se va una integrante y saludan (Maestra)

Se va otra

Coordinadora: Repetís dos cuatro y no puede repetir lo más elemental, no tiene memoria, es llamativo, me salí del encuadre y en la parte de aritmética colaboraba mostrando el repitiéndole. Bueno, vamos terminado por la hora., chau.
Chau, chau.

3era OBSERVACIÓN DE EQUIPO

Psicomotricista: (al principio no se entiende)... Y después otro dato bien importante es que la madre relata que es un niño con un gran desarrollo de la imaginación, inquieto desde muy pequeño. Hace unos meses Gabriel veía a un señor viejo que lo miraba, listo. Esto al inicio fue en la casa de un familiar, pero luego se extendió a otros lugares. No parece ser un amigo imaginario, es alguien que sostiene una mirada sobre él. Y después dice que le cuesta mucho distinguir fantasía-realidad, pensamiento a veces confuso. Esto del hombre, es así: supuestamente este niño empezó a ver cosas en la casa de una tía.

Psicóloga: ¿El Psiquiatra de él, lo sabe eso?

Psicomotricista : No sé si se lo comentó, pero que sí me lo comentó a mí y también a la Psicóloga que lo ve.

Psicóloga: Ta, pero ese informe igual después va a ir para la Psiquiatra.

Psicomotricista: Sí, sí, claro. Supuestamente este informe ya está en la Psiquiatra. Ella lo que va a hacer es esperar la evaluación Psicomotriz para después medicar. Y bueno, es un niño para un tratamiento psicológico, seguro, sí, de entrada. Pero ta.

En la casa de la tía... a ver, sí. En la casa de la tía empezó a ver algo en una habitación especial, que supuestamente, después el papá, después de mucho rato me dijo que en esa habitación se hacían unas especies de curaciones, algo así. Y en esa habitación solamente, Gabriel veía a alguien que nunca supo decir a quien era que veía.

Psicóloga: Ah sí un tipo de ritual religioso.

Psicomotricista: Yo lo asocié a algo también. Él supuestamente era el único que lo veía y lo veía solamente en esa habitación, no en otro lado. Después de eso, después de un tiempo, empezó a verlo en la casa de la abuela materna también y supuestamente hasta hace cinco meses lo veía y después, justamente cuando empezaron estas intervenciones, él dejó de ver. Eso es lo que pueden decir los papás.

Él no me ha comentado nada hasta ahora.

¿Qué otra cosa? Bueno, sobre esto del cambio del colegio...

Psicóloga: Perdoná, una pregunta. Pese a eso que te relata la madre, no? Ella, ehh, ahí estaban los dos, el padre también?

Psicomotricista: Sí, vinieron los dos.

Psicóloga: Ellos frente a eso como, qué actitud toman?

Psicomotricista: Me parece que no toman una actitud. Lo toman como algo que le pasa al niño y que no saben si es verdad o no.

Psicóloga: Les preocupa?...¿Lo fomentan?...

Psicomotricista: Me parece que no lo fomentan pero...a ver, tampoco saben si es confusión de él o no. Están como...sí se muestran como desbordados por la cantidad de actitudes de Gabriel, que no saben como contener y desde el colegio también les dicen que no pueden con él, que es un niño muy inquieto, que a veces como que se trae cosas de confusión entre la fantasía y la realidad, y esto se suma. Pero el padre, este dato que aporta de que en realidad lo empezó a ver a esta persona solamente en esa habitación, lo trae como algo significativo.

Psicóloga: Ta, pero significativo de algo, porque cuando apareció esa idea de que vió a una persona en un solo lugar a partir de determinada situación, yo pensé pua! No habrá otro tipo de situación en donde haya habido algo hacia él, o una situación de desajustarse o de violencia...un tipo de intervención de algún adulto que pudiera generarle a él también una cosa más de miedo y que él relatara después, ponele, ¿no?

Pero vinculado de repente a algo de lo religioso, dentro de la casa de un familiar...conocer cuáles son las creencias de ese grupo familiar...

Psicomot: Claro, por ahí está habilitado desde algún lugar...

Psicóloga: Nos acordábamos con María que, de uno de los chiquilines que hemos atendido, que claro eso desde la familia estaba visto como que algo que él tenía un cierto poder, que otros no, en relación a lo que podía él tener como otras conexiones, otras...Cómo que a eso se le agregaban otras cuestiones más místicas...

Psicomotricista: Yo creo que ninguno de... ni el papá ni la mamá...a ver...creen demasiado. Sí hay una tía que es muy creyente de todas estas cosas, que es en la casa en donde se hacen estas cosas. Y que ellos tampoco lo desmienten. Es algo que está ahí, que ellos lo comentan, pero...

Psicóloga: Porque bueno, una cosa es que haya habido una situación real, en la que el niño de pronto, si es una ceremonia y una cosa en la puede haber habido una carga especial, digamos como de, de...

Psicomotricista: Él no ha participado en ceremonias. Por lo menos no que me lo hayan dicho ahí.

Psicomotricista: No, porque la madre lo único que me supo decir es que se hacían una especie de curaciones. Fue hasta ahí.

Después con esto del colegio, con el cambio de grupo y eso, estaba como buscando un poco de orientación, que no sabía mucho que hacer. Lo que sí, él estaba yendo hasta ese momento de ocho a seis de la tarde al colegio y la madre como fue justo el momento en que renunció al trabajo, iba a cambiarlo, iba a tenerlo solamente en la mañana, de 8 a 12 y después lo pasaba a levantar y estaba más tiempo con él. Estaban buscando orientación en esto: si pasarlo al grupo que le sugirieron o no. Yo lo que les planteé era que bueno, lo iba a plantear acá y veíamos que sugerencia le dábamos.

Maestra: ¿La reducción de horario es a motivación de la mamá o del colegio?

Psicomotricista: En realidad lo planteó ella, como algo que ella iba a optar porque...

Maestra: Cambio de horario no?

Psicomotricista: Este...reducción de horario. Ella lo iba a optar porque estaba más tiempo disponible, porque no estaba trabajando.

Maestra: No porque a veces también, si están tan desbordados...

Psicomotricista: Puede ser que en la entrevista haya surgido algo de eso. Ella no me dijo que le hayan planteado reducir el horario, lo planteó como algo de ella.

No sé que otra cosa...Ta él dijo...creo que ya lo dije, que en el embarazo ella fue muy nerviosa porque en realidad tuvieron muchas separaciones con el papá. Aparte de eso fue normal, sin dificultad ninguna, el niño nació a término. Tuvo ictericia, estuvo dos días más internado.

Ta, después un chiquilín que las praxias por ejemplo le cuestan, es bastante distraído...Y en cuanto a trastornos, ahí va, en cuanto a antecedentes comentaron que había una prima de Gabriel que tiene problemas en la escuela, que no tiene tratamiento pero que tiene muchos problemas en la escuela. Un tío con esquizofrenia, un primo paterno con esquizofrenia también. Después está la abuela paterna que relata como que si necesitara hacer cosas todo el tiempo. Un primo paterno que hizo tratamiento psicomotriz y fue derivado por la escuela también y también fue a psicólogo.

Después de accidentes, con tres años Gabriel se puso mucho algodón en las orejas y tuvieron que llevarlo a una cirugía ambulatoria para poder sacárselo.

A los cinco años se hizo un tajo en la ceja, esto requirió puntos y después otra vez, saltando mucho se pegó en la cabeza, también se hizo un tajo que le dieron seis puntos más.

En la puesta de límites ellos mencionan mucho la dificultad entre ellos de ponerse de acuerdo. Dicen como que entre ellos dos no logran como, como hacer un criterio en común y como que Gabriel saca provecho de eso.

De alimentación es él quien decide que comer y que no. No tiene problema con comer ningún alimento pero sí dice que quiere comer y que no.

El sueño... estaba en proceso de poder pasar a su propia cama, es muy inquieto en el sueño.

En la casa del padre, como el padre está viviendo ahora con su madre, tiene colecho, a veces en la casa de la madre también.

Fonaodóloga : Estaba preguntando la edad...

Psicomotricista: Tiene siete.

Después en cuanto a la socialización es un chiquilín que se integra, es lo que dicen los papás, este...aunque la psicopedagoga del colegio menciona que cuando él está jugando con el grupo, es el que divide al grupo y forma como dos bandos, digamos.

Tiene muchos primos que juega con ellos. No juega con otros niños del barrio porque los padres deciden que no, porque puede ser peligroso. Y...ta, sobre el colegio, están pensando el año que viene cambiarlo, porque no están conformes. Parece que hay como...los padres de otros niños dicen que la maestra no es muy buena en algunas cosas y eso, y ellos toman esas cosas y lo quieren cambiar. Porque aparte estuvo este planteo que tampoco les cayó muy bien. Dicen que en casa sí hace cosas desde lo pedagógico que en la escuela la maestra y la psicopedagoga dicen que no hace.

Ellos dicen que cuando el niño está con otras personas, es mucho más inquieto y busca llamar la atención, que son cosas que en casa no pasan tanto.

Bueno, solo eso.

Psicóloga: Y vos ahora lo viste dos veces...o sea que en realidad te queda ta, completar...

Psicomotricista: La evaluación y después con un informe ellos tendrían que ir a un Psiquiatra para ver qué tratamiento priorizar.

En la evaluación es un chiquilín que por ejemplo escribir no escribe, solamente el nombre, después las letras las copia. Es sumamente inquieto, disperso, eh...no tiene dificultades de lateralidad, sí perceptivas. Y bueno, como que en realidad, todas las evaluaciones están trastocadas por esta dispersión, por esta inquietud.

Quería que me ayuden un poco a ver que sugerencias se les da de acá a los papás sobre este planteo del colegio.

Maestra: Lo primero que llama la atención es la cantidad de horas que iba a la escuela ¿no? De ocho a seis...

Psicomotricista: Sí, ahora está yendo de ocho a doce.

Maestra: Sí, por eso, estaba yendo muchísimas horas.

Psicomotricista: Sí, estaba yendo pila.

Y bueno, en el Colegio les plantearon una opción de participar en un grupito extra, no sería en el grupito que está, sería un grupito más reducido que tiene seis niños nada más. Tiene una psicopedagoga para ese grupo y tienen una psicomotricista también. Entonces le dieron como opción en esto de que a Gabriel le cuesta muchísimo incorporar los aprendizajes, de poder participar en un grupo. De estar en ese grupito reducido que creen que ahí lo favorecerían.

Fonoaudióloga: Pero tiene una particularidad de que hay niños de primero y de nivel cinco. Él está cursando primero, no es un primero paralelo, no es un primero primero?

Psicomotricista: Es un familísitico.

Fono: Es menos horario eso?

Psicomotricista: No, es el mismo.

Fono: Y supliría lo otro.

Psicomotricista: Claro, sería uno o el otro.

Psicóloga: Lo que pasa que en realidad eso que implica? Porque uno piensa: ah, sería bárbaro para él porque es una atención mucho más personalizada, especializada. Lo que no sé si eso ya está como que dando por hecho de que de pronto que no estaría para cursar primero.

Maestra: Claro, ese es el tema ¿no? Cómo está él haciendo este primero?

Psicomotricista: Yo realmente no creo que lo esté haciendo muy bien, me parece que no. Y por lo que ha dicho la psicopedagoga tampoco.

Fono: Muy bien seguro no está, que tan mal está?...

Psicóloga: No, digo más que nada, seguramente para él, sería mejor eso, pero para que quede claro para los papás, que es lo que...o sea que puedan también en eso sacarse dudas y preguntar, o capaz que también desde acá tener un contacto con la escuela directamente.

Fono: Eso te iba a decir, para ver cuál es la idea.

Psicóloga: Y en eso no sé, igual me parece que tal vez lo más cuidadoso es también que ellos, bueno, la orientación mejor que se puede hacer es transmitirles como él está funcionando. Con qué herramientas cuenta también, lo que se espera que pueda manejarse también en un primer año. Porque la orientación en si sí o no lo del grupo, me parece como un poco apresurado, o sea no creo que sea bueno que vos lo plantees en este momento, me parece que es una cosa...

Maestra: Sí tampoco tenemos elementos suficientes como para poder afirmar una u otra cosa.

Psicóloga: Pero sí de repente ayudarlos a ellos a entender un poco como él funciona, a esto que dicen: "ah sí, pero él en casa hace cosas que en la escuela no". Sí eso, que los niños no funcionan igual en un ámbito que en otro y cuando un niño es mucho más inquieto, el entorno grupal también lo que genera, como para otros es al revés. Un niño muy inquieto, más probabilidades de que sea bastante distinto su desempeño en un ámbito y en el otro. Este...esto también como para, para cuidar que frente a una situación que el niño va presentando dificultades en su escolarización, también cómo entienden los papás las cosas que le van pasando y no que empiecen a quedar como que bueno, la maestra es mala, la escuela de pronto es buena. Lo otro, como cosas puestas afuera, sin entender mucho lo que pasa con él.

Fono: ¿Sí, como lo sacás? Es como que re común que se deposite en la maestra...capaz que en realidad en otros colegios no tiene esta oferta. No es común tampoco que te den la posibilidad de una atención tan personalizada, con tan pocos chiquilines...

Psicomotricista: La psicopedagoga también, después que ellos hicieron la consulta con la psicóloga, después que terminaron la evaluación, le sugirió una, una intervención terapéutica familiar, que capaz que podía ser importante para ellos. Incluso dice que le hizo la receta y todo. No sé que tipo de receta le hizo porque ella no lo trae, pero lo comentó ella.

Psicóloga: Pero la psicopedagoga lo ve dentro de la mutualista?

Psicomotricista: No

Psicóloga: Ah, no, la del colegio decís tú?

Psicomotricista: La del colegio. Le habrá anotado y ellos pensaron que era una receta, porque aparte no me la trajo para mirarla.

Psicóloga: Además tú comentaste que estos papás se separan en ese momento, después de la evaluación psicológica. Que en ese período que hacen como estas idas y venidas, están en un proceso también ellos como de separación.

Sí, capaz que por eso hizo ese comentario la psicóloga.

Psicomotricista: Mismo el tiempo en el que el chiquilín deja de ver a este hombre que supuestamente veía.

Psicóloga: No, yo te iba a decir que en esto de, de que orientación, me parece que lo mejor es como ayudarlos a entender mejor como él funciona y que después también la decisión, o sea como involucrar a la psiquiatra como referente, porque ta, esto es una evaluación, ni siquiera, es probable, capaz que sí y no la implicación de un tratamiento desde la mutualista. Este...como que fortalecer la referencia con la psiquiatra, para que las cosas que puedan, como tratar de integrar todo, más que empezar a tener todo como opiniones y este...y cosas como diversas. Vos hoy igual lo tenés que ver?

Psicomotricista: Sí, sí yo lo estoy evaluando. Adela venía?

Secretaria- Adela está enferma con una semana de reposo, está con gripe...

Bueno nosotros, antes que te vayas... jaja, tenemos a un niño, Daniel.

Que está muy complicada la cosa, con él, con la familia, sobre todo. Un niño de 5 años, Daniel se llama.

Fono: Daniel se llama (no se entiende) está en un tratamiento con María y conmigo, inició psicomotricidad en febrero de este año, le estamos haciendo un abordaje en conjunto, en sala, después lo integramos en un forma grupal con niños de similares características e incorporamos otra sesión más trabajando dos veces por semana con estos dos niños. Y bueno la particularidad de Daniel es que tiene una especie de diagnóstico dentro del espectro autista que no está muy claro, dentro de lo que leí de la historia, en un momento le dijeron posible Asperger y en otro momento como más espectro. Está escolarizado, va a un jardín de infantes donde por sus características le restringieron el horario, está yendo solo 2 horas, de alguna manera molesta mucho a los padres, en particular a la mamá. Daniel el año pasado estaba yendo a otro lugar, que era más una guardería. En donde según los padres funcionaba perfecto, era 8 horas.

Psicóloga: Una cantidad de horas impresionante.

Fono: Este jardín que está yendo ahora tiene también la particularidad de que está cerca de la casa en donde viven ellos y por ejemplo cuando lo apuntaron no le dijeron ninguna de las características que tiene Daniel, sólo le dijeron que era inquieto. Cuando en realidad inquieto es, muy inquieto. Eso generó muchos problemas.

Psicomot: Yo me acuerdo al principio en marzo por ahí, estaban con enojos y cosas.

Fono: En realidad María estuvo en el jardín, fue, conversó con la maestra, yo la llamé por teléfono también, hablé con la directora. El tema es por un lado las características reales de Daniel, es un niño que es muy hiperactivo se opone muchas veces a cualquier propuesta, hace berrinches, pataletas en cualquier momento y por cualquier cosa que con los compañeros María percibió y nosotros hemos comenzado a percibir acá trabajando con el grupo una forma de destrato muy grande, feo, que no lo habíamos notado. Eso por un lado todas las características de Daniel y después la mamá que nosotras tuvimos la entrevista hace un par de meses, donde ya percibimos una situación compleja una persona que le cuesta mucho escuchar, es de un discurso que repite y repite que no importa lo que tú le estés contestando ni diciendo, le cuesta mucho tener en cuenta lo que le decís. Su preocupación era la lateralidad, que agarraba con las dos manos. Que nunca nadie se había sentado a trabajar con Daniel.

Psicóloga: Eso decía la madre?

Fono: Sí, cuando nosotros también le mandamos tarea para hacer en la casa, muchas veces venía sin hacer. Pero bueno, percibíamos una situación compleja de la madre una persona que siempre estaba como enojada, la culpa era siempre de los de afuera, muy reticente a la medicación, Dante recibe medicación, toma risperidona. Ella es muy reticente igual, y siempre es la culpa del otro, como que no pudiendo ver a Daniel.

Psicóloga: Pero poniendo en un buen lugar al psiquiatra. Y le da la medicación?

Fono: Si, suponemos. No porque, a todo esto Daniel faltó una semana, un día estaba re complicado que ya llegó mal, no se pudo hacer nada con él, era todo gritos pataleta.

Psicomotricista: La madre dice que en la casa no es así, ella le da una orden y él va y lo cumple.

Fono: Eso no es así porque en la sala de espera, ella no puede calmarlo, hace lo que quiere. Ella en la casa le debe poner la computadora, debe quedar quieto y ta. Pero el tema es que ahora hace poco está muy desajustado, se citó a la mamá si ella veía estas cosas que estaban pasando, como que no era que estaba todo tan bien, en la escuela y todo eso .

Psicóloga: Lo escuchó?

Psicom: Lo escuchó. Yo la hice entrar. Nos daba patadas a mí, a ella, a los materiales, si yo no intervenía, ella no era capaz de que el niño viniera donde ella estaba, no se iba, tiraba todo, hacia cualquier cosa, como que no puede manejar eso, pero ta la preocupación fundamental nuestra en estos momentos es que a raíz de eso vino la mamá, le hicimos el señalamiento, teníamos el informe que estábamos pidiendo hace un par de meses, la consulta con el psiquiatra para ver si había alguna forma de reajustar la medicación, que él contara o que el

leyera para que él se pudiera comunicar con nosotras viendo todas estas conductas. La sesión siguiente lo trae le papá y bueno yo aprovecho a comentarle, como lo había traído solo la mamá, y a la mamá le cuesta mucho ver las cosas en Daniel, yo bajé a hablar con el papá, para saber si él estaba al tanto de las dificultades que estaba teniendo. Cuando retomo, de que había faltado, del episodio que había tenido, y como lo estaba viendo él en casa, un poco ver de ese lado, y entonces el padre de a poco se fue largando, y bueno la situación es que la madre (suena celular), él me dijo que es psiquiátrica, no está recibiendo tratamiento porque se niega, no los toma, hay episodios de violencia, por lo pronto hacia él, me dijo mira el ojo y tenía como una marquita y hoy por ejemplo no quiso levantarse, no se levantó. Entonces obviamente lo que le pasa a Daniel no es solo lo que ya tiene sino... y la mamá esta con licencia médica hace mucho tiempo y dijo que era por la columna. Y papá dijo no, la licencia médica es por el psiquiatra. Va una vez al mes al psiquiatra únicamente a renovar la licencia y la medicación no la está tomando.

Psicóloga: Y el chiquilín está prácticamente 20 horas con la madre. Y tiene conductas muy parecidas a la de la mamá.

Fono: La actitud, la soberbia.

Psicomotricista: Hoy Verónica llamó al psiquiatra, conseguimos el teléfono, porque después de esto le dimos el informe, porque iba a ir al psiquiatra. El jueves pasado no vino, tenía psiquiatra.

Fono: No vino ni ayer ni hoy

Psicomotricista: El papá en realidad me dijo esto, pidió reserva absoluta, pero claro nosotros lo que vemos que con este contexto con esta situación familiar no hay magia, trabajamos con Daniel pero si no intentamos de alguna manera trabajar con la familia no vamos a avanzar, ellos en estos momentos por lo que hablé con el papá, en realidad yo no se lo planteé directamente, yo no me acuerdo si fue por el lado de la atención psicológica, porque Daniel está yendo con una psicóloga en la mutualista ahí nos enteramos también.

Maestra: Yo pido disculpas pero me tengo que ir.

Fono: Pero en realidad ha estado faltando y es algo reciente, en realidad no hemos hecho contacto, pero el papá me decía que ellos no tienen la posibilidad de pagar, no hay otra opción. En realidad es una evaluación lo que le están haciendo.

Psicomotricista: Entonces bueno nada, lo que nosotros queremos plantear es qué posibilidad hay acá en el centro de hacer un abordaje familiar que también en definitiva no hay una demanda explícita de los padres para ese tipo de ayuda, porque en realidad el padre también me pidió reserva, el padre no quiere que haga visible esto con la madre, él nos contó la

situación real. Ella dice que está con licencia médica por la columna. Pero bueno de alguna manera buscaríamos la vuelta de hacer surgir una demanda, de plantear, no sé pero es como una situación que en realidad...

Fono: Hay que decirles a ellos que es para Daniel, tiene que ser una cosa (no se escucha) para que la madre...

Psicóloga: Tal vez ir trabajando desde el tratamiento, por una lado cuidar si el espacio que tiene Daniel, porque el riesgo también es como la invasión de la situación de la madre que es más que entendible que tiene que ser atendida todo lo que sabemos, pero a su vez como cuidar que no termine siendo un espacio que también desaparezca en la medida que la madre se pueda sentir como más invadida, no te digo de no hacer nada sino cuidar que si queremos llegar a tal lado, bueno que pasa si algo de eso pueda sostenerse ... Tal vez me parece que la entrevista que puede haber con los padres tal vez tenga que pivotear entre el espacio que hoy están y alguien del área psicológica, pero trabajando juntos. A su vez el conocimiento del niño lo tienen ustedes, el poder sostener lo que se indique o se trabaje desde el espacio de tratamiento que está, como que abrir otros espacios no parece tan oportuno en el momento . Y ver en ella esas cosas para diferenciar cosas que pasan a uno y a otro, como si se puede trabajar la demanda de otro tipo de intervención... para la madre no sé... Si no hacer otra con el papá por ejemplo... como dándole directivas, darle un rol más protagónico.

Pero si la mamá es tan evitativa. No está en condiciones.

Fono: De alguna manera lo puede sostener... criar al hijo... pero sí, siempre en contacto con quién ve al niño obviamente. Porque de pronto el padre, bueno yo que puedo hacer, la situación es esa y yo que puedo hacer...

Psicomotricista: Él dice: "Yo hago lo que puedo"

Psicóloga: Claro, el tema también es, bueno, qué es lo que se está condicionando también de Daniel. Que por otro lado, ahora ¿cuántos años...? ¿Él tiene...?

Fono: Cinco

Psicóloga: Cinco, ta hay otro componente que es la escolarización de él.

Como un tema, ellos están buscando, obviamente, cambios en las instituciones educativas porque no están de acuerdo con esto de la limitación del horario y, este... Pero la dificultad enorme que tienen los papás para darse cuenta que el niño no puede, o sea en realidad, está difícil. Y lo otro también es este papá a su vez qué contacto tiene con el psiquiatra que la atiende a ella.

Fono: Y qué situación de pareja... hay ahí... este... (silencio)

Psicóloga: Bueno pero eso, a mí me parece que en todo caso hay que seguir en la línea de fortalecer... al niño y fortalecer a la otra parte un poco...

(Hablan más de una persona a la vez y no se entiende) En relación al niño, él verá qué hace con la pareja.

Fono: Si, si, pero digo en qué sentido también quiere colocarse con esto de si tiene contacto con el psiquiatra de la madre, todo esto, o sea...

Psicóloga: Una cosa un poco más protagónico, porque de alguna manera si uno permite que al hijo lo lastimen, está siendo medio negligente...al no haber ningún rol o sea, mirá, está lastimado. Están denunciándose ustedes pero después no hacen nada, o no puedo, se desborda...

(Suena un celular, hay diálogos internos)

También es como a veces sucede que en realidad si, sin otro tipo de abordaje y otra cosa que...empeoran, o sea, yo sé que es obvio, pero a veces también como la conducta tiene que en realidad son cosas que tienden a... a perturbar todo. Pero me parece que...

Psicomotricista: A nosotros nos falta la entrevista, la charla con el psiquiatra, porque en realidad información que nos llega de los papás...(no se entiende porque hablan varios a la vez).

Fono: Si, en realidad también saber si fue al psiquiatra porque ella...nosotros habíamos sugerido una nueva consulta con él como...lo trataba pero hace un tiempo que no iba.

Psicóloga ¿Cuánto tiempo?

Fono: Creo que marzo, mayo por ahí...que tuvimos la entrevista y sugerimos la consulta, nunca...Empezamos a hacer el informe para darle y ellos nos iban a dar la fecha para dárselo, porque nunca nos avisaron de ninguna fecha, no tengo lugar, no he conseguido, hasta que el otro día un poco que bueno apretamos...

Entonces le dije "está pronto el informe para el psiquiatra", y me dice "ah porque yo necesito un informe para el colegio, porque vamos a tener una entrevista no sé dónde, no sé cuándo, no sé qué". Yo digo bueno, el informe que está pronto es para el psiquiatra, después en todo caso vayan a la entrevista y vemos no sé qué...o llevo éste, no sé qué le dije, bueno, en realidad era para el psiquiatra el informe. Yo en realidad, este, un poco cuando se lo dimos ahí lo que le dije es que bueno, que yo, que en el informe había como una descripción de cómo veíamos nosotros a Daniel e incluía algunas situaciones complejas que hemos estado viviendo, porque claro el tema es que como ella baja la cortina, el riesgo es que tampoco lo haya llevado al psiquiatra con el informe que hay una cantidad de cosas que...

Y después de haberlo leído...

Y bueno ta, y no sabemos... (hablan a la vez) Por eso también un poco lo del psiquiatra ahora.

Psicomotricista: También esta esto de la psicóloga, ver su evolución, si el tratamiento, como va a ser,...averiguar...

Psicóloga: ¿Dónde lo ve el psiquiatra, no sabés?

Fono: En la mutualista ¿no?

Psicomotricista: El psiquiatra no sé si lo ve en la mutualista o particular.

Secretaria: ¿Psiquiatra particular? No, él es...Daniel es de XX.

Fono: Cuando tuvimos la entrevista en abril, decía "esperando ser llamado para psicóloga en la mutualista. Ahí estaba esperando, y ahora como que..."

Psicóloga: Pero este, no sé, de pronto vemos, o sea yo en realidad horas reales no tengo...Habría que pensar un poco más quién o como va a ser.

Secretaria: Reales no tenés, ¿y virtuales? (Risas)

Psicóloga: No a veces puede, ta, un día, pero eso tiene que tener una continuidad, por eso, no se...(Hablan a la vez, alguien se despide y se retira)

Fono: Igual nosotros tenemos que hacer una serie de movimientos de cosas antes...

(Hablan a la vez)

Fono: Tenemos que hablar con el psiquiatra, tenemos que tener una entrevista con los padres, tenemos que ir viendo. Pero era como para tener una idea de cómo movernos digo porque...es re complicado.

Psicóloga... y después lo que se puede hacer es citar a los papás, que ustedes le sugieren bueno que tenga un espacio con un psicólogo, y que tenga el tratamiento psicológico sin...(inaudible) La mamá y el papá juntos.

Fono: De hecho la madre es la que habla y el padre algo tira pero siempre alineado con la madre.

Psicomotricista: En realidad alineado pero, nunca es tan crítico, por ejemplo con la situación de la escuela él te puede decir "si en realidad..."

Fono: Claro. Y en esto también que yo le pregunte como lo veía a el antes y porque cambio, la acentuación de algunas conductas que habíamos visto, pero en realidad como que no tanto, dice bueno en realidad si, o sea, me cuesta, cuando lo tengo que sacar, lo tengo que bañar, le tengo que dar de comer. Claro, mientras está él en la de él, no molesta a nadie, esta todo en la computadora, pero justamente esto la mamá no lo visualiza, el papá si, justamente lo que se ha ido es que surgen las dificultades ¿no? O sea, cuando tu requerís algo...

Psicomotricista: Además es un niño que vive él sólo con sus papás, y es distinto, muy distinto cuando está con los adultos que cuando está con los papás.

Fono: Ta pero, la condición de los dos padres, que nadie lo contradice...

Que cuando a mí me contaba, la maestra, cosas que pasaban en la clase, en un momento yo estaba trabajando sola con él. Yo no podía creer, porque ta, no es muy difícil, pero mal que bien manejable. Cuando empezamos a trabajar en la sala con otro ...cuando sale de la sala de espera...Para mí las salas de psicomotricidad las limpian con, no sé, con una droga que a los gurises los enloquece...(Risas)

Psicomotricista...con una impulsividad, con una cosa así se planta al lado, a veces parece que no le pega porque queda como congelado ahí, y lo queda mirando viste y bueno...

Y larga la piña...

Fono: Es impresionante, la mirada es impresionante.

Psicomotricista: Tiene como unas conductas, como unas miradas ahí que yo catalogaría así de "jodidas"...lo vi en la escuela cuando fui, que vi justo un día, le encajó un tortazo a una chiquitita, mas chiquitita que él físicamente y de edad, y la expresión de la cara... ¿viste cuando vos decís "y a este que le está pasando"?

Fono: Sí, si....con ese antecedente de la mamá...

Psicóloga: Probablemente a la mamá no le da dificultades porque no ha ido al colegio..

Digo, es una suposición.

Si, a parte a lo mejor le da dificultades, pero por las propias características de la madre...porque el psiquiatra les dijo que no dijeran nada de eso, porque seguramente se lo iban a rechazar, porque claro como los maestros no tienen idea lo que es vivir con un niño así, o sea, un discurso que vos decís, es como las cosas que pasan son las naturales y no hay dificultades. ¿vos tenés el nombre del psiquiatra?...

Fono: Está el lenguaje verbal y el lenguaje gestual, con que te abstengas ya entendí...

Psicomotricista: Las miradas hablan. Igual lo vamos a llamar...

Fono: Entonces me tendría que contactar con el psiquiatra, el exámen psicológico...El tema es que si lo trae el papá

Psicomotricista: Hay cosas raras pero que suceden...

Ver qué es lo psicológico y nosotros vamos a tener una entrevista con los padres más que nada de seguimiento para ver en que están y ver cómo podemos introducir esta otra posibilidad de acompañarlos.

Secretaria ¿algo más?

Maestra - A mí, yo...Esteban Pérez

Secretaria-a eso venía.

Maestra-El viejo y querido Esteban Pérez.. Yo también voy a llevar un ticket de psicólogo.

Tengo que ir a psicóloga de intervención con los padres. No, Esteban Pérez estaba en tratamiento hasta el año pasado con Alejandra también. Es...Es psicóloga también.

Maestra -Si ya nos hemos cruzado en algún momento nos presentamos, los nombres...

Fono: Bueno ahora hacemos la ronda de nombres...

Maestra: Mariela, maestra.

Fono:- ¿soltera?

Maestra bueno... (Risas) es complicado. ¿Hacemos ronda de presentación o presento al niño?

Fono:- Arrancá presentándolo al niño.

Maestra: Bueno Esteban Pérez, estaba en tratamiento el año pasado con Alejandra. Es un tratamiento psicomotriz y empezó conmigo, no en el tratamiento psicopedagógico porque fue rotando por diferentes técnicos. Estuvo con Silvina, con (inaudible)

Maestra: Sí, o con Carolina. No sé. Sé que empezó conmigo pero en el tratamiento psicopedagógico ya venía, este, desde antes. Empezó este año primero de liceo y empezaron los problemas que se acentuaron a nivel de conducta ahora. Un chiquilín que tiene una asistencia muy irregular, de hecho vos podés dar fe de la gran cantidad de faltas.

Secretaria: Decía que venía y la madre se enteraba que no venía...

...es el hermano de Lucas, es una familia que hace mucho que viene uno u otro, de un lugar, de un contexto complicado.

Psicomotricista: Ah claro! Esteban está en tercero?

Una familia que sostenía mucho, que es luchadora, la verdad que siempre aportaba y le metían. Y bueno, este año se optó un poco por, que vos no pudiste empezar por problemas de salud, yo que sé, por lo menos sostener el tratamiento pedagógico, la imagen cambiada y la adaptación al liceo y todas esas cosas, y ha sido un poco irregular este año la familia viene, ya el año pasado venía como, no es la misma de antes. No estaba pudiendo sostener de la misma manera, las hijas más grandes tienen hijos chicos...

Maestra: se les ha ido...

Secretaria: Se les ha ido un poco de las manos. Laura es madre sí. Una por lo menos...entonces, este, ahora?

Maestra: Y ahora bueno, llamo, venía con...son varias clases, muchas clases que no venía. Yo intenté varias veces comunicarme con la casa, tampoco había teléfonos claros, yo tenía uno, Lucía tenía otro. Y entonces un día la mamá se comunica con el centro, habla con Aracely y bueno...porque el chiquilín tenía seis o siete bajas cuando venía el carnet, que lo habían mandado a un organismo vamos a decir, que se llama el CAP en los liceos, no sé si lo conocen. Yo no lo conozco.

Secretaria: Un ... que brinda el liceo como espacio extra curricular, este...

Maestra: No pero no...entonces es una suerte de, un equipo técnico que son tres profesores, o el adscripto, una mesa de evaluación de la situación.

Se le pregunta al joven o algo así. No sabés lo que me contó ayer Aracely...Parece un interrogatorio a un menor infractor, todo sellado y firmado.

Si, horrible, si, si.

Secretaria: Dice que yo ayer le pregunté, ayer vino ella está viniendo, ahora está con ese empujón del susto.

Del susto jaja claro...entonces me contaba, y bueno cómo te sentiste, y bueno salí llorando.

Claro se asustan en un momento.Por qué te portas así, no sé qué quieren que les diga...

Secretaria: yo ahora lo voy a traer para que lo vean.

La conclusión era no quiere cambiar, papapa.

Maestra: Es una cosa bien violenta, el niño y la madre, ambos lo vivieron también de esa manera...No, es una metáfora, la madre, cuando vió eso, con razón la sentencia. Claro, sí. Y yo acá le comuniqué.

Secretaria: El informe psicológico de Alejandra que le habían hecho en XXX Era una cosa espantosa.

Maestra: De todas maneras igual...

Es un chiquilín que tiene de dislexia y a parte está con hiperactividad.

Medicado. Con risperidona y ritalina. Yo me comuniqué con el liceo, el martes, hablé con una adscripta, que no era la de él, pero lo conocía, bueno me describió todo un tema importante en lo que es la conducta, que todos los días pasaba afuera, que dice que llegaba al liceo con una súper excitación a la 8 de la mañana, que no era acorde, que les cabía la duda si había tomado la medicación, si la tendrían en la casa, como que les quedaba esa duda por el comportamiento. En varias materias en el correr del día pasaba afuera. Y le pregunté si se esfuerza, y dice Esteban, vaya a tomar un poquito de aire afuera. Entonces todo ese tiempo se pierde entonces por eso tiene las materias bajas. En realidad su diagnóstico es de dislexia, no recuerdo el nivel cognitivo, pero...

Fono: No es normal.

Maestra: No es normal, entonces lo que le dije al liceo es que nos íbamos a reunir acá en el equipo y ver la posibilidad de poder hacer una intervención con los padres, principalmente no?

Secretaria: Empezó un grupo, los salesianos es?

Maestra: Sí. Que es un apoyo liceal, va toda la semana menos los miércoles, que es cuando viene acá, yo le cambié para el día que no tiene nada, que viniera acá. Según lo que le

pregunté a él. No podía comunicarme con este lugar, está bien orientado a apoyar las materias, a completar las cuadernolas, dice que no tenía, también hable con la madre. El me dijo hay de varias clases, primero, segundo y tercero de liceo, dicen bueno, Aracely de segundo que tenés para hoy, bueno tengo que hacer un mapa de geografía y tal cosa,

Fono: Verónica tiene (Risas)Que aplicar los test de (Risas)

Maestra: Parece que está bien y va todos los días ahí. Yo le pregunté, me contó que tiene una parte recreativa, me dice media horita recreativa y se ponen a estudiar.

Fono: Claro se pone en duda...

Maestra: Claro de que fuera más un lugar para que estuvieran, y no estuvieran en la calle, a que fuera un lugar realmente a aportar. Por el momento el empezó hace 2 semanas, con este apoyo extra. La idea es que vuelvan a hacer una consulta con psiquiatra quizás haya que ajustar esa medicación, y desde acá ver algún tipo de intervención para orientar a los padres. y porqué no a él?, y porqué no una intervención con él?

Coordinadora: si, o a él, o sea es una abordaje integral, los padres.... Un abordaje para el muchacho y los padres

Fono: Capaz que están necesitando de eso, más si vienen del XXX, a los padres los orientamos.

Coordinadora: En un punto lo pensamos, en algún momento por algo específico, como para poder orientar a la mamá

Maestra: Están desbordados por mil cosas.

Coordinadora: Claro, claro.

Maestra: Las cosas que les han pasado no son, sus padres llaman con la sirena

Coordinadora: en realidad la idea es poder, como integrar un abordaje psicológico con los padres, ir viendo. Él va a al liceo, tiene 12 años, está cursando por primera vez, inicialmente hay como una necesidad de la familia de poder estar en una intervención psicológica o recibir orientación, eso puede venir en tratamiento con el chiquilín o trabajar con los padres o devenir en un tratamiento con Esteban, por ahí venía la inquietud que venía recogiendo desde el liceo, de la familia.

Maestra: De los salesianos

Fono: A que liceo va?

Maestra: al XX . El grupo salesiano es una de esas ong del barrio y donde no pagan nada, a mí me llamó el educador supongo yo, en esos días primero llamó la madre luego él, por que no entendía que venía acá, pero también preocupado por si había.....

Y bueno ahora desde esto está viniendo es un chiquilín que tiene como empujones viene y viene y después..

Coordinadora: Pasa que esta medio solo.

Maestra: O llega muy tarde o muy temprano.

Fono: Claro es un adolescente...

Maestra: El cambio de escuela al liceo también genera, les da mayor autonomía que a veces es difícil.

Maestra: Sí, la escuela es más contenedora, ya cuando pasan para el liceo, la experiencia, muchos profesores, no hay supervisión, la primera instancia, yo he trabajado con pila de adolescentes, la primera instancia primer año siempre repiten es lo que he venido observando.

Fono: Si no está la base anterior cuesta...

Maestra: El primer año siempre repiten o lo terminan a los ponchazos a últimomomento.

Coordinadora: Los profesores, tiene tolerancia?

Maestra: Sí, de acuerdo al informe.(Inaudible) Risas

Es un chiquilín divino aparte, ayer vino re entusiasmado y habla,habló, es súper agradable, yo lo veo medio caído también, por ese porte tristón pero ayer vino re temprano había faltado el chiquilín anterior y lo hice pasar estaba registrando, pero él habla y no podía registrar todo, estaba como entusiasmado yo que sé, capaz como un poco aliviado, esta situación de cambio surgió su buen efecto. Horrible quiero decir, claro pero súper trabajable, súper agradable el tema es que vengan.

Coordinadora: Que logre sostener una continuidad que es lo que hablábamos el año pasado cuando nos reunimos con la madre si no estaba la continuidad era como ... que venga y no me sirve para nada, si no le dan continuidad no le sirve para nada.

Psicóloga: Estaría bueno que venga el mismo día del tratamiento pero yo los miércoles estoy complicada.

Coordinadora: lo vemos, la idea era el miércoles porque teníaa este apoyo, yo no sé exactamente la carga horaria pero podemos ver.

Psicóloga: no creo que sean más de 2 horas, no sé.

Maestra: no se me da la impresión que es un poquito más. Si es un espacio recreativo y también a veces son..

Psicóloga: Seguramente les deben dar una merienda o algo

Maestra: Si, es en el salesiano una vez a la semana

Psicóloga: Si no venir los padres...

Coordinadora: Me falta comunicarme ahí, de repente se puede hacer una entrevista con la

familia y proponer que estrategia pensamos para Esteban bueno y ahí proponer incluso, ya podemos hablar contigo.

Los padres no tienen ningún problema incluso si a vos te parece podemos que vos estés presente en esa reunión. Una postura muy abierta.

Psicóloga: Los viernes?

Secretaria: Los viernes, si está la...

Coordinadora: Hacé una reunión, coordinamos nosotras, invitamos a la familia y le proponemos la estrategia que se pensó desde el centro ellos van a ser súper abiertos no creo que tengan problema ya que fue una demanda de la familia ver como los podemos ayudar. Ellos no están en condiciones de nada económico extra.

Secretaria: Claro no les significa un gasto, lo que estaba haciendo era venir un día una sesión más larga, no hay problema.

Ya estaría entonces...

Obs: Bueno, hasta la próxima.

4TA.OBSERVACIÓN

Maestra -A mí, yo...Emiliano Álvarez

Coordinadora-a eso venia.

Fono-El viejo y querido Emiliano Alvarez.

Maestra -Yo también voy a llevar un ticket de psicólogo. Tengo que ir a psicóloga de intervención con los padres. No, Emiliano Álvarez estaba en tratamiento hasta el año pasado con Laura también. Es...

Psicomot- Es psicóloga también.

Maestra -Sí, ya nos hemos cruzado en algún momento.

Fono-...nos presentamos con los nombres...

Psicom- Bueno ahora hacemos la ronda de nombres.

Maestra -Estela, maestra.

Fono- ¿soltera?

Maestra - bueno... (Risas) es complicado. ¿Hacemos ronda de presentación o presento al niño?

Psicom- Arranca presentándolo al niño.

Maestra - Bueno Emiliano Álvarez, estaba en tratamiento el año pasado con Laura. Es un tratamiento psicomotriz y empezó conmigo, no en el tratamiento psicopedagógico porque fue rotando por diferentes técnicos. Estuvo con Silvina (inaudible) yo que se.

-(pregunta inaudible)

Maestra -Si, o con Claudia. No sé. Sé que empezó conmigo pero en el tratamiento psicopedagógico ya venía, este, desde antes. Empezó este año primero de liceo y empezaron los problemas que se acentuaron a nivel de conducta ahora. Un chiquilín que tiene una asistencia muy irregular, de hecho vos podés dar fe de la gran...(interrumpen) venía de repente a los tirones.

Secretaria-Decía que venía y la madre se enteraba que no venía...

Psicom- ...es el hermano de Alvaro, es una familia que hace mucho que viene uno u otro, de un lugar, de un contexto complicado.

Fono-Ah claro! Emiliano está en tercero?

Coordinadora- Una familia que sostenía mucho, que es luchadora, la verdad que siempre aportaba y le metían. Y bueno, este año se optó un poco por, que vos no pudiste empezar por problemas de salud, yo que sé, por lo menos sostener el tratamiento pedagógico, la imagen cambiada y la adaptación al liceo y todas esas cosas, y ha sido un poco irregular este año la familia viene, ya el año pasado venía como, no es la misma de antes. No estaba pudiendo sostener de la misma manera, las hijas más grandes tienen hijos chicos...

Maestra - se les ha ido...

Coordinadora- Se les ha ido un poco de las manos. Alicia es madre si. Una por lo menos...entonces, este, ahora?

Maestra Y ahora bueno, llamó, venía con...son varias clases, muchas clases que no venía. Yo intenté varias veces comunicarme con la casa, tampoco había teléfonos claros, yo tenía uno, Luisa tenía otro. Y entonces un día la mamá se comunica con el centro, habla con Arasely y bueno...porque el chiquilín tenía seis o siete bajas cuando venía el carnet, que lo habían mandado a un organismo vamos a decir, que se llama el CAP en los liceos, no sé si lo conocen. Yo no lo conozco.

Psicóloga: Un ... que brinda el liceo como espacio extra curricular, este...

Maestra – No, pero no...entonces es una suerte de, un equipo técnico que son tres profesores, o el adscripto, una mesa de evaluación de la situación.

Coordinadora: Se le pregunta al joven o algo así. No sabes lo que me contó ayer Arasely...

Secretaria - Parece un interrogatorio a un menor infractor, todo sellado y firmado.

Coordinadora: si, horrible, si, si. Dice que yo ayer le pregunté, ayer vino ella está viniendo, ahora está con ese empujón del susto.

Entonces me contaba, y bueno como te sentiste, y bueno salí llorando

Fono- Claro se asustan en un momento.

Coordinadora: Y yo le dije por qué?, porque yo no sabía qué hacer

Secretaria – Le preguntaban por qué te portas así, no sé qué quieren que les diga...

Coordinadora: yo ahora lo voy a traer para que lo vean

Secretaria - La conclusión era no quiere cambiar, papapa...

Coordinadora: Es una cosa bien violenta, el niño y la madre, ambos vivieron también esa manera...

Fono – No, es una metáfora, la madre, cuando vi eso, con razón la sentencia.

Coordinadora: Claro, sí. Y yo acá le comuniqué.

Psicom – El informe psicológico de X que le habían hecho en el x

Secretaria – También.

Psicom – Era una cosa espantosa

Coordinadora: Terrible.

Maestra– De todas maneras igual...

Coordinadora: Es un chiquilín que tiene como motivo de consulta dislexia y a parte está con hiperactividad.

Maestra- Medicado

Coordinadora: Si con risperidona y ritalina, yo me comuniqué con el liceo, el martes, hable con una adscripta, que no era la de él, pero lo conocía, bueno me describió todo un tema importante en lo que es la conducta, que todos los días pasaba afuera, que dice que llegaba al liceo con una super excitación a la 8 de la mañana, que no era acorde, que les cabía la duda si había tomado la medicación, si la tendrían en la casa, como que les quedaba esa duda por el comportamiento. En varias materias en el correr del día pasaba afuera. Y le pregunté si se esfuerza, y dice Emiliano, vaya a tomar un poquito de aire afuera. Entonces todo ese tiempo se pierde entonces por eso tiene las materias bajas. En realidad su diagnóstico es de dislexia, no recuerdo el nivel cognitivo, pero...

Psicom- No es normal

Coordinadora: No es normal, entonces lo que le dije al Liceo es que nos íbamos a reunir acá en el equipo y ver la posibilidad de poder hacer una intervención con los padres, principalmente, no? Empezó un grupo, los salesianos es?

Secretaria – si

Maestra: Que es un apoyo liceal, va toda la semana menos los miércoles, que es cuando viene acá, yo le cambié para el día que no tiene nada, que viniera acá. Según lo que le pregunté a él. No podía comunicarme con este lugar, está bien orientado a apoyar las materias, a completar las cuadernolas, dice que no tenía, también hablé con la madre. El me dijo hay de varias clases, primero segundo y tercero de liceo, dicen bueno, que tenés para hoy, bueno tengo que hacer un mapa de geografía y tal cosa,

Fono – Y dan la carta de presentación

Coordinadora: Que aplicar los test de (Risas)

Maestra: Parece que está bien y va todos los días ahí. Yo le pregunté y tiene una parte recreativa, y, me dice media horita recreativa y se ponen a estudiar.

Fono- Claro se pone en duda...

Coordinadora: claro de que fuera más un lugar para que estuvieran, y no estuvieran en la calle, a que fuera un lugar realmente pedagógico.. Por el momento él empezó hace dos semanas, con este apoyo extra. La idea es que vuelvan a hacer una consulta con psiquiatra quizás haya que ajustar esa medicación, y desde acá ver algún tipo de intervención para orientar a los padres.

Psicóloga- y porqué no a él?, y porqué no una intervención con él?

Coordinadora: si, o a él, ó sea es una abordaje integral, a los padres....

Psicóloga – Un abordaje para el muchacho y los padres

Psicom- Capaz que están necesitando de eso, más si vienen del x, a los padres los orientamos...

Coordinadora: En un punto lo pensamos, en algún momento por algo específico, como para poder orientar a la mamá

Secretaria – Están desbordados por mil cosas

Coordinadora: Claro, Claro,

Maestra- Las cosas que les han pasado no son, sus padres llaman con la sirena

Coordinadora: en realidad la idea es poder, como integrar un abordaje psicológico con los padres, ir viendo,

Fono-va a el liceo, no?

Coordinadora: él va a el liceo, tiene 12 años, está cursando por primera vez, inicialmente hay como una necesidad de la familia de poder estar en una intervención psicológica o recibir

orientación eso puede venir en tratamiento con el chiquilín o trabajar con los padres o devenir en un tratamiento con Emiliano, por ahí venía la inquietud que venía recogiendo desde el liceo, de la familia.

Maestra– De los salesianos

Coordinadora: de los salesianos.

Fono - A que liceo va?

Coordinadora: al X

Maestra– El salesiano es una de esas ong del barrio y donde no pagan nada, a mí me llamó el educador supongo yo, en esos días primero llamó la madre, luego él, porque no entendía a que venía acá, pero también preocupado por si había.....

Coordinadora: Y bueno ahora desde esto está viniendo, es un chiquilín que tiene como empujones viene y viene y después...

Maestra – Pasa que esta medio solo

Coordinadora: o llega muy tarde o muy temprano

Psicóloga -Claro es un adolescente...

Maestra: el cambio de escuela al liceo también genera, les da mayor autonomía que a veces es difícil. La escuela es más contenedora, ya cuando pasan para el liceo, la experiencia, muchos profesores, no hay supervisión, la primera instancia, yo he trabajado con pila de adolescentes, la primera instancia primer año siempre repiten es lo que he venido observando.

Fono – Si no está la base anterior cuesta...

Coordinadora: el primer año siempre repiten o lo terminan a los ponchazos a último momento.

Maestra – Los profesores tienen tolerancia?

Coordinadora: si de acuerdo al informe

(Inaudible) Risas

Maestra: Es un chiquilín divino aparte, ayer vino re entusiasmado y habló habló habló, es súper agradable, yo lo veo medio caído también, por ese porte tristón pero ayer vino re temprano había faltado el chiquilín anterior y lo hice pasar estaba registrando, pero el hablaba y no podía registrar todo, estaba como entusiasmado yo que sé, capaz como un poco aliviado, esta situación de cambio surgió su buen efecto. Horrible la situación, quiero decir, pero súper trabajable, súper agradable, el tema es que vengan...

Psicóloga – Claro

Coordinadora: que logre sostener una continuidad que es lo que hablábamos el año pasado cuando nos reunimos con la madre si no estaba la continuidad era como ... que venga y no me sirve para nada, si no le dan continuidad no le sirve para nada.

Psicóloga -Estaría bueno que venga el mismo día del tratamiento pero yo los miércoles estoy complicada.

Coordinadora: lo vemos, la idea era el miércoles porque tenía este apoyo, yo no sé exactamente la carga horaria pero podemos ver.

Psicóloga- no creo que sean más de 2 horas, no se

Coordinadora: no se me da la impresión que es un poquito más..

Maestra - Si es un espacio recreativo y también a veces son más horas.

Fono-Seguramente les deben dar una merienda o algo

Psicóloga- Si no venir los padres...

Coordinadora: Me falta comunicarme ahí, de repente se puede hacer una entrevista con la familia y proponer que estrategia, pensamos para Emiliano bueno y ahí proponer.

Maestra- Ellos tienen una postura muy abierta.

Coordinadora: no tienen ningún problema incluso si a vos te parece podemos que vos estés presente en esa reunión

Psicóloga: Los viernes?

Coordinadora: Hacemos una reunión, coordinamos, nosotras invitamos a la familia y le proponemos la estrategia que se pensó desde el centro ellos van a ser súper abiertos no creo que tengan problema ya que fue una demanda de la familia ver como los podemos ayudar

Maestra--Ellos no están en condiciones de nada económico extra.

Coordinadora: Claro no les significa un gasto, lo que estaba haciendo era venir un día una sesión más larga, para que, si si no hay problema

Ya estaría entonces ...

-¿Algo más?

Fono: no, fijate la hora.

Observ: Bueno, hasta la próxima.

5ta. OBSERVACIÓN DE EQUIPO

Coord: Comenzamos con el caso Fabiana.

PSICOPED: Sí, se presenta todo como apurada, escribe en el pizarrón, siempre fuera su foco de atención, siempre dispersa. Tiene muchas faltas de ortografía pero ninguna específica. Escribe bien como habla.

Como decía la mamá ella escribe así, como habla.

Coordinadora: Pero como una (..) cultural o cómo?

PSICOPED: Si como una (...) cultural. Muchas faltas ortográficas, nada específico (...)

Después en la lectura es muy lenta, tiene errores en comprensión como en velocidad. Conocimiento de letras, elementos semánticos,(..) mucho las palabras pero erradas, en palabras aisladas. Ve las primeras letras y adivina la palabra y en matemáticas también, dificultades grandes. Está en 4to, yo en matemática le hago un protocolo, la parte de numeración, básico, algoritmos y los (...) en todo tuvo bastante dificultad, no reconoce nada, los decimales, en lo básico, primero dobles fáciles y en todo usa los dedos. Es inmadura para leer. No tiene automatización de las tablas, como si no supiera lo que dice. En la parte de resolución de problemas no pudo ni siquiera resolver los más sencillos sin que yo interviniera con ella y ayudarla. La revisión de las cuentas que hace, es súper atropellada, mismo en algoritmos sencillos, los hace mal de atropellada, de apurada, como que siempre quiere terminar todo rápido. No le interesa, no le gusta. Le digo: “bueno vamos a escribir” y ella responde: “ no me gusta, tengo pila de faltas de ortografía”. Como siempre marcando la dificultad, ella siempre. Es compradora.

PSICOMOTRICISTA: No será medio impulsivo eso?

(Hablan todas a la vez)

Coordinadora: Hoy con esta niña no vamos a llegar a mucho, está en proceso. Me parece que es clave saber cómo le va en el WISC. Me parece que es lo fundamental porque, acá se complica. Por un lado todo lo que tiene que ver con lo emocional de falta de apego, por otro lado una cosa que tiene que ver con lo cultural que es bastante bajo no? Yo mencionaba, la mamá también tiene un nivel bajo entonces todo lo que tiene que ver con la crianza, con la estimulación, más esta falta de apego y todo lo demás también imprime la característica especial de la chiquilina. Las características de lectura carecen de especificidad, pero no podemos saber, hasta no tener más claro lo que es el desempeño general de la niña. Por ahora lo que venimos viendo (...) que podría ser global o no, la impresión que me da es que el potencial es más alto que el rendimiento, aunque lo que estaba buscando yo es a que escuela iba, porque tenía BMB, tampoco tiene la nota tan baja.

Pero a veces pasa, hay otros niños que tuvieron muchas dificultades, porque de repente tiene buenas notas porque el promedio de la clase es bajo.

MAESTRA: A qué escuela va?

Coordinadora: Aún así... es lo que estaba buscando y no lo encontraba, aún así si tiene BMB... XX, no sé cuál es, primero BMB, segundo BMB, tercero B, y en cuarto está con BMB. Tampoco es tan bajo.

MAESTRA: ¿Y quién le recomienda la consulta?, porque yo llegué más tarde.

Coordinadora: La recomienda la mutualista, no sé qué doctora es. El dato de la nota escolar me hace pensar que nos vamos a encontrar con un gran potencial intelectual y que seguramente está la incidencia en el lenguaje de la cultura. El tema como yo me voy quiero dejarlos armaditos así, así por lo menos tenemos una hipótesis a confirmar. (...)El tema es que está yendo a psicóloga clínica. Seguramente haga proyectivas también, vamos a tener más datos, no sólo lo intelectual, yo creo que hay mucho emocional y que además creo que eso es lo que hace más ruido en los rendimientos. Bueno hay que seguir.

FONOAUDIÓLOGA: Yo no te pudo mandar por el e-mail xxx, terminado, porque nos quedamos sin internet, yo me llevaba todo para generar las tablas, me iba a hacer un tiempito y no te lo mandé. Te lo mando hoy de noche.

Coordinadora: (...)

PSICÓLOGA: Me dio promedio, todo promedio

Coordinadora: Este niño que vimos en xxx, (...) niño de estas características, dio todo bien, dio promedio, pero además las habilidades tanto lectura como (...) un niño apático, desinteresado que tuvo buenas notas en los tres primeros años y ahora en cuarto tiene regular bueno.

MAESTRA: Está en quinto

Coordinadora: Está en quinto, RB a esta altura del año, si vemos todo en conjunto, terminamos con una posibilidad de que sea una depresión. Es lento, si escribe normalmente le da como tercer año de escuela. Cuando se le pide que lo haga rápido no puede. Sería bueno contactar al neuropsiquiatra y darle estos datos. Bueno listo Fabiana entonces.

Coordinadora: yo le hice algo de lenguaje, la parte más estructural, y lo que le dio más bajo, es conciencia fonológica bajo, está muy mal, y lo fonológico flojo, termina lográndolo pero termina dudando, lo hace lento y las palabras más largas, las tres más largas no las sabe (...), en la repetición de frases una si una no, ahí, claro está grave. Es probable que esto sea secuela de una dificultad más importante en el lenguaje que no la vimos.

Secretaria: Hablaron solo de Fabiana?

Coordinadora: Sólo Fabiana

FONOAUDIÓLOGA: Con respecto a Germán, hago yo la devolución?

Coordinadora: Si alguien más la quiere hacer contigo de las que lo estudiaron? Eso vean ustedes.

PSICOMOTRICISTA: yo tengo anotado llamar a Daniela a ver para qué era?

Coordinadora: Para eso, porque tenés que ver si los antecedentes están (...)

Coordinadora: ¿Cual otros querías tu que viéramos? (Secretaria)

Secretaria: LAURA LÓPEZ

PSIOPEDAGOGA: No la vio todavía Leticia, no?

Secretaria: y es que ninguno de los tres todavía los vio. Leticia los va a ver esta semana.

Coordinadora: yo tengo un aporte para hacer acá, que me parece que no lo voy a poder hacer desde el XXX

Vas a pirar allá (Risas)

Coordinadora: No, está chiquilina, contigo no ha de integrarse fácil (...) Natalia, Natalia quién la ve?

FONO: No sé, el jueves tengo tres pero no sé.

Secretaria: Y Laura la cambié, porque arrancó Leticia, ella todavía no la vió.

Coordinadora: De todas maneras les cuento un poco (...) alguna parte de esto: es una niña que la mamá me plantea que, lo dejo como dato para la conclusión final, y además porque es interesante lo que tiene en el lenguaje, es una niña grande, lo tengo acá el sobre creo, no había ninguna de estas cosas que se ven en estas historias, desde el punto de vista sociocultural bien, desde el punto de vista neurológico, de las adquisiciones, del desarrollo bien, desde el punto de vista de la dinámica familiar bien, todo era como redondito, esto es un rollito, fantástico, vino conmigo y le empecé a hacer la pruebas de lenguaje (...) (murmullo)

Es una adolescente, tiene 11 años

MAESTRA: Cómo se llama? Natalia.

MAESTRA: La vi yo una vez, está en los materiales ahí adentro.

Coordinadora: entonces ya vamos presentando lo que vimos. Vamos con Natalia Pérez. Dice la mamá la maestra de aula detecta problemas ortográficos, le hace un estudio, texto, lectura y comprensión y le hace un informe. La madre es profesora de idioma español, pensó que lo iba a superar, no le dio importancia. La maestra de quinto plantea que tiene omisiones, faltas en copias, a veces conglomerados. Le cuesta fijar las normas y lee bastante, la madre trata de enseñarle pero no fija la ortografía, por no conocer el léxico va nuevamente al texto, aprende mucho de memoria, tiene un buen lenguaje, rica en léxico pero no es de hablarte espontáneamente en clase, hay que preguntarle ella se siente bien con el lenguaje, en comparación con las hermanas la madre la ve más lenta en el lenguaje oral, no demora en hablar.

Bueno embarazo normal, parto normal, lloró mucho los primeros meses, después nada destacable en lo psicomotriz, después dice que la maestra planteaba que no hablaba espontáneamente pero no le ve dificultades. El padre tuvo dificultades serias de ortografía confunde la b con la d, tiene letra infantil, la hermana del papá tiene dificultades en ortografía yo diría que es una disortografía, está pintando para ese lado. Calladita por su personalidad;

después el vínculo, el clima familiar es adecuado. Son tranquilos todos, los suegros están en frente, buena relación, la van a buscar a la escuela. A la madre le preocupa que no expresa lo que piensa, no le resbalan las cosas. No es tímida pero si introvertida, reflexiva, es afectuosa, selectiva, le gusta regalar, le gusta agrandar, eso le encanta. Dice la mamá que es muy pasiva. No tuvo celos, siempre muy pegada a los abuelos paternos, le gusta dormir la siesta, no es de andar saltando, no es activa. Nada dispersa, todo lo contrario, colabora en la casa si le piden, pasó primer año con sote, segundo año con sote, tercer año con muy bueno sote, cuarto año con muy bueno sote (hablan todas a la vez).

Le hice la prueba del lenguaje, y encuentro una diferencia impresionante a favor de motrices con decirte que en la parte de léxico me da un nivel bajo, muy bajo, y en matrices alto, súper alto, entonces esa enorme diferencia sumado a estas características de que habla poco y sumado al estudio del lenguaje, lo que da es que tiene un trastorno específico del lenguaje, un trastorno léxico semántico que son poco frecuentes, que lo alterado no es lo fonológico, es lo lexical, la gran dificultad está en nombrar las cosas. Fíjate tú que le muestro un (...) y me dice que es un calamar, la escalera mecánica muchas veces no dicen mecánica dicen escalera, ella me dice ascensor, no, ascensor no, ¿cómo es?, y allá a las cansadas me dice la palabra escalera.

PSICÓLOGA: ¿Y ella se enoja porque no le sale?

Coord.- No, porque ella es muy medida, entonces ella se queda.

PSICOMOTRICISTA: Eso es donde dice la mamá que ella es retraída...

Coord.- Claro.

PSICOMOTRICISTA: Acá hay otro chiquilín que viene que es así también.

Coord.-...Después si la chiquilina entiende...porque, si bien tiene un problema léxico semántico no? O sea...

MAESTRA:Y es más expresivo que..

Coord.- Entonces la chiquilina lee, lee de memoria y lo que la mamá decía, viste que tiene problemas de lenguaje, pero de repente por el léxico podía no entender entonces tenía que volver a leer. Pero la gurisa por el contexto termina sacando, porque es interesantísimo, entendés? Realmente tiene un nivel alto, este...pero es una diferencia enorme, y es específicamente en el lenguaje en la parte lexical. Entonces yo, más allá de lo que vayan encontrando hay que hacer un Wisc..

PSICÓLOGA: Si yo Wisc puedo aplicar sólo cubos que hace casi todas, lo cual llama la atención, eran las dos últimas creo que no logra hacer. No las conté...

Coord- ¿Cuál?

PSICÓLOGA: Cubos, el Wisc, es la única que pude aplicar. Este...no lo puntee todavía pero, lo que me dio la pauta de que es una niña inteligente. Además por como... o sea, vi las notas, por como ella también...por el Bender no porque a los once años ya está pero me dio la sensación de que tiene potencial, no sabría decirte ahora exactamente cuánto pero me da la sensación de que es inteligente sí.

Coord.-...en principio mi hipótesis más firme es que tiene un trastorno léxico-semántico del lenguaje y no mucho más, y que en lo tuyo seguramente te de lo ortográfico y vamos a ver.

PSICÓLOGA: Yo la vi una vez sola.

PSICOMOTRICISTA: ¿Le hiciste algún gráfico?

PSICÓLOGA: Le hice, si ahí están, muy pocas pero la vi una vez sola. Este es el dibujo libre..y este es el Machover y elige...yo le hice escribir y hace un relato bastante breve del Machover...elige el varón. No es demasiado significativo pero bueno por lo general eligen a la figura femenina..

PSICOMOTRICISTA: Las orejas!

PSICÓLOGA: Le hace orejas a lo último y se ríe de las orejas, le causa como gracia.Las hizo y cómo que se arrepintió pero me parece que no se animó a borrarlas. Muy tímida, yo la noto como una niña...le pregunte porqué vino y todo y dice “bueno porque no me gusta escribir y...” pero le costó mucho decirlo, dice no se y se ríe tiene como esa cosa simpática, como agradable pero como que le cuesta entrar en confianza. Este...como de a poquito no? Si quieren les leo la historia, tiene las faltas...

Coord.- me parece que sí, me parece que ella está ... más por la superficialidad, por no exponerse, que por timidez o por otra cosa porque se la ve muy segura en otras cosas.
(todos miran los tests)

PSICÓLOGA: Si yo la voy siguiendo porque la vi nada más una vez... a ver algo más de lo emocional y después...

-Aracely: A Tamara la vimos una vez nomás?

PSICOMOTRICISTA: Si. Y lo va a ver Leticia. A vos no te jode?

Es otro niño que yo te coordiné.

Coord- Estamos en el tema que sigue, capaz que podemos ver el tercer niño...

MAESTRA: La definitoria,no?

Coord:No

MAESTRA: ¿Cómo se llama?

-Alexis, no...Alejandro.

Coord.-Este niño viene por informe de la maestra, por derivación. Empezamos por la carta de la maestra, después tuve entrevista con la familia...

Dice la maestra que Alejandro tiene 6 años y cursa el grado por primera vez, proviene del jardín de la zona XXX. Comienza el curso sin dificultad para relacionarse con sus pares, el diagnóstico inicial del mes de marzo muestra un alumno que no ha adquirido las nociones básicas del nivel inicial. En lo que refiere al área de lengua Alejandro no realiza correspondencia... y copia del pizarrón con mucha dificultad. Es poco ágil y se observan problemas de motricidad fina y dificultades para ubicarse en el espacio. En el área de matemáticas también se observaron muchas dificultades, no... y le cuesta clasificar, agrupar y resolver sencillos cálculos. Es un alumno muy mimoso, presenta problemas de dicción y a menudo cuesta entender lo que quiere expresar. Su oralidad es a requerimiento y por lo general sin coherencia ni cohesión. En reiteradas oportunidades realiza comentarios que no tienen nada que ver con lo que estamos trabajando. Por ejemplo "hoy tengo un cumpleaños, mi tío se llama", etc. A mi parecer Alejandro es un niño un poco inmaduro para el grado y sus intereses pasan más por lo lúdico. Le cuesta seguir el ritmo del grupo y por lo general no logra cumplir todas las consignas. Recién en este momento del año logra copiar sólo sus deberes y a veces no lo consigue, o lo hace con dificultad. Es de destacar que es un niño muy receptivo, que cuando se trabaja con él pone empeño y con ayuda obtiene resultados. Se recomienda ser evaluado por otro profesional ya que no se observan avances significativos en los procesos de aprendizaje y su actuación es insuficiente acorde al año.

PSICOMOTRICISTA: De julio es?

Coord: De julio.

PSICÓLOGA: Este es el dibujo libre...

Coord: Ah, porque este niño lo escribí directamente en la máquina, entonces lo tengo que leer de ahí.

SECRETARIA: Dónde lo tenés?

Coord: Tengo que pasar para ahí...-Que práctico -Bueno me resulto más práctico escribirlo en la maquina así después lo tenía para el informe. Bueno, embarazo normal, el desarrollo sin alteraciones. La marcha al año, año y medio deja los pañales, a los dos años frases del lenguaje, todo bien a nivel fonológico, nada más le preocupa a la mamá. De su desarrollo escolar...al año y medio iba a un jardín privado, de los tres a los cuatro en el jardín XXX, a los cinco en el jardín XXX, en el jardín era muy mimoso, el hermano empezaba a caminar pero él nunca...ah porque nació el hermano, empezaba a caminar pero nunca le recomendaron ...ni nada. Decían que era brillante oralmente, muy buen discurso, dibujo rápido pero sin pintar, etc.

Ahora dice que agarra mejor el lápiz y mejoró la letra. Están muy contentos con la escuela, con la maestra pero... Dicen que socializa bien, que está adaptado a la escuela, la maestra habló con la mamá y está con... ella sabe que ha avanzado, en matemáticas anda muy bien. En escritura le cuesta, dice que mirando ahora quizás lo pase de clase porque ha mejorado bastante. Consultas y valoraciones no tengo. Antecedentes familiares un tío por parte de la madre con dificultades para escribir y dificultades de psicomotricidad. Características personales dice la mamá que es un niño normal, no muy travieso, dice que está asombradísima porque dice que ella siempre lo vio muy inteligente y que le asombra que le esté pasando esto. Que no es muy travieso, compu, tele... y por ejemplo que viven la mamá, el papá y él, muy tranquilos los tres, que hay mucha armonía en la casa. Este... se mudaron, y cuando se mudaron mientras dejaban una casa e iban a la otra no tenían donde quedarse y se quedaron en la casa de unos amigos. En la casa de los amigos había tres niños que eran... bueno... decían malas palabras y que yo que sé, entonces eso fue terriblemente estresante para el niño y para todos. Ahora están en una casa los tres solos otra vez y todo ha vuelto a la normalidad.

MAESTRA: ¿los tres? ¿No tenía un hermano?

Coord.- Ah sí, el hermanito... los cuatro.

-Tengan cuidado con decir los tres...

Coord- Bueno, este... dice que al principio de año escribía pero con ese tema de la mudanza ahí retrocedió, y que ahora está mejorando de nuevo. Dice que tiene muy buena memoria. Hermanito de tres años. Composición familiar, bueno... papá, mamá y el hermano. La madre no trabaja desde hace dos años, trabajaba en limpiezas en la intendencia. El papá es pintor de....., el papá hizo hasta segundo de liceo. Bueno, ta... eso es lo que dice. Después de eso, vemos como se presenta.

PSICOMOTRICISTA: Después de que vos me dijiste eso...

Coord- Bueno, no te condiciones...

(risas)

PSICOMOTRICISTA: Claro, no, yo lo vi como muy adecuado al nene. En el vínculo como mas bien precavido más que... ¿Cómo es lo contrario de impulsivo?... precavido, controlado. Este... cuenta cosas espontáneamente, que también cuando... como dice la maestra, saca algo de la galera y te empieza a hablar de eso. Súper lento, con su ritmo, marca como un ritmo lento, desde el discurso y también con las producciones. Y bueno, en la presentación...

Coord.- Claro, yo de todas esas cosas ...de pronto dice palabras que te llaman poderosamente la atención, en este momento no me acuerdo cuales pero...

PSICOMOTRICISTA: Entramos a la sala y se pone a mirar todo y le digo “y que te parece?” y responde: “espectacular”.

Coord.- claro, pero además hay otras que...no sé, “sugiero que”, ese tipo de cosas. Como un léxico muy avanzado que contrasta mucho con la pronunciación, o sea, tiene un trastorno fonológico, tiene...entonces habla muy como chiquito con palabras muy de adulto, y además ha vivido entre adultos. Pero yo lo vi como híper adaptado, serio, callado, responsable, y una prosodia un tanto mecánica que...

PSICOMOTRICISTA:Yo dije que mientras no diga “emparedado” está todo bien.

Maestra:¿Qué?

PSICOM: Emparedado...

Maestra: Con “espectacular” vamos...

Coord- No, no era televisivo. Era más adultoide que televisivo.

PSICOM: Y muy organizado con sus pertenencias, se saca los championes y los guarda, si bien tampoco es demasiado habilidoso porque en realidad...pero es como delicado y esmerado en las cosas.

FONO-vamos rumbeando...

Coord- Cachis! Si...este...a mí me sembró la duda.

PSICOM: En percepción le da por encima de...en algunas le dio un año por encima...y el...bueno...sí.

FONO: En las praxias.

-Bueno...sí.

Coord.- Entonces, en una familia sin demasiado movimiento de otros niños, ¿no? En un ambiente cálido, tranquilo, un niño que tiene brillanteces, el vocabulario ¿no? Es decir, la madre está como encantada por el niño, primero porque juega en la computadora tranquilito, no sé qué, sin otro modelo...

PSICOM: Perdón, sin otro modelo no. Es un niño que está escolarizado de pequeño...el modelo de otros niños él lo ha tenido.

Coord.- Al lado de los otros lo ve fantástico. Cuando se encuentra con estos otros niños, ahí la ha pasado muy mal.

PSICOM: Se pegaban, jugaban de manos...

FONO: Lo que hacen los niños!

Coord:Lo que hacen los niños que podía pasar en la escuela también. Lo ve el niño o es para los padres. El niño seguramente lo que ve en la escuela es parecido, el tema es para los padres.

PSICÓLOGA: ¿alguna fobia no tiene?

COORD: No, no apareció ninguna fobia.

PSICÓLOGA: ¿Berrinches o algunas intolerancias, cosas así?

Coord: ¿Cómo?

PSICÓLOGA: Berrinches o algo que haga...

Coord: No, no.

-Es sobre adaptado.

Coord- Bueno, está para seguir estudiándolo, por eso importa mucho tu visión a ver qué es lo que...

-No, lo volvemos a discutir digo, yo lo tengo que ver y ahí repasamos.

Coord.. Si, si. Desde el punto de vista del lenguaje este nene tiene un trastorno fonológico. Eso ya está claro. Tiene un trastorno fonológico que se enmarca dentro de otro trastorno, pero...

MAESTRA: Y la adquisición del lenguaje en realidad fue...

Coord.- Si, si,. Fue un tiempo y desapareja ni te digo, entre un área y otra no tiene nada que ver. En lo fonológico es mucho más chiquito y lo lexical como mucho más alto.

Secretaria: ¿y qué otra área tendría que intervenir? Está psicomotricidad, la psicóloga...lenguaje.

Coord: Y a mí me parece que intervenir tantas personas no vale la pena, entonces de repente la parte de aprendizaje hacerla las mismas personas que la parte de lenguaje, más que nada cuando es chiquito que no hay que tirarle con toda la batería, hay que ver en que hipótesis está (inaudible). Hay que ver en qué estado está, no requiere tanto estudio. El puede hacer la parte de lectura y escritura y la parte ..

Secretaria: Pero indagar el nivel intelectual sí, eso sí.

Coord: Si, si. Porque justamente eso sirve para el análisis.

Pero hay una cosa, los niños necesitan una evaluación integral. Pero esta bueno ver por qué, todo ese objetivo de la evaluación integral, ¿Entendés?.

Secretaria: En la orden dice estudio Psicomotriz.

Coord: Pero porque consultaron a...

Secretaria: Yo preguntaba porque Alejandro, junto con Alicia y con Fabiana, son los tres niños que habría que hacerle una devolución a fines de octubre. Tal vez no entregar el primer informe, y esperamos a la semana que viene pero si hacerles una devolución porque entraron a principio de setiembre a ser evaluados.

Coord: Ta, si me esperan yo hago la parte de lecto-escritura, si está pronto antes, lo ves una vez. ¿Ta?, para poder avisar. Con esto planteo que yo con esto ya cierro, si se llega se hace la devolución y se hace el informe, al informe me lo mandan que desde el XXX, lo miro.

3: Salado.

(Risas)

PSICOMOTRICISTA: Hay una compañera que se fue a España a hacer un curso, y había quedado comprometida a entregar un trabajo vía e-mail y no había, me hizo verso o estaban mal acostumbrados.

PSICOMOTRICISTA: Somos el 5to país que se expandió y es el más barato.

Coord: Bueno, hoy hicimos una entrevista inicial de integrales y para esta semana van a haber más entrevistas, el que quiera participar de entrevistas puede hacerlo, y el que pueda participar de los estudios también, porque a las tareas hay que seguir haciéndolas.

MAESTRA: Yo tuve una entrevista ahora para el tratamiento pedagógico.

PSICOMOTRICISTA: Nos faltó Alicia.

Coord: ¿Alicia? ah Alicia si, ¿Dónde está eso de Alicia?

PSICOPEDAGOGA: Carina debutó presentando .. hay que darle el apoyo porque está salado.
Secretaria: Salado.

Coord: El informe de la maestra ese creo que lo había visto, era la que escribía todo..

Secretaria: Y un poco pensando en eso en lo que decía la maestra que en lectura y escritura que si hacia bien una cosa mal, que hiciera en la...

Coord: ¿En la parte pedagógica? Lo que pasa que no le hice lectura y escritura pero la descripción está ahí.

PSICOPEDAGOGA: Eso sí, pero dentro de esta descripción convendría tener un elemento más preciso para la devolución.

Coord: Si hay que hacerle cálculo y hay que hacerle ..

PSICOPEDAGOGA: Ah ta, yo entendí que no había que hacerle.

Coord: No, yo dije que no vale la pena que intervengan más técnicos, yo misma le voy a hacer lo del lenguaje, pero que si puede ser antes que lo hagan.

PSICOPED: Ah pero que sí lo hagan.

Coord: Si, si. Nombre: Alica Flores, se encuentra cursando 5to Año por primera vez, en la escuela N° XXX, en cuanto al nivel se encuentra por debajo de lo esperado, aunque es una niña que muestra mucho interés y se esfuerza. Es en el área del lenguaje donde se manifiestan los errores más significativos, aspecto que perjudica el resto de las áreas. En cuanto a la oralidad su vocabulario no es fluído, pero logra comunicarse de forma correcta. En la escritura su nivel

no se corresponde con el grado, se organiza bien para realizar las palabras, pero tiene problemas para organizar su texto, omite letras y en ocasiones invierte. En cuanto a la organización de sus producciones presenta dificultades y en ocasiones no lo logra, y cuando en las tareas se le pide hacer un resumen tiende a copiar textual del libro aunque no comprenda el significado. Por lo expuesto anteriormente considero pertinente que se le realice una evaluación diagnóstica para poder ayudar a la niña en su proceso de aprendizaje.

¿Primer hipótesis?

PSICOM: Motivo de consulta, en general, viene de la escuela.

COORD: Viene de la escuela, si son todas dificultades de aprendizaje, no todas, si todas.

(Inaudible).

Directora: Bueno Alison, nada perinatal, la marcha a los doce años sin problemas.

Secretaria: Noo, doce años no.

PSICOM: Bueno, otra marcha puede ser.

Directora: Doce meses, bueno toma mal los cubiertos, le costó andar en bicicleta sin rueditas pero anda muy bien. Yo siempre pregunto, porque el ritmo no es poca cosa. Lenguaje siempre tuvo, costó la letra en primero, hermano con problemas de aprendizaje y con hiperactividad y dislexia, empezó el liceo, dejo, no trabaja, un desastre.

PSICOM: ¿El hermano?

COORD: El hermano. Sana, sin antecedentes de enfermedades, los estudios realizados fueron con el pediatra y acá, no hay tratamientos, no hay medicaciones, núcleo familiar vive con la madre de 43 años, que hizo hasta primero de liceo y trabaja en el ámbito textil, el padre tiene 45 hizo hasta tercero de escuela y trabaja de seguridad, el hermano tiene 17 y ya les conté. El núcleo familiar dice que sin problemas. Los hábitos, le gusta mucho cambiarse de ropa, alimentación sin problemas, sueño sin problemas, duerme con la madre, el padre trabaja de noche y ella duerme con la mamá. Juega a la mancha, a la escondida, en la computadora. Socialización tiene una amiga que antes peleaban, en la escuela no tiene amigos, hablan de novios y a ella no le gusta, ella quiere jugar. Juega con los más chicos, a los más chicos los lidera, a los pares no, no pelea pero se retrae, mira muchos dibujitos. Esta en 5to en la escuela del XXX, empezó el jardín a los 4 años, a los 4 años la maestra le pegaba, no sólo a ella, lloraba que no quería ir a la escuela, parece que fue terrible.

Secretaria: Qué horrible!

Coord: Lloraba que no quería ir a la escuela pero no contaba porque la maestra los tenía amenazados a los niños, la niña lo relata clarito, con una angustia terrible.

PSICOM: ¿La pudieron echar a la maestra?

COORD: Parece que después la destituyeron a la mujer.

PSICOM: A la maestra de ... ¿Te acordás que la destituimos?.

Coord: La niña lloraba mucho. La madre la describe como que es dada, amable, no la llaman y opina, le gusta jugar, es alegre, coqueta, buena compañera, porfiada, pide y tiene que ser así, ansiosa, quiere comprar, y gastar, gastar, le gusta jugar a la quiniela, a la raspadita. Y yo pensé que iba con la mamá y le pedía que juegue, pero no, va ella sola. Ahorra, y va.

MAESTRA: ¿Y la madre?

PSICÓLOGA: Pero en el quiosco no deberían venderle.

Coord: Claro, el quiosco se ve que quiere la plata de la quiniela y ta, hay que tener cuidado con eso, porque es ansiosa.

Coord: Sí, es hora de ir cerrando.

Entrevistadora: Bueno, nos retiramos, muchas gracias.

