

## LA INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS: ENTRE LAS NORMATIVAS Y LA DEMANDA DE LAS INSTITUCIONES DEL NIVEL MEDIO

Por *María del Carmen Porto y María Daniela Sánchez*

[mariaporto1953@hotmail.com](mailto:mariaporto1953@hotmail.com) - [campestre@arnet.com.ar](mailto:campestre@arnet.com.ar)

CURZA - Universidad Nacional del Comahue

### RESUMEN

Desde hace varios años, los profesionales técnicos del sistema educativo rionegrino son llamados a intervenir en un espacio poblado de urgencias, disconformidades y donde, muchas veces, su saber hacer es solicitado al mismo tiempo que deslegitimado. El malestar que esta situación produce dio lugar, en distintos momentos desde la creación de la asistencia técnica en la provincia hasta la fecha, a profundos cambios y reformulaciones con el fin de responder a las crecientes y diversas demandas de las escuelas. Por ello, a través del proyecto de investigación: "Alcances y Complejidad de la intervención interdisciplinaria de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: Nivel Medio del sistema educativo rionegrino (2006-2009)", nos propusimos indagar esta temática, trabajando - desde una estrategia de investigación cualitativa- con los profesionales que integran dichos equipos y con otros actores del sistema (supervisores y directivos escolares) que interactúan con los mismos. El objetivo de este trabajo, es dar a conocer -de los aspectos indagados en la citada investigación- algunas reflexiones acerca del alcance de las intervenciones y las disconformidades que se ponen en juego cuando los equipos intentan responder, a las múltiples solicitudes que reciben de las instituciones educativas, puntualmente, a partir de la reformulación del año 2004 (Resolución 3748 del CPE) que buscó otorgarle la función de asesorar, acompañar y orientar a los adultos, en su calidad de educador, priorizando la intervención institucional/grupal e interinstitucional.

**Palabras clave:** Nivel Medio; Asistencia técnica; Equipos técnicos; Intervención Institucional; Malestar.

## THE INTERVENTION OF TECHNICAL EQUIPMENT: BETWEEN THE RULES AND THE DEMANDS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

### ABSTRACT

For many years, technical professionals of the educational system in Río Negro have been called to intervene in a place full of urgent needs, dissatisfaction and where, many times, their know-how is both requested and discredited. The uneasiness resulting from this situation has given rise, at different times since the technical assistance creation in the province, to profound changes and reformulations in order to meet the increasing and several demands of schools. Therefore, through the investigation project: "Implications and complexity of the interdisciplinary intervention of technical equipment at schools", case study: secondary education in Río Negro (2006-2009), we aimed at enquiring into this issue working -from a qualitative investigation strategy- with the professionals that form those technical groups as well as school directors and supervisors who interact with those professionals. The aim of this work is to present, from the aspects enquired in the previously mentioned investigation, some reflections about the scope of the interventions and dissatisfaction that come to play when technical equipment try to answer the numerous requests made from educational institutions, specially, since the reformulation in 2004 (resolution 3748 of the Provincial Board of Education) which attempted to give them the role of advising, accompanying and guiding adults, as educators, and gave priority to the institutional, inter-institutional intervention.

**Key words:** Secondary education; Technical assistance; Technical equipment; Institutional intervention; Uneasiness.

Este trabajo tiene por objetivo transmitir algunas reflexiones acerca del alcance de las intervenciones y las disconformidades que se ponen en juego cuando los equipos técnicos del sistema educativo provincial -en adelante ETAP-<sup>1</sup> intentan responder, en el marco de la normativa vigente, a las múltiples solicitudes que reciben de las instituciones educativas y que designan como "exceso de demandas". Dichas reflexiones surgieron en el marco de la participación en un proyecto de investigación universitario -con el que buscamos plasmar la mencionada inquietud - denominado: "Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinaria de los equipos técnicos en el ámbito escolar". Estudio de caso: Nivel Medio del Sistema Educativo de la provincia de Río Negro y realizado en los años 2006/2009. Así, desde una estrategia de investigación cualitativa, trabajamos con los profesionales que integraban los equipos técnicos y otros actores del sistema (supervisores y directivos escolares) que interactúan con los mismos.

Antes de ingresar a las cuestiones que queremos compartir, consideramos necesario ubicar a los ETAP en el marco de los cambios y reformulaciones que, desde su creación a la fecha, tuvo la asistencia técnica en la provincia, buscando en todos los casos 'ajustar' el funcionamiento de la misma a las demandas de las instituciones educativas.

## LA ASISTENCIA TÉCNICA EN RÍO NEGRO: 'LOS ETAP'

En el Nivel Medio del Sistema Educativo provincial dicha asistencia se instituye con la figura del *Profesor Orientador* (PO) desde el año 1981<sup>2</sup>. Un tiempo después, en 1986, se crea el *Servicio de Apoyo Técnico (S.A.T)* el cual incorpora, entre otras cuestiones, los equipos técnicos que funcionan fuera de la escuela; se trata de una estructura autónoma constituida por una Dirección Central y una Regional y/o Zonal y la intervención interdisciplinaria, institucional/grupal y preventiva, que en este nivel se materializa, principalmente, con los talleres de educadores. Con esta intervención se buscaba *operar por el lado de los adultos*, es decir, que la apuesta y la confianza estaban puestas en la relación con el otro más que en las técnicas. Con este carácter funciona hasta 1996 cuando, producto de la fuerte política de restricción de recursos que implementó en el campo educativo el gobierno rionegrino, se dispuso la supresión del Servicio. En ese mismo año, por Resolución 200/96 CPE, se crean los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) como una salida de compromiso ante tanto malestar de la comunidad educativa por la desaparición del SAT. A partir de este momento, los equipos se constituyen con dos integrantes (el cargo área pedagógica que lo podía cubrir un psicopedagogo, un pedagogo o un asistente educacional y el de técnico psicólogo)<sup>3</sup>, funcionan *fuera de la escuela* y dependen de las sedes de Supervisión escolar<sup>4</sup>. Además, la citada normativa establece que la función de éstos es: "Elaborar estrategias de *acción* para las instituciones educativas sobre la base de los Diagnósticos y la priorización de las problemáticas emergentes [...] y en relación con el proceso de integración de alumnos con discapacidad<sup>5</sup> en forma conjunta con el Supervisor con quien desempeñan la tarea" (1996)

---

<sup>1</sup> En Río Negro se denominan Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP). Estos tienen sede y dependencia de las Supervisiones Escolares Zonales y en el nivel medio se encuentran conformados por psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, asistentes sociales.

<sup>2</sup> En el nivel primario en el año 1973 como experiencia piloto y en el año 1978 - por resolución N° 123/78- son formalizados y generalizados a toda la provincia.

<sup>3</sup> El nivel quedó solo con 28 profesionales-técnicos para la cobertura de las escuelas de toda la provincia. En palabras de uno de ellos: "*quedo una estructura mas pequeña [...] lo mínimo de lo mínimo*".

<sup>4</sup> En las quince (15) supervisiones de Nivel Medio existentes en la provincia.

<sup>5</sup> Creados por el sistema educativo porque necesitaba, como lo expresa la Resolución 200/96 en uno de sus *considerandos*, "atender las problemáticas específicas vinculadas a la implementación del Proyecto de Integración de alumnos con NEE". Problemáticas que afectaban al nivel inicial y primario pero con un mínimo impacto en el nivel medio. Dicho proyecto fue elaborado en forma conjunta por la Secretaría Técnica de Educación Especial y el Equipo de la Dirección Central de Apoyo Técnico (SAT) y aprobado por Res. 1331/90. En el año 1993 por Res. 855/93 (que viene a ajustar el citado proyecto) se estipula como función de los equipos técnicos: 1) trabajar en la *caracterización* psicopedagógica funcional del alumno a través de las siguientes técnicas investigativas: observación, entrevistas (con alumnos, padres, docentes, profesionales de la salud, etc.), test; pruebas pedagógicas y otras que se consideren relevantes en la información que proporcionan para la caracterización mencionada. 2) *Confeccionar el informe* con los datos obtenidos y la conclusión de la caracterización. 3) *Orientar* a los maestros de educación común y especial *con pautas psicopedagógicas que deriven de la caracterización* efectuada para la elaboración del PEI.

Esta nueva versión de asistencia técnica pone el énfasis en intervenciones de carácter exclusivamente asistencial centrada en 'el caso' (realización de diagnósticos y atención puntual de *emergentes*), contribuyendo, con este modo de operar (ya no del lado del adulto) más consciente o inconscientemente, sólo a que el "aparataje burocrático no deje de funcionar" (de la Jonquière, 2009)

A partir de allí, la creencia de algunos supervisores y supervisoras que, al contar con un Equipo podrían dar respuestas a todas las demandas de las escuelas de su jurisdicción, las expectativas de éstas y la real posibilidad de los equipos de atender las mismas dio lugar a una relación poblada de disconformidades. Esta situación se agudiza cuando las escuelas incrementan significativamente sus demandas de atención de emergentes, bajo argumento de las *complejas problemáticas sociales y emocionales* que presentaban sus alumnos tales como: situaciones de extrema pobreza, desamparo o abandono por parte del contexto familiar; incremento de la agresividad y/o situaciones de consumo de sustancias tóxicas y/o surgimiento de liderazgos de adolescentes que logran atemorizar al resto por parte de los alumnos, entre otras.

Como respuesta al malestar que se iba generando en el escenario escolar, desde el nivel gubernamental se implementaron medidas tales como: *restituir* a los equipos del nivel medio su función de integrar los Consejos de Convivencia<sup>6</sup>, por considerar "que la tarea de los técnicos es válida y significativa para apoyar entre otras problemáticas escolares, las concernientes a las normas de convivencia" y argumentando, además, la necesidad de "contar con un dictamen del técnico en el caso de los alumnos que se presuponga la pérdida de la condición de regular" (Res. N° 3713/98); crear el cargo de Asistente Social en los equipos para "hacer frente a la complejidad de estas problemáticas sociales que inciden en el proceso pedagógico" (Res. 1101/99). Y, en el año 2004, se procede a *reorganizar* los ETAP (2004) y crear la Dirección de Asistencia Técnica (DAT) del CPE<sup>7</sup>. Las medidas que trajo consigo esta modificación estuvieron vinculadas, principalmente, con un importante incremento de cargos y con la atribución de nuevas funciones para los equipos técnicos.

En cuanto al incremento de cargos éste significó no solo mayor cantidad de integrantes en cada equipo sino también, nuevos equipos técnicos para la provincia<sup>8</sup>. Por Resolución N° 3748/04 se asigna a estos equipos la tarea de asesorar, acompañar y orientar a los adultos en la elaboración y enriquecimiento de sus propias estrategias de acción, priorizando la intervención en el nivel institucional y/o grupal e implementando estrategias de intervención de tipo preventiva y asistencial. Propicia, también, la conformación de redes mediante un abordaje interinstitucional<sup>9</sup>.

A partir de ese momento, los ETAP de Nivel Medio quedan constituidos por cuatro perfiles profesionales: psicólogo, pedagogo, asistente social y psicopedagogo y continúan funcionando y dependiendo de las Supervisiones Zonales, aunque ahora, como ya se señaló, contaban con una Dirección de Asistencia Técnica encargada del "asesoramiento específico" (art. 3, Res. 1946/04), y con la tarea de asesorar, acompañar y orientar a los adultos priorizando una herramienta princeps: la intervención institucional/ grupal/ interdisciplinaria.

---

<sup>6</sup> Esta participación queda establecida en el art. 5 que crea los Consejos de Convivencia en la Ley N° 2.295 de 1989 sobre "Acceso y permanencia en el sistema educativo". En el art. 7 de la Res. 850/ 92 - que reglamenta el citado artículo de la Ley- se establece la presencia en cada establecimiento educativo de *un representante del Servicio de Apoyo Técnico* en la conformación de su Consejo de Convivencia. Y en art. 14, les otorga la función de: "elaborar diagnósticos operativos situacionales de los diferentes establecimientos cuando les sean requeridos. Y en los casos que presupongan la pérdida de la condición de regular del alumno, aclarando que su dictamen no es vinculante para la toma de decisiones en cuanto a medidas disciplinarias.

<sup>7</sup> En este punto, cabe destacar la fuerte incidencia que en esta medida política tuvieron las críticas de diferentes actores sociales e institucionales que tomaron estado público en los medios de comunicación provincial, el trabajo colectivo de *evaluación* realizado con aportes de técnicos y supervisores y el cambio de autoridades en el Consejo Provincial de Educación (CPE)

<sup>8</sup> Por ejemplo, se suma un perfil a los existentes en todos los equipos (el del psicopedagogo); un cargo más de asistente social en aquellas sedes de supervisión que contaban con más de 4.000 alumnos matriculados y tenían escuelas muy alejadas de ella (Res. N° 1946/04) y cargos 'como refuerzos' (Res. N° 3746/04-. Asimismo, se designan equipos para las nuevas zonas supervisivas (Res N° 1549/05) y equipos zonales para las escuelas rurales, hogares y residencias en las zonas de supervisión atlántica y Sur (Res N° 3745/04)

<sup>9</sup> Un desarrollo más exhaustivo de este tema se encuentra presentado en el artículo "La Asistencia Técnica en el Nivel Medio del Sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas" de Bertoldi, Sandra y Porto, María del Carmen. Ver bibliografía.

Así, con la ecuación aumento significativo de cargos y nuevas funciones, se buscó no solo dar tratamiento al incremento de las problemáticas complejas denunciado por las instituciones escolares, sino también a 'ese' malestar que crecía a la sombra de quejas y disconformidades existentes entre escuelas y equipos. Por lo cual, cabe suponer que con esta reformulación se esperaba tramitar la queja, y esto significaría que: "en lugar de quejarse a Otro y esperar que él actúe (es decir, en lugar de desplazar hacia el Otro la necesidad de actuar) suspende el marco legal existente y *realiza el acto*" (Zizek, 1999: 386)

Este pasaje de la lógica de la queja al acto verdadero demanda trabajo, tiempo, interrogación, implicación y esta producción no la podría garantizar un enunciado normativo, pero, al leer con atención las nuevas funciones asignadas a los ETAP, aparece entre ellas un 'posible' desde dónde operar para llevar adelante dicha tarea, y éste era la *dimensión institucional de la intervención* de los equipos.

Esta dimensión posibilita poner en juego experiencias que operan del lado de los adultos, propiciando que la institución educativa pueda pensarse en la subjetividad que produce (de la Jonquière, 2009); es decir, 'pensar(se) en cada situación' y a partir de allí, su implicación en la resolución de la misma. Son experiencias que se descentran del 'caso' y entienden y tratan a los diferentes actores institucionales como sujetos que están atravesando *situaciones conflictivas* que deben ser resueltas (Korinfeld, 2003; Zerbino, 2007) y apuestan a la revisión de las prácticas para que los actores de las escuelas recuperen el poder sobre las situaciones que generan. Desde esta perspectiva, a cargo de los profesionales técnicos está ocupar ese "lugar de tercero" que colabora y acompaña a interrogar y elucidar en las problemáticas escolares "eso" que se mantiene oculto por obvio o por sumamente conocido y/o transitado y que por ello, nos deja atrapado en repeticiones, o padeciendo "de un saber demasiado sobre..." lo que se necesita y lo que ocurre (Ardoino, 1981, 1987; Nicastro y Androozzi, 2003; Minnicelli, 2010), sin poder escuchar lo *singular* de dichos acontecimientos.

En consecuencia, en el curso de cada intervención 'lo que cambia' es la mirada y la posición de cada actor con la situación que estaban sufriendo y que por su complejidad no podían comprender. 'Lo que produce' son nuevos conocimientos, acuerdos construidos colectivamente, un desarrollo de las capacidades críticas individuales y colectivas, lo que deja un resto, un plus, porque si no lo hiciera no habría intervención sino sólo una reproducción, un generar más del mismo malestar sin cambiar nada, ya que, cambiar una situación demanda implicarse y pensar y hacer de otro modo.

Así podemos pensar que *el malestar* en el espacio escolar alude a lo 'irreductible' de cada situación compleja que se juega en ese escenario y que torna a la profesión de educar "imposible". Es una de las tres profesiones, que Sigmund Freud en el *Prefacio para un libro de Agust Aichhorn* de 1925, designara como imposible, junto a curar y gobernar; *imposible* en el sentido que se sabe de antemano -tal lo expone en 1937 en *Análisis Terminable e Interminable*- "que los resultados serán insatisfactorios" (1977: 3361) De esta insatisfacción inevitable que se juega en su relación con el semejante, él ya había dado cuenta en "El malestar en la cultura" de 1929. Como él bien lo afirma, toda vez que al hombre se le imponga la tarea de *vivir en comunidad* no será sin *ambivalencia*: eterna lucha entre el Eros y la pulsión de destrucción o de muerte<sup>10</sup>, y por el consecuente grado de *frustración que le impone la sociedad en aras de sus ideales de cultura*<sup>11</sup>, razón por la cual, siguiendo el texto freudiano, los hombres difícilmente se sienten dichosos dentro de la cultura por los sacrificios que ésta le impone no sólo a la sexualidad sino también, a su inclinación agresiva, puntualmente, siente mucho *malestar* en esa renuncia. Así, esta insatisfacción, este límite ineludible atañe tanto al propio cuerpo como a la *relación con otros seres humanos*. Esto lleva a Laura Kiel y Perla Zelmanovich a establecer que lo imposible, lo irreductible queda ubicado tanto en el plano individual como en el plano colectivo (2007)

---

<sup>10</sup> El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad por ello, bajo circunstancias donde están ausentes las fuerzas anímicas contrarias que suelen inhibirla, se exterioriza, al punto de no respetar ni siquiera a los miembros de su propia especie (Freud, 1929)

<sup>11</sup> La existencia de esta inclinación agresiva que podemos registrar en nosotros mismos y con derecho presuponemos en los demás es el factor que perturba nuestros vínculos con el prójimo. La cultura es la encargada de poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos, es decir, sofrenar mediante formaciones psíquicas reactivas sus exteriorizaciones. De ahí el recurso a métodos destinados a impulsarlos hacia identificaciones y vínculos amorosos de meta inhibida (Freud, 1929)

Desde esta perspectiva, entendemos que el malestar tiene que ver, en parte, con la dificultad de poder establecer distancias con lo que nos incomoda, conmueve o enoja, dificultad para interrogar lo que molesta e identificar 'ese' límite irreductible en la situación que estamos llamados a abordar, por lo tanto, dificultad para crear 'formas de hacer posibles', en término de hacer posible lo 'imposible de educar'. Hablar de 'posibles' remite a ensayar miradas más matizadas, enunciados menos *masivos*, panoramas menos cerrados de las problemáticas escolares y anteponer alguna perspectiva de cambio evitando el agobio. El agobio indica "un camino que va de la repetición de lo mismo a la desaparición de la ilusión y la utopía" (Nicastro; 2005:100) Y si como expresa Fernando Ulloa, educar, curar y gobernar más que profesiones imposibles son empresas utópicas, la utopía válida del intento, el agobio deja a los sujetos encerrados en la queja y el cansancio.

Ahora bien, llegados a este punto, cabe preguntarnos, qué traducción, qué alcance tuvo, en las prácticas de los ETAP, esta *dimensión institucional de la intervención* instituida por la reformulación del 2004 y, si contribuyó a tramitar o disminuir el malestar instalado en el escenario escolar ante la problemáticas complejas que enfrentaban las escuelas y las respuestas que daban los equipos técnicos.

## DE LA LETRA DE LA NORMA A LA PRÁCTICA DE LOS ETAP

En la práctica, los equipos técnicos son llamados a intervenir, principalmente, en situaciones de convivencia escolar y socio- judiciales (adicciones, abuso sexual o víctimas de violencia, jóvenes en conflicto con la ley); además, por inasistencias reiteradas, problemas de aprendizaje y/o emocionales, procesos de integración de alumnos con discapacidad. Y, excepcionalmente, se los convoca para abordar cuestiones que involucran a los adultos, como ser problemas de comunicación, de sostenimiento de acuerdos, de autoridad entre los diferentes actores institucionales incluyendo también, a los padres.

Frente a estos pedidos, los equipos dicen responder con intervenciones programadas y consensuadas con el supervisor y las escuelas. Se trata de proyectos que atienden las temáticas (por ejemplo: convivencia; técnicas de estudio; retención escolar; acompañamiento a los primeros años; evaluación; *OVO*) consideradas en cada escuela importante para la escolarización de uno o de varios de sus alumnos y que se llevan adelante durante el año lectivo. Pero también, con intervenciones destinadas a la atención de aquellos *emergentes* que se producen en el día a día escolar, caracterizados por la urgencia. Pero, más allá del tipo de intervención que se trate, sus relatos dan cuenta de disconformidades que se juegan entre sus posibilidades de implementar lo programado y las necesidades que resultan prioritarias para las instituciones. Así, mientras algunos equipos se quejan de que muchas veces, al llegar a las escuelas, lo diseñado queda en suspenso para atender cuestiones coyunturales, por lo cual, en sus propias palabras, ellos quedan:

*- "haciendo un poco de cada cosa, porque surge un caso y bueno vamos a ese caso, y surge otro y vamos a ese-"*

*- "como bomberos, apagando incendios"-*

En los relatos de muchos directivos, la disconformidad queda asociada más con la forma y/o el tiempo que utilizan los equipos para atender. Explican que:

*- "los tiempos de ellos no son acordes con los nuestros, nosotros tenemos el problema hoy, es urgente, entonces dicen, bueno ahora lo vamos a ver, nos vamos a reunir en el equipo, nos vamos a ocupar y para nosotros ya pasó una semana"-*

*- "Sus tiempos son diferentes, muchas veces, cuando el equipo acude a la escuela ya paso la urgencia"-.*

*- "a veces hay que esperar que lleguen y de dos, uno se quedó en otra escuela porque se complicó la situación y no se atiende con la celeridad que a veces necesita el personal"-*

De todos modos, el malestar no sólo insiste alrededor de las cuestiones referidas a la atención de 'las urgencias', sino que se desplaza también, hacia la implementación de las intervenciones programadas. Aquí, los técnicos aluden a la implementación de acciones (que algunos equipos le dan el estatuto de "intervenciones institucionales"), a las cuales generalmente describen como talleres o encuentros de conversación y reflexión sobre aquellas *situaciones* que se van recortando en el escenario escolar como *problemáticas*. Los destinatarios pueden ser tanto los alumnos involucrados en las mismas, como los directores, profesores o preceptores, con quienes los alumnos en cuestión tienen el lazo. Sobre el trabajo con estos últimos, explican:

*- "como los docentes comúnmente se quejan, no puedo hacer esto ni lo otro, entonces, hay que derivar al ETAP [...] lo que buscamos es modificar esta demanda abriendo espacios que generen una implicación subjetiva y que sean ellos los que trabajen luego con sus alumnos [...] tratamos que ellos puedan pensar acciones superadoras ante los conflictos que surgen."*

*- "realizamos informes con sugerencias y después bueno, hay que ver hasta qué punto están dispuestos a aceptarlas. Por lo general, cuando las sugerencias están encaminadas al trabajo individual con el chico son más viables, se complica un poco más cuando son intervenciones más institucionales donde se espera conmovir un poquito más los factores que tienen que ver con la globalidad de la institución."*

Esta posición de los técnicos de apostar a que los actores escolares puedan pensar tanto su implicación en el suceso como posibles acciones, que no pasen solo por 'derivar', es leída por muchos directivos en términos de agrado o gusto del equipo, tal como lo ilustran los siguientes comentarios:

*- "a ese equipo no le agrada hacer talleres, porque piensan que es el docente el que tiene que tratar de establecer esa liga con el alumno"-.*

*- "no atiende tantos casos el ETAP, lo que pasa es que va y se hace presente, escucha al director y se va, no atiende casos"-*

*- "lo que pasa es que a ese equipo no le gusta hacer talleres, ellos quieren hablar con vos"-*

En este caso, la disconformidad que se pone en juego cuando los equipos deciden por este tipo de abordaje es sostenida por algunos directores de las escuelas bajo argumento de que son los técnicos, en su calidad de *expertos/especialistas*, los responsables de llevar adelante dicha función. De este modo, las expresiones muestran que para la escuela las respuestas que implementan los equipos siguen siendo insatisfactorias, y el número de técnicos insuficientes -cabe recordar que fueron estos motivos los que inspiraron la reformulación del 2004-. Además, en este contexto, algunos directores afirman que no sólo se trata de incrementar, cargos sino también, de que puedan estar 'a disposición de la escuela' y de ser posible contar con un gabinete psicopedagógico para cada una de ellas. En palabras de un director: *- "así no funciona, la cosa cambiaría si cada escuela tiene su propio equipo"-.*

Por su parte, los equipos perciben esta insatisfacción pero ubican su causa, por un lado, en la coexistencia de distintas formas de leer y operar ante las problemáticas escolares. Comentan:

*- "Es que son lenguajes y necesidades diferentes, ese es el gran problema"*

*- "Nosotras hacemos un análisis más profundo de la demanda puntual que nos dan y ahí, damos el nivel de urgencia"*

Y por otro lado, las observan en el 'exceso de demandas' que reciben de las instituciones y que se tornan imposible atender. Entonces, por ejemplo frente a esta causa ¿cómo intentan abordarla? ¿Colaboran para que los actores de las escuelas vuelvan a mirar, analizar, preguntarse por 'esas' situaciones que 'derivan' por considerarse ajenos a su producción? Por ejemplo, algunos equipos deciden, ante 'ese' exceso de demandas. - y como sólo existe un acuerdo 'informal' de

ingresar los pedidos siguiendo la vía jerárquica<sup>12</sup>, que no siempre se cumple- formalizar la misma por escrito bajo argumento de que este ordenamiento no solo permitiría trabajar mejor en ella sino también, disminuir el malestar existente. Así, solicitan a los directivos una nota o completar una planilla de derivación la cual puede ir acompañada de un comentario o resumen mínimo del docente y, de este modo, evitar que sigan utilizando los llamados telefónicos y las presentaciones verbales al supervisor o a ellos. En palabras de un técnico: -“*que no sea algo así: ‘ya que te veo te comento’*”.

Sin embargo, al decir de los técnicos, esta forma de hacer no logró la respuesta esperada porque muchos directivos no cumplimentan este requisito (por falta de tiempo, o falta de personal administrativo, puntualmente, en las escuelas vespertinas y nocturnas) y quienes la presentan no alcanzan a dar cuenta de cómo analizaron y las estrategias que ya realizaron en la situación por la que demandan.

De este modo, la práctica pone en evidencia que la *exactitud* entre lo buscado -controlar a través de una regla una forma naturalizada de ingresar los pedidos en el ámbito escolar - y lo encontrado es *imposible*. Es, justamente, esa creencia que inspira el acto: suponer que una regla por sí sola cambia una situación, que los hace leer en ‘lo encontrado’ que “la anomalía le pertenece a lo hallado y no a la inversa” (Minnicelli, 2010: 86) Desde esta posición el problema queda del lado de los otros, porque, por ejemplo: -“*a los equipos directivos les cuesta bastante*”.

En consecuencia, el poner lo fallido de una intervención en el ‘afuera’ cierra la posibilidad de pensar lo *irreductible* de esa situación que enfrentan, es decir, captar que la realidad cotidiana de la escuela no afecta a todos los sujetos por igual; por lo tanto, ante una misma regla pueden tener diferentes respuestas y mucho más, cuando se trata de cambiar procedimientos muy arraigados. Y esto se agudiza, porque ante lo que ‘resiste’ se insiste sólo con el cumplimiento de la regla y prueba esto la estrategia de algunos equipos de apelar a una autoridad superior (el supervisor) para que los ayude con este propósito. Distinto sería, si de lo que se trata es de promover algún cambio, pensar que no basta con establecer una regla, sino de trabajar sobre las condiciones que hagan posible el comportamiento esperado. Esas condiciones son, al decir de Fernando Onetto, “cognitivas (entender que las normas son razonables, es decir, justificar su existencia), volitivas (que tengan algo que ver con una decisión compartida: “un pacto”) y emotivas (que se llegue a desear que existan por el tipo de actividad e intercambio que posibilita)”

De este modo, tal vez un camino de resolución ante ‘ese’ exceso de demandas, o las diferentes modos de establecer prioridades, o de leer y operar ante realidades escolares complejas, es elaborar dispositivos que ordenen, tramiten conflictos, atiendan urgencias, pero sólo si éstos son forjados en el transcurso mismo de su aplicación. Siempre que se apuesta a un cambio, es necesario que los involucrados en la situación que se pretende modificar puedan implicarse y por lo tanto, pensar y hacer de otro modo.

Es decir, de lo que se trata es de pensar condiciones de posibilidad ante la ‘complejidad irreductible’ propia de toda problemática escolar o, en otras palabras, crear ‘formas de hacer posibles’ de abordarla, en un época donde, generalmente, son presentadas para ser vistas y entendidas de una sola manera ya que “donde se desconoce o desatiende la diversidad y se interviene sobre puntos de partida diferentes, sobre trayectorias personales distintas ‘como si todas fueran iguales’ se está colaborando con la producción de situaciones sin solución” (Zerbino; 2007:12) En consecuencia, cuando esto ocurre, desde la perspectiva teórica que sostenemos en este trabajo, es dable pensar que no hubo intervención sino sólo reproducción y un generar más del mismo malestar.

Así, más allá de las buenas intenciones que inspiraron la reformulación del 2004, y de los campos epistémicos en pugna, en el campo escolar aún siguen vigente las prácticas asistenciales que portan el mote de “especializada”. Como afirma Nilda Cosarinsky, “se hace lo que se sabe” (2009:3), razón por la cual, las intervenciones a las que los técnicos otorgan el estatuto de institucional muestran para instalarse significativas limitaciones.

Es evidente, entonces, que una normativa es insuficiente cuando de lo que se trata es deconstruir y cambiar *formas de hacer naturalizadas* en un espacio escolar signado, además, por muchos desencuentros. Pero también, y no menos importante, es que en estos años, escuelas y equipos no siempre contaron con la decisión política que impulse y sostenga dicha empresa; más

---

<sup>12</sup> Este acuerdo consiste en que los directivos presenten los pedidos al supervisor y si éste evalúa que se han agotado todas las estrategias que tenían a su alcance, los pasa al equipo.

bien, parecería existir una propensión gubernamental de actuar cada vez que el malestar toma estado público.

## ENTRE EL AGOBIO Y LO POSIBLE

En función de lo planteado, si lo común es que los equipos sean llamados para *atender* problemáticas individuales y/o grupales de las cuales la escuela se desentiende no solo porque supone que ya hizo 'todo' sino también, por considerarse ajena a la producción de las mismas y que el quantum y las características de las demandas que reciben transformen a la "*atención de emergentes*" en el eje prioritario de sus intervenciones y a ellos, en los "especialistas" responsables de resolverlas. Ante esta expectativa de las instituciones escolares, que esperan justamente 'un equipo de especialistas', hay grupos a los que les cuesta presentarse y sostenerse como un *equipo articulador* de los saberes que una determinada situación convoca (Garavaglia y Armentano, 2005), como lo requiere la dimensión institucional de la intervención, a tal punto que esta presión, en algunos casos, da lugar al establecimiento de alianzas implícitas entre éstos y los actores institucionales, donde los equipos se posicionan portadores de un saber del cual los actores escolares adolecen y la institución obtiene un alivio fugaz con respecto a su responsabilidad en el problema (Conde, 2006)

Pero también una forma de hacer 'posible' es, desde la función de 'asesor' Desde la normativa provincial, se intenta 'malentender' la presión institucional y social que esperan de los ETAP: se les reclama la palabra justa, la mejor estrategia, la solución ideal para cada problema o dificultad planteada, para ocupar ese lugar de tercero que colabora y acompaña a los adultos educadores a *revisar su saber- hacer* y *preguntarse por las prácticas de subjetividad*; preguntarse por éstas, por los modos en que los chicos se constituyen en particulares circunstancias es, además, preguntarse por la 'eficacia de dispositivos como la escuela' donde los sujetos pasan gran parte de sus vidas (Duschatzky y Corea, 2004), es decir, por su implicación respecto de la producción de subjetividad del dispositivo escolar.

Por supuesto, que generar las condiciones para que pueda producirse un cambio, es decir que la intervención efectivamente acontezca, es una tarea compleja en el sentido que conlleva un resto de insatisfacción inevitable. Es muy lenta, exige 'implicarse', se construye día a día y con cada gesto, y esto no pasa ni pasará sólo por una norma gubernamental sino, que la misma empieza a transcurrir en cada espacio donde la pregunta *¿qué sostenemos con lo que hacemos?* empiece a instalarse.



## BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, Jacques. "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario" en Guattari, F. y otros. *La intervención institucional*. México: Folios.1981.

Bertoldi, Sandra y Porto, María del Carmen. "La asistencia técnica en el Nivel Medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas" en *Revista Pilquen* (Sección Psicopedagogía) N° 5. Educo. 2008, pp.

Conde, Daniel. "El lugar de los equipos en las escuelas" en Coloquio "Aportes para la construcción de un nuevo equipo de trabajo: La Psicología en el campo de las Políticas Públicas. Nuevas voces, nuevos desafíos". Montevideo: Fac. de Psicología Universidad de la República. 2006.

Cosarinsky, Nilda. *Los nuevos contextos socioeducativos: Aportes del psicólogo institucional incluido en un equipo interdisciplinario.* Bs. As.: Fac. de Psicología UBA. 2009 (<http://etimologias.dechile.net?intervención.n>, 2010)

de la Jonquière, Leandro. *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica*. Bs. As.: Nueva Visión, 2000.

*Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinaria de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: Nivel Medio del Sistema Educativo Provincia de Río Negro.* Asesoramiento al Proyecto de Investigación: Año 2006/2009. 13 al 15 de Julio del 2009. Mimeo.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. *Chicos en banda*. Bs. As.: Paidós, 2004.

Freud, Sigmund. "Prefacio para un libro de August Aichhorn" en *Obras Completas*, tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva. Lopez Ballesteros. 1996.

[1930 (1929)]. "El malestar en la Cultura". op. cit., tomo III.

Garavaglia, A y Armentano, P. *Comunicación N° 1*. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. 2005.

Korinfeld, Daniel. "La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental" en *Ensayos y experiencias* N° 47. Bs. As.: Novedades Educativas. 2003.

Minicelli, Mercedes. "Peligro, niños en la escuela. Notas sobre los imaginarios que sostienen la moral de niño peligroso" en *Ensayos y Experiencias* N° 58. Bs. As.: Novedades Educativas. 2005.

"Escrituras de la ley en la trama social. Ensayos sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales". En: *Revista Pilquen* (Sección Psicopedagogía) N° 5. Educo. 2008.

*Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis*. Bs. As.: Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias. 2010.

Nicastro, Sandra. "Pensando la intervención. Una reflexión desde bambalinas" en *Ensayos y Experiencias* N° 58. Bs. As.: Novedades Educativas. 2005.

Nicastro, Sandra y Andreozzi, M. *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Bs. As.: Paidós. 2003.

Onetto, Fernando. *¿Con los valores quién se anima?* Bs. As.: Bonum.1994.

Ulloa, Fernando. *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Bs. As.: Paidós. 1995.

Zerbino, Mario. "Formas de intervención en situaciones de alta complejidad" en [www.porlainclusion.edu.ar/mat\\_educativos/zerbino.pdf](http://www.porlainclusion.edu.ar/mat_educativos/zerbino.pdf). 2007.

Zizek, Slavoj. *El espinoso sujeto*. Bs. As.: Paidós, 1999.

## FUENTES NORMATIVAS

Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Río Negro. Resoluciones N° 123/1978, 090/81, 1831/86, 1331 /90, 364/92, 850/92, 855/93, 151/06, 200/96, 3713/98, 1101/99, 1946/04, 3746/04,3748/04, 1549/05. "Documento Base", 1984.

Legislatura de la Provincia de Río Negro. Ley orgánica de Educación N° 2444/91.

#### FUENTES DE INFORMACIÓN

*Proyecto de investigación:* "Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinar de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: Nivel Medio del Sistema Educativo Provincia de Río Negro". Bertoldi, Sandra y otros. UNCo. 2009.

*Proyecto de Transferencia.* "Asesoramiento a integrantes de los Equipos Técnicos de los niveles educativos inicial, primario -modalidades común, especial y adultos- y medio de la provincia de Río Negro dependientes de la Dirección de Asistencia Técnica del Consejo Provincial de Educación".