

INCLUSIÓN EDUCATIVA, DIVERSIDAD Y ETIQUETA: EL DISPOSITIVO MAP COMO PUENTE HACIA EL DEBATE DE PERSPECTIVAS.

dirigida por Cristina Erausquin.

Cita:

dirigida por Cristina Erausquin (2016). *INCLUSIÓN EDUCATIVA, DIVERSIDAD Y ETIQUETA: EL DISPOSITIVO MAP COMO PUENTE HACIA EL DEBATE DE PERSPECTIVAS* (Tesis de Licenciatura). FACULTAD DE PSICOLOGIA ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CABA, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/163>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/tna>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología



Tesis de Licenciatura en Psicología

***“INCLUSIÓN EDUCATIVA, DIVERSIDAD Y ETIQUETA:
EL DISPOSITIVO MAP COMO PUENTE HACIA EL DEBATE
DE PERSPECTIVAS”***

Barneix, Marina

L.U. 365126680

Tutora: Prof. Mgter. Cristina Erausquin

Febrero 2016

ÍNDICE

RESUMEN	- 2 -
1. INTRODUCCIÓN	- 3 -
2. ESTADO DEL ARTE	- 4 -
3. MARCO TEÓRICO	- 7 -
Educación: un derecho para todos	- 7 -
Educación Especial como modalidad: un enfoque inclusivo	- 9 -
La inclusión desde el sistema de actividad.....	- 10 -
Educación Especial como sistema de actividad: hacia una perspectiva de los modelos mentales	- 12 -
Configuraciones de apoyo: un compromiso conjunto entre Escuela Común y Educación Especial	- 14 -
Dispositivo MAP: hacia la inclusión educativa	- 16 -
Breve recorrido histórico de la Educación Especial	- 18 -
Etiquetas: ¿Qué se esconde detrás?	- 20 -
Pensando lo diverso en el contexto escolar	- 22 -
Dos modos de comprender la inclusión	- 24 -
4. OBJETIVOS	- 25 -
Objetivos Generales	- 25 -
Objetivos específicos.....	- 25 -
5. METODOLOGÍA	- 25 -
Profundizando en la perspectivas de los agentes psicoeducativos	- 28 -
Abriendo sentidos	- 39 -
7. CONCLUSIONES	- 42 -
8. BIBLIOGRAFÍA	- 43 -
9. ANEXOS	- 46 -

RESUMEN

La inclusión educativa, propuesta formalmente desde las normativas, tiene como objetivo principal brindar trayectorias escolares integrales a todos los alumnos trabajando sobre las barreras al aprendizaje. Es una práctica sin fin que requiere continuamente del debate y la reflexión acerca del lugar del sujeto excluido y etiquetado y las posibilidades de abrir camino al respeto de la diversidad. El trabajo tiene como objeto el análisis de las perspectivas de agentes psicoeducativos que se desempeñan como Maestras de Apoyo Psicológico (MAP) con los denominados “niños con problemas de conducta” en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A la luz de dichas perspectivas se explora qué condiciones favorecen la inclusión y cuáles refuerzan el etiquetamiento de los niños en cuestión. Para ello se propone la indagación de los modelos mentales a través de dos entrevistas semi-dirigidas y dos Cuestionarios de Intervención Profesional del Psicólogo sobre Problemas Situados en Contexto, adaptados a la especificidad de los Niños con Problemas de Conducta por la Profesora Magíster y Licenciada en Psicología Cristina Erausquin. Estos cuestionarios son analizados a partir de la Matriz de Análisis Complejo del Proceso de Construcción de competencias para la Intervención Profesional de Agentes Psicoeducativos sobre problemas situados en contexto. La articulación de estos datos se realiza bajo la tutoría de la Profesora Magíster y Licenciada en Psicología Cristina Erausquin.

Palabras clave: inclusión educativa, etiqueta, perspectivas

1. INTRODUCCIÓN

La presente Tesis de Licenciatura se ubica en el área de Psicología Educacional y surge en el contexto de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado” dictada por la Profesora Magíster y Licenciada en Psicología Cristina Erausquin. Se propone la indagación de las perspectivas de agentes psicoeducativos que desempeñan sus prácticas con los llamados “niños con problemas de conducta” en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Actualmente el Sistema Educativo argentino se rige por la Ley Nacional Nº 26.206, sancionada en el año 2006, que establece que el Estado posee la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho. Sustentado en esta normativa, el dispositivo Maestra de Apoyo Psicológico (MAP) es creado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como resultante de un compromiso conjunto entre la Escuela Común y la Educación Especial en pos de la inclusión educativa de los denominados “niños con problemas de conducta”. El mismo Sistema Educativo cataloga de esta manera a aquellos niños que no presentan dificultades en el aprendizaje, sino en la adaptación a las normas escolares o al formato escolar exteriorizando conductas disruptivas. El dispositivo MAP constituye entonces una configuración de apoyo cuyo objetivo es la inserción, permanencia y/o inclusión de estos niños en la vida institucional, permitiendo así la participación y potencialización de sus capacidades.

Siguiendo los lineamientos de la Teoría de la Actividad de Engeström, en el presente trabajo se describe el dispositivo MAP como un encuentro entre el Sistema Escuela Común y el Sistema Educación Especial a partir de la descripción y reflexión de las prácticas, las culturas y las políticas que tienden puentes entre ambos sistemas. Para ello, se abordan las perspectivas de agentes psicoeducativos que se desempeñan como MAPs valiéndose del enfoque de los modelos mentales. A la luz de dichas perspectivas la propuesta que se desliza a lo largo del trabajo es conducir al debate de la inclusión educativa, la diversidad y la etiqueta, abriendo sentidos y construyendo

reflexiones sobre qué condiciones favorecen la inclusión y cuáles refuerzan el etiquetamiento de los niños en cuestión.

2. ESTADO DEL ARTE

Dimensiones para pensar la inclusión

Siguiendo a Booth y Ainscow (2008) la inclusión es un conjunto de procesos sin fin que invita a cada institución escolar a revisar continuamente sus prácticas, culturas y políticas. En este sentido, el autor propone la evaluación de la inclusión y la exclusión a través de tres dimensiones. La primera dimensión hace referencia a la creación de *culturas* inclusivas a través de una comunidad escolar acogedora, segura, colaboradora y estimulante, donde cada alumno sea valorado y donde se promueva el desarrollo de valores inclusivos que sean compartidos por todos los integrantes de la comunidad. De la cultura escolar depende la decisión de que las políticas se concreten. La segunda dimensión se refiere justamente a la elaboración de *políticas* inclusivas, de modo que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación educativa para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, atendiendo a la diversidad. Por último, la tercera dimensión pretende desarrollar *prácticas* inclusivas que reflejen las culturas y las políticas inclusivas. Las actividades promueven el uso de recursos que permitan superar las barreras para el aprendizaje y motiven la participación de todos los alumnos.

Inclusión y etiqueta: formas de nombrar

La “inclusión” o “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Implica un enfoque diferente a partir del cual se considera que el concepto de “alumno con NEE” no hace más que presentar limitaciones para el desarrollo de prácticas inclusivas. Se considera que etiquetar a sujeto como un “alumno con NEE” centra la mirada en las dificultades del alumno y refuerza la creencia de docentes y pares de que ese sujeto así clasificado tiene un “déficit” y por lo tanto necesita ayuda de un especialista (Booth y Ainscow, 2008). La

extrapolación al contexto escolar de ciertas concepciones y criterios de normalidad/patología de la clínica médica conlleva el riesgo de anular al sujeto, que puede ser luego estigmatizado bajo los rótulos del “diferente” o el “integrado” (Beraldo, 2001). Cuando esto ocurre, dejan de considerarse la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles del Sistema Educativo y se inhibe la innovación de culturas, políticas y prácticas que minimizarían las dificultades educativas para todos los alumnos (Booth y Ainscow, 2008).

Dos maneras de comprender la inclusión

Siguiendo la línea del apartado anterior, Casal y Lofeudo (2009) presentan dos enfoques que permiten pensar en la inclusión educativa: por un lado el paradigma de la integración escolar pensado desde las NEE del alumno y por otro lado, el modelo de la inclusión centrado en la reducción de las barreras que le ofrece el contexto a los alumnos. Desde el paradigma de la integración, concepción residual del modelo biomédico, el “alumno integrado” es el portador del déficit: hay una desviación de la normalidad que debe ser atendida a través de adaptaciones curriculares, casi como único recurso a tener en cuenta. En este caso, la diferencia es aceptada y tolerada ya que se trata de un “problema” a resolver. En cambio, desde el modelo de inclusión que ofrece una mirada contextualista, se abre el juego a todos y se considera la alteridad entendida como un concepto culturalmente relativo. En este sentido, la diferencia es concebida como una posibilidad de intervención a través de la minimización de las barreras al aprendizaje y el aumento de los apoyos.

Violencia en la escuela

Las situaciones de violencia en la escuela desde los alumnos, los profesionales o la institución, se precipitan como “*escenas de urgencia*” en las cuales la intervención de los agentes psicoeducativos se vuelve apremiante para prevenir, evitar o disminuir el daño que provocan. Dado que estas escenas desbordan el marco habitual de respuesta el profesional actúa muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. Esto impide la realización de la historización del problema necesaria para indagar antecedentes y causas y

para elaborar hipótesis que orienten los cursos de acción (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10).

En contexto de violencia en las escuelas se distinguen “*figuras de intervención*” que caracterizan el accionar profesional de los agentes psicoeducativos involucrados. La posición de “*encapsulamiento*” describe a quien desarrolla su práctica de manera aislada y conduce a que las decisiones y el curso de la intervención se apoyen unilateralmente en su persona, o bien a que las decisiones se tomen al margen de ella. En esta figura hay una tendencia a la “*sobreimplicación*” en el problema, que se explica por la pérdida de distancia y sus efectos en la vida anímica. La figura de “*trabajo en consulta*” representa a aquellos agentes que no actúan de manera encapsulada, que relatan y describen inter-agencialidad, aunque no arman (aún) equipos de trabajo colaborativos y artefactos de elaboración y co-construcción del problema. La figura de “*trabajo en equipo*” caracteriza a equipos del ámbito institucional que abordan la cuestión educativa promoviendo la inter-agencialidad. La tendencia en este caso tiene que ver con una implicación comprometida en el problema, en conjunto con una adecuada disociación instrumental (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10).

El trabajo en equipo es una condición que favorece los procesos de inclusión, ya que los aportes y perspectivas de los diferentes actores involucrados contribuyen a la definición de la situación educativa, en la construcción conjunta de la intervención apropiada al contexto, incluyendo la elección de las herramientas necesarias y la evaluación conjunta de la tarea. El trabajo en equipo debe enfrentar los desacuerdos y transformarlos en una construcción común a partir de la diferencia (Lerma n, 2010).

El lugar del psicólogo en el contexto escolar

La tensión que se produce entre lo educativo y lo subjetivo aparece con frecuencia mediada por la impronta de la mirada clínica que intenta rescatar la especificidad de lo único, el lugar del otro, en un modelo institucional que privilegia lo colectivo, lo grupal. En la actualidad, el lugar del psicólogo, situado en los bordes de la institución, posibilita observar los intersticios que se abren en los dispositivos educativos para la emergencia de la subjetividad. Para eso, el psicólogo necesita entrenarse para atender la diversidad dentro del contexto

escolar potenciando diferentes acciones y ritmos de desarrollo, para contribuir a la construcción individual y colectiva de mejores aprendizajes (Bur, Erausquin, Ródenas, 2001).

3. MARCO TEÓRICO

Educación: un derecho para todos

La educación es un valor en sí misma y un derecho humano fundamental para todas las personas. A través de ella nos constituimos como “plenamente humanos”. En este sentido, la educación no sólo es el motor del desarrollo humano individual sino también del desarrollo humano colectivo ya que a través de ella progresan personas y sociedades (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). Es así como lo establece la Declaración de los Derechos Humanos en su Artículo N° 26:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria (...) 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 26).

El derecho a la educación implica igualdad, inclusión y no discriminación. Se promueve entonces el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho; en este caso sujeto de derecho a la educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Fundamentada en el Tratado Internacional de los Derechos Humanos, la Constitución Nacional consagra el derecho de enseñar y aprender (Artículo 14) y en este marco, tiene lugar la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, que establece que *“la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”* (Artículo 2) y que el Estado posee *“la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (...)”* (Artículo 4).

Sustentado en la normativa, el Sistema Educativo Nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social y estructurado en cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior) y ocho modalidades, que son opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria y Educación Especial). De esta manera, el Sistema Educativo Nacional garantiza que se cumpla y se respete el derecho a la educación, reconociendo la diversidad entre estudiantes y asegurando trayectorias escolares continuas y completas e implementando medidas que amplíen las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de las escuelas ya que muchos sujetos transitan la escolaridad de modo variable y/o accidental (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Educación Especial como modalidad: un enfoque inclusivo

El enfoque inclusivo plantea como basamento la relación entre políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow, 2008). En primer lugar y tal como explica el apartado anterior, las políticas se generan desde el Estado para dar respuesta a un problema que se vuelve evidente en el plano de lo público. Están orientadas a asegurar y promover la inclusión para que todos los estudiantes gocen del derecho a la educación. En segundo lugar, las culturas tienen que ver con los discursos y con la posibilidad de que la escuela genere verdaderamente un espacio de inclusión dando lugar a lo diverso. Por último, las prácticas son aquellas que abordan la inclusión a partir de distintas propuestas educativas y del trabajo en red propiciando mejoras en las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presentan alguna discapacidad (Casal, s/f).

La Educación Especial se presenta, entonces, como una de las modalidades del Sistema Educativo que está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención en todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común. Según el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

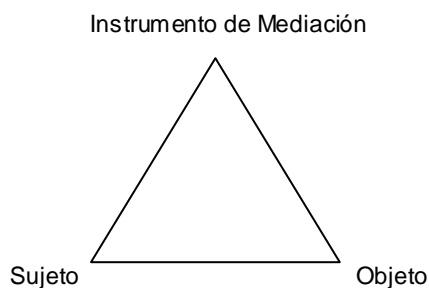
El principio de inclusión se presenta como una nueva visión de la educación basada en la diversidad que promueve la existencia de cuatro premisas fundamentales: 1) la inclusión es un proceso de búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias; 2) la inclusión busca identificar y remover barreras y obstáculos al aprendizaje y hallar la mejor manera de eliminarlos; 3) la inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los estudiantes; 4) la inclusión pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo a ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

En el presente trabajo se indagan las perspectivas de agentes psicoeducativos que intervienen en el nivel Primario de la escuela común en conjunto con la modalidad de Educación Especial, en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, con los denominados “niños con problemas de conducta”. Este recorte de la realidad pretende ser lo suficientemente abarcativo para no vulnerar las características del fenómeno, pero a su vez no tan amplio para que poder pesquisar e identificar la problemática en cuestión (Erausquin, 2009). En este sentido, se elige enmarcar las prácticas de dichos agentes psicoeducativos en el Sistema de Actividad.

La inclusión desde el sistema de actividad

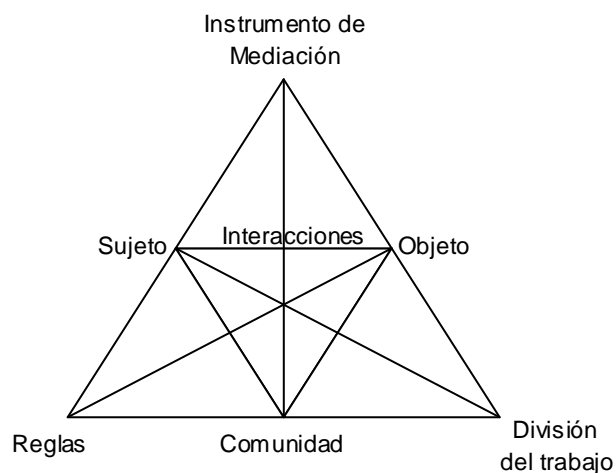
La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad es desarrollada por el psicólogo Alex Leontiev a fines de los ´70 y reformulada por el Yrgö Engeström, quien plantea que ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. Siguiendo el texto de Erausquin (2013), éstas se exponen a continuación.

La primera generación se basa en la idea vigotskyana de mediación cultural que concibe a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia objetos. Esta concepción es cristalizada por Vygotsky (1988) en el modelo triangular conocido como la tríada sujeto, objeto y artefacto mediador.



Según Engeström (2001) esta tríada permite superar el dualismo cartesiano: individuo-sociedad. Esto quiere decir que el individuo no puede ser comprendido sin la utilización de los artefactos culturales ni la sociedad puede ser entendida sin la concepción de individuos que emplean y producen dichos artefactos. Sin embargo, esta unidad de análisis sólo se ajusta a acciones individuales.

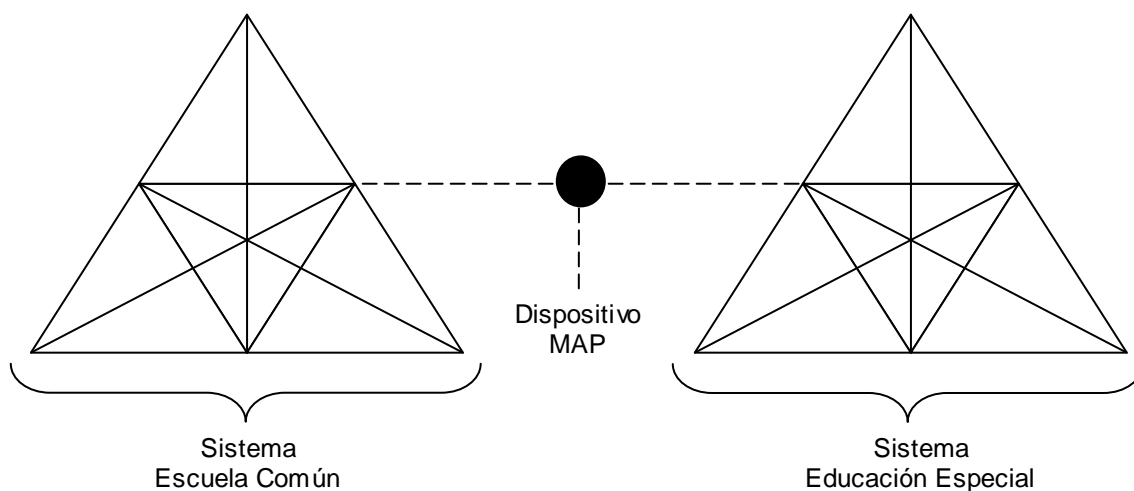
La segunda generación supera esta limitación con los aportes que realiza Leontiev sobre la actividad: la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad se desarrolla por medio de acciones y evoluciona durante períodos de tiempo socio-histórico, adoptando la forma de instituciones u organizaciones. Comienza a tener relevancia la división del trabajo: hay distintas acciones por separado con un objetivo determinado y todas están orientadas hacia una meta que les da sentido. Engeström (1987) representa esta segunda generación con la expansión del triángulo vyotskyano. La unidad de análisis es ahora la actividad colectiva: el sistema de actividad se explica añadiendo a la relación sujeto-objeto no sólo los instrumentos de mediación, sino además, la comunidad -individuos o grupos que comparten el mismo objeto-, la división del trabajo -distribución negociada de tareas, poderes y responsabilidades entre los participantes del sistema de actividad- y las reglas -normas y convicciones explícitas e implícitas que regulan las actividad en el sistema (Erausquin y D’Arcangelo, 2013).



La tercera generación de la teoría da cuenta de la unidad de análisis que se toma en consideración en este trabajo: *“dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis para estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter-sistemas de actividad”* (Erausquin, 2013, p.78). Esta tercera generación que propicia el desarrollo de herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de las diferentes voces y las redes de sistema de actividad interactuantes, puede ser resumida en los siguientes principios:

1. La unidad mínima de análisis es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad.
2. La división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes y la multiplicidad de voces o multivocalidad de los sistemas da lugar a la aparición de fuentes de problemas y prácticas de negociación.
3. El carácter histórico de los sistemas que se conforman a lo largo del tiempo y cuya historia debe ser tomada en cuenta.
4. Las contradicciones en los sistemas de actividad son fuentes de cambio y desarrollo ya que abren la posibilidad a acciones innovadoras.
5. La posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, a partir de la superación de las contradicciones por esfuerzos colectivos.

El presente trabajo propone tomar la Educación Especial como sistema de actividad en relación con el sistema de actividad de la escuela común, cada uno con sus particularidades, para explorar sus puntos de encuentro y sus tensiones a partir de las perspectivas de agentes psicoeducativos.



Educación Especial como sistema de actividad: hacia una perspectiva de los modelos mentales

El análisis de las perspectivas de agentes psicoeducativos que realizan sus intervenciones con los denominados “niños con problemas de conducta” en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires se realiza desde el enfoque del constructivismo episódico, en el cual las perspectivas son entendidas como construcciones que los agentes en cuestión realizan sobre sus prácticas. La propuesta es articular el análisis de los sistemas de actividad con el de los

modelos mentales de intervención sobre situaciones problema que construyen y modifican agentes psicoeducativos en su accionar profesional.

El constructivismo episódico es un modelo explicativo que aborda la construcción del conocimiento social, asumiendo que hay una construcción situada del conocimiento en escenarios socioculturales, guiada por una epistemología constructiva y que da lugar a representaciones episódicas individuales, que pueden negociarse entre los participantes del escenario (Rodrigo, 1997).

En pos de una comprensión más profunda de esta definición se puntúan las siguientes características: 1) el constructivismo episódico opera en la microgénesis del conocimiento específico en dominios, es decir, describe la evolución del conocimiento en un dominio particular; 2) es un proceso constructivo situado, lo que significa que está basado en la recopilación de multitud de episodios de aprendizaje; 3) da lugar a representaciones muy variadas que se adaptan a las demandas de las situaciones y permiten una representación muy ajustada de las mismas. 4) supone un escenario sociocultural en donde muchas personas cuentan con sus propios modelos mentales de una situación y en donde los mismos se van negociando y modificando hasta obtener un único modelo consensuado de la situación que, no obstante, existe en la mente de cada persona (Rodrigo, 1997).

Un modelo mental es una representación episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o de la tarea. Se genera en la memoria a corto plazo y se va modificando a medida que cambian las condiciones de la tarea o se va produciendo un proceso de negociación entre los participantes en la resolución de la misma. Este proceso de negociación transforma los modelos mentales de los participantes a medida que se modifican sus intenciones y metas hasta llegar, si es el caso, a un modelo mental compartido de la situación o tarea (Rodrigo, 1999). Esto da cuenta de una de las propiedades fundamentales de los modelos mentales: son incrementables, es decir, se modifican a medida que cambia la situación (Rodrigo, 1997).

Los modelos mentales son flexibles; contienen información sobre la estructura temporal, causal e intencional de la situación singular, razón por la

cual proporcionan una representación ajustada y específica de la situación concreta. Además, se ajustan perfectamente a la demanda cognitiva que pone en marcha su proceso, demanda que tiene que ver con el escenario y la actividad o tipo de tarea que en éste se desarrolla (Rodrigo, 1997).

Configuraciones de apoyo: un compromiso conjunto entre Escuela Común y Educación Especial

La Escuela Común y la Educación Especial son abordadas como dos sistemas de actividad distintos que entran en relación a raíz de un objetivo común. La tarea en colaboración que se plantean estos dos sistemas de actividad tiene como horizonte la inclusión educativa en la escuela común de niños con discapacidad o restricciones cognitivas, conductuales, sensoriales o motoras, gestionando dispositivos que constituyan recursos con la finalidad de que su trayectoria educativa sea concebida desde una mirada integral. Para que las trayectorias educativas de los alumnos sean integrales se requiere de configuraciones de apoyo que son *“redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria”* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p.39). El apoyo se constituye cuando un recurso es activado por un agente con una intencionalidad o propósito educativo y se desarrolla a través de configuraciones prácticas: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

En el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, está actualmente en vigencia la Disposición 32-39 que, emitida en 2009 por la Dirección General de Educación Estatal, aborda la intención de relacionar la escolaridad común y los recursos de la Educación Especial. Esta articulación *“unifica y ordena los procedimientos para la inclusión de niños y jóvenes en la escolaridad común, en todos sus niveles y modalidades, formalizando los canales y recorridos”* (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de GCBA, 2012, p. 36). Esta normativa reafirma la inclusión educativa como objetivo a alcanzar en la educación estatal en tanto establece el modo en que la escuela común debe solicitar el apoyo de la modalidad de Educación Especial para la

atención de dificultades en el proceso de enseñanza con niños que manifiestan problemas para la adaptación de la vida escolar, buscando el sostenimiento de los mismos en la escolaridad común. Para ello, las configuraciones de apoyo materializan en los dispositivos que se mencionan a continuación:

- Maestro/a de Apoyo Pedagógico: Son docentes que trabajan en las escuelas de Nivel Primario comunes, dentro de la actividad áulica, con alumnos/as que presentan modalidades de aprendizaje que implican el desarrollo de estrategias pedagógicas particulares.
- Maestro/a de Apoyo a la Integración: Cumple funciones dentro de la escuela común colaborando y sosteniendo los proyectos de integración de algunos/as alumnos/as, en forma individual o grupal, apoyando los procesos pedagógicos consensuados entre las escuelas comunes de nivel inicial y primario, y la escuela especial o de recuperación a la cual pertenecen.
- Maestro/a de Apoyo Psicológico (MAP): Son docentes psicólogos o psicopedagogos cuyas intervenciones se realizan en casos de niños/as que concurren a escuelas comunes y necesitan de manera transitoria sostenerse en una relación uno a uno con un adulto para facilitar su inserción y/o inclusión a la vida institucional.
- Maestro/a Psicólogo/a Orientador/a (MPO): Son docentes psicólogos o psicopedagogos que asisten a alumnos/as que tienen escolaridad en los Centros Educativos para Niños/as con Trastornos Emocionales Severos (CENTES) y se encuentran en proceso de integración en Escuelas de modalidad Común. Asimismo, trabajan con aquellos niños de escolaridad primaria común que pueden, por alguna circunstancia, necesitar acompañamiento de profesionales del CENTES interviniendo de forma preventiva. En ambos casos, se elaboran conjuntamente estrategias para la mejor inclusión del alumno.
- Asistentes Celadores para alumnos con Discapacidad Motora (ACDM): Contribuyen a garantizar la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad motora en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo.
- Intérpretes de Lengua de Señas Argentinas: buscan integrar a los/as alumnos/as con discapacidad auditiva en todos los niveles y

modalidades del Sistema Educativo a través de la presencia de un intérprete de Lengua de Señas Argentinas.

Dispositivo MAP: hacia la inclusión educativa

La materialización de las configuraciones de apoyo en dispositivos de intervención para la inclusión se concreta con la disposición 32-39/09 mencionada en el apartado anterior. Sin embargo, el dispositivo MAP –central en el presente trabajo- tiene sus orígenes en el año 2005 en la elaboración de un Proyecto. Este surge como respuesta a las escuelas comunes que requieren acompañamiento específico ante las dificultades de inserción y/o inclusión de un alumno a la vida institucional, siempre que la modalidad de escolarización del mismo sea la adecuada y no esté en duda el cambio a una escuela de Educación Especial. No obstante, es recién dos años más tarde que el proyecto se formaliza en la Resolución 46/07 que fundamenta la necesidad de contar con Maestros de Apoyo Psicológico para brindar atención especializada a aquellos alumnos que se encuentren atravesando situaciones de crisis, agresividad y/o dificultad para aceptar las normas institucionales (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de GCBA, 2012). Este malestar afectivo que el alumno padece acarrea consecuencias en su vida escolar aunque no necesariamente compromete los procesos cognitivos de aprendizaje.

Desde el dispositivo MAP se entiende que:

“las dificultades que enfrentan ciertos niños para insertarse satisfactoriamente en la escolaridad se inscriben en un contexto de época caracterizado por una transformación del lugar del adulto, un debilitamiento de los lazos sociales y una discusión con los modelos tradicionales de autoridad. A estas condiciones del contexto se suman limitaciones propias de las instituciones educativas, que no disponen de los modos de resolución de conflictos adecuados a formas de malestar, tipos de comportamientos y modalidades vinculares que se presentan como inéditas” (Dirección de Investigación y

Estadística del Ministerio de Educación de GCBA, 2012, p.
87)

Sobre el contexto de época que aquí se describe como una transformación del lugar del adulto, un debilitamiento de los lazos sociales y una discusión con los modelos tradicionales de autoridad, Benasayag et al. (2010) dice: "*Una sociedad cuyos mecanismos de autoridad están debilitados, lejos de inaugurar una época de libertad, entra en un período de arbitrariedad y confusión*" (p. 31). Sostiene que la sociedad es testigo del sufrimiento que provoca el derrumbamiento del principio de autoridad. Esto quiere decir que la relación entre jóvenes y adultos se ha vuelto simétrica: no hay nada que prefigure la relación fuera de la relación misma. Se establece una relación de tipo contractual, donde no existe una diferencia y no puede instaurarse de entrada una autoridad que de sentido y enmarque la relación. Esta crisis del principio de autoridad constituye una verdadera invitación a todos los autoritarismos y esto, la mayoría de veces, conduce a la violencia. El autoritarismo da cuenta de una relación en la que aquel que tiene aires de autoridad se impone al otro en la medida en que su fuerza es la única garantía y único fundamento de la misma. A diferencia de este, el principio de autoridad representa una base común para los términos de la relación: una de las partes representa a la autoridad mientras que la otra obedece, pero al mismo tiempo, los dos obedecen a ese principio común que prefigura la relación (Benasayag et al., 2010).

En este contexto social se crea y encuentra fundamento el dispositivo MAP. El objetivo es entonces, la inclusión educativa a partir del fortalecimiento de los lazos del alumno con los docentes y sus pares, apoyándolo y acompañándolo en ese sufrimiento psíquico que se traduce en episodios de desborde emocional con alto costo subjetivo para todos los sujetos involucrados en la cuestión. Las estrategias que se construyen para abordar este tipo de demanda son respuestas específicas y particulares del caso por caso interrelacionando la subjetividad del alumno, los factores familiares y las condiciones institucionales (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de GCBA, 2012).

Como se puede apreciar, el dispositivo MAP emerge en principio producto de una demanda formulada en la escuela común que pone el foco en aquellos niños que presentan dificultades en la adaptación a las normas escolares o al formato escolar exteriorizando conductas disruptivas. Este pedido, que a la vez permite visualizar una crisis social de fondo, da lugar a la creación del Proyecto de Maestro de Apoyo Psicológico que más tarde se formaliza a través de las normativas que han sido mencionadas. Desde lo declarativo se crea este dispositivo como compromiso conjunto entre escuela común y Educación Especial con un objetivo claro: la inclusión educativa. Sin embargo, si se desea ahondar en la profundidad del tema, se puede decir que este conciso recorrido histórico del dispositivo MAP se remonta a los inicios de la Educación Especial. Ir en esta dirección hace posible conocer la concepción del sujeto con discapacidad, las modalidades de atención que se ofrecían y los posicionamientos que acompañaban las prácticas.

Breve recorrido histórico de la Educación Especial

La historia es siempre una de las mejores herramientas para comprender la actualidad y la vigencia de distintas prácticas en nuestra cultura. Dado que la Educación Especial ha estado históricamente asociada a la discapacidad, un breve recorrido sobre algunos datos históricos de la misma será de ayuda para comprender el posicionamiento que se vislumbra en algunas prácticas escolares de hoy en día. La pregunta sobre la cual se pretende echar luz en este apartado es, entonces, cuál es el soporte histórico, cultural e ideológico que subyace a la Educación Especial. Siguiendo a Lus (1995) se exponen a continuación los puntos principales sobre el tema.

El siglo XIX, período “de las instituciones”, se caracteriza por la creación de asilos para albergar a personas con dificultades como sordera, ceguera, retraso mental, entre otras, que deben permanecer fuera de la vista de la sociedad y por lo tanto de la conciencia pública. La atención ofrecida en estos espacios está a cargo de médicos que se esfuerzan por curar las distintas patologías y es por esta razón que se considera que la educación especial surge de la medicina (Lus, 1995).

El positivismo imperante de la época contribuye en esta causa. Establece la cientificidad como criterio de validación pedagógica y a partir de

allí se considera que el problema de un sujeto que aprende y sus posibilidades de aprender están determinados por sus genes, su anatomía o su grado de evolución (Pineau, 2001). De esta manera, se puede predecir desde el comienzo quiénes triunfarán en el terreno educativo y quiénes no tendrán oportunidad de hacerlo: *“el individuo con problemas de conducta tiene problemas de adaptación al medio y, como tal, es un organismo enfermo y se ubica en un grado menor en la escala evolutiva”* (Pineau, 2001, p. 45) y, por el contrario el individuo que se adapta a la escuela es un organismo superior y sano.

A fines del siglo XIX se da inicio a un nuevo período en el que el acento no está puesto en las personas que habitan los asilos sino en aquellos niños que en las escuelas no pueden aprender como se espera. En este contexto toman protagonismo los aportes de Alfred Binet (1857-1911). Este pedagogo y psicólogo francés plantea que la disonancia entre las exigencias de la escuela y lo que el niño realmente puede hacer es consecuencia de un déficit de inteligencia. En ese entonces, es él mismo quien se encarga de crear un instrumento que, pretendiendo ser objetivo, pueda medirla. Surgen así las primeras pruebas psicométricas.

En este contexto, el nuevo modelo psicométrico se instala para desplazar al modelo médico patológico. Toma el nombre de “modelo estático” ya que el nivel mental de los alumnos se verifica a través de los resultados que alcanzan en cada test. El número arrojado en la prueba junto con la edad cronológica del sujeto garantizan, entonces, cuál es el diagnóstico y el pronóstico que lo determina dentro de la institución escolar. Dado que la aspiración de la escuela es poder trabajar con grupos homogéneos, aquellos alumnos cuya medición se encuentre por debajo de la media del modelo son destinados a un tipo distinto de atención educativa.

El siglo XX se caracteriza por una nueva perspectiva que pone en cuestión los alcances negativos de la medición. Vigotsky es uno de los autores que construye opiniones sobre la educación especial o la defectología práctica -como él mismo se refiere a este área-, sosteniendo que *“el niño con déficit no es un niño menos desarrollado que sus pares normales, es un niño que se desarrolla de manera diferente”* (En Lus, 1995, p. 28). A su vez, a mediados del siglo XX se realizan algunos trabajos que evidencian que el coeficiente de

inteligencia puede variar a lo largo del desarrollo del niño. Es a partir de estos avances teóricos que comienzan a tomar prevalencia las cuestiones éticas sobre las consecuencias de una falsa rotulación y se escriben importantes trabajos sobre la “etiquetación”.

El giro que se realiza en este período tiene que ver con la concepción de que lo que debe modificarse necesariamente es el medio para que las personas con necesidades especiales puedan desarrollar su vida sin impedimentos. En este punto, la integración escolar se presenta como una estrategia de asistencia a los alumnos con “necesidades educativas especiales”, término utilizado para referirse a aquellos que tienen una dificultad para aprender o una limitación que dificulta el uso de los recursos más generales de las escuelas. La integración escolar comienza a ser considerada, entonces, como *“un reto a desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades del niño, respetar las diferencias individuales y asumir una actitud de no discriminación”* (Lus, 1995, p. 34).

Etiquetas: ¿Qué se esconde detrás?

Como puede apreciarse en el breve recorrido histórico que se realiza en el apartado anterior, las etiquetas han acompañado las prácticas ligadas a la Educación Especial desde un principio y alrededor de los 70´ han entrado en un debate que se sostiene hasta la actualidad. La propuesta de este apartado es penetrar en esta cuestión poniendo “la etiqueta” como centro.

La palabra “etiqueta” se define en el diccionario como una marca, señal o rótulo que se coloca en un objeto o en una mercancía para la identificación, valoración o clasificación. Siguiendo a Benasayag et al. (2010) en el campo de psicosocial se puede decir que cuando un sujeto ha sido diagnosticado como “esquizofrénico” o “discapacitado” se vuelve difícil o incluso imposible escapar a esa etiqueta unidimensional. En este sentido *“todo lo que concierne a su personalidad, incluido aquello que no tiene nada que ver con el diagnóstico o la clasificación, será arbitrariamente identificado como parte, síntomas o signos de tal clasificación”* (Benasayag et al., 2010, p.78), aplacando así la multiplicidad de ese sujeto ya que una vez establecidas, las etiquetas y clasificaciones toman lugar en el mundo y actúan en él.

La etiqueta remite a la norma social y al funcionamiento que esta última tiene en la cultura. Es normal aquello que pasa desapercibido, es decir, aquello que no se ve, que no llama la atención. Lo que se escapa de lo normalizado se vuelve incómodo y llama la atención. Por eso, hay una intención cultural constante de capturar y clasificar aquello que todavía no lo ha sido. Nada puede quedar por fuera; todo tiene que pasar a través de la mirada normalizadora en la que se sustenta la etiqueta. Es así que cuando alguien queda completamente recubierto por una etiqueta desaparece detrás de ella y ésta hace creer al resto que gracias a la clasificación y al diagnóstico se ha hecho visible la esencia de esa persona. En palabras de Benasayag et al. (2010): *“es el milagro de la etiqueta: da la impresión de que la esencia del otro es visible”* (p.81). Sucede entonces que al conocer una etiqueta se cree equivocadamente que se puede saber todo acerca de quien la porta.

Cuando una persona se ve vestida con una etiqueta, los demás creen que todo lo que concierne a su personalidad está directamente relacionado con el nombre que le ha tocado portar. Esa etiqueta es la que coloca al ser en el mundo. La persona no será reconocida en su singularidad, sino identificada por el resto con un rótulo que hablará por ella (Benasayag et al., 2010). Cuando a una persona con una discapacidad se lo denomina desde el síndrome, como “el (sujeto) discapacitado” toda su subjetividad está siendo reducida al nivel de lo orgánico. Ésta mirada iatrogénica puede llegar a producir múltiples efectos ya que la subjetividad aparece totalmente comprometida por el déficit orgánico producto de la identificación con la enfermedad (Fainblum, 2014). La propuesta que se defiende desde la inclusión es, en cambio, descentrarse del déficit sin perderlo de vista partiendo de la idea de “sujeto con una discapacidad”. Esta mirada que no se cristaliza en el diagnóstico médico permite *“posibilitar intervenciones donde la dimensión subjetiva sea garantizada”* (Fainblum, 2004, p.84) y generar así un despliegue de las potencialidades subjetivas.

Si bien referirse a un niño utilizando la frase “con problemas de conducta” no es una categoría diagnóstica, dicha “etiqueta” puede resultar notable dentro de un contexto escolar tradicional. La escuela funciona como una máquina de dar sentido a lo que aún no lo tiene, intentando un ajuste a la norma. Es así que a un niño señalado “con problemas de conducta”, le resultará difícil escapar de dicha etiqueta. En principio y sobretodo, será esa la

etiqueta con la cual él mismo se sentirá identificado y con la que el resto lo identificará a él. Siguiendo esta lógica, ser portador de una etiqueta equivale no sólo a una mera clasificación sino al establecimiento de un sentido, de orden en la vida de aquel que la lleva. La persona se encuentra encerrada en una suerte de destino determinado: deseos, devenir y todo lo que pueda construir forma parte de un saber preestablecido.

Pensando lo diverso en el contexto escolar

Baquero (2001) plantea dos versiones a la hora de definir lo diverso. Por un lado, sostiene que la versión débil percibe lo diverso como una alteridad con respecto a una homogeneidad y asume como probable que sea ésta la lógica de la que está impregnada de la escolaridad “común”. Cuando lo diverso no se incluye en la escolaridad común trae aparejado cierto riesgo: la representación de que los incluidos en el colectivo homogéneo pierdan el reconocimiento de sus diferencias individuales. Por otro lado, el autor plantea que la versión fuerte entiende lo diverso como *“una característica de toda población escolar, aun de aquella que ilusiona con su aparente homogeneidad”* (Baquero, 2001, p.9). Tomando como punto de anclaje esta última versión, se intenta revisar las políticas de inclusión que propone el Sistema Educativo.

¿Cómo es entendido lo diverso en las prácticas psicoeducativas? Como se menciona en uno de los apartados anteriores, gran parte de la historia de la psicología educacional se basó en diseñar técnicas e instrumentos que permitieran descubrir las diferencias individuales entre los alumnos, por ejemplo, en inteligencia y en tiempos de aprendizaje. De este modo, las prácticas educativas se ven fundamentadas en la intención de alcanzar la homogeneización otorgando identidad al “alumno común”, “sano”, “normal”. En este sentido, se puede decir que la homogeneidad dentro de la lógica escolar parece partir de la posibilidad de obtener logros homogéneos por medios homogéneos y métodos únicos, al margen de la diversidad relativa de los sujetos. Esto significa que aún los alumnos agrupados en un mismo grado, de una misma sección y una misma escuela presentan diferencias entre sí, pero en la medida que estas diferencias no afecten su educabilidad en los tiempos y formas del dispositivo escolar, no resultan distinguidas (Baquero, 2001). La educabilidad es un concepto que puede ayudar a pensar el lugar que ocupa lo

diverso dentro del contexto escolar. Esta puede ser entendida – tradicionalmente- como la capacidad de un sujeto de ser educado, como atributo inherente al ser humano y diferencial entre sujetos, o bien, como la *“delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas”* (Baquero, 2001, p.2) –desde una concepción más amplia.

La educabilidad es una herramienta teórica que puede ser de gran utilidad para problematizar “lo común” en la escuela siguiendo los aportes de Gabriela Diker (2008). La escuela ha sido históricamente juez en el problema de lo común ya que con *“su pretensión de universalidad y a través de técnicas uniformizantes ha contribuido a instituir una cultura devenida común y al mismo tiempo, a instalar los parámetros que permiten juzgar lo que queda fuera de lo común”* (Diker, 2008, p. 148). Es la escuela decide quiénes quedan dentro y quiénes quedan afuera, de acuerdo a los atributos de cada sujeto. Lo común traducido en homogéneo opera como condición para el funcionamiento de la escuela dado que introduce criterios de diferenciación de alumnos y trayectorias escolares en base a su desempeño individual, manteniendo intacto la premisa de igualdad educativa. Sin embargo, esto no hace más que someter a los alumnos a la clasificación consolidando desigualdades y diferencias (Diker, 2008).

A partir de este planteo Diker (2008) propone conservar la pregunta acerca de si posible la pretensión de ofrecer al conjunto de alumnos experiencias escolares comunes sin que lo común mismo se traduzca en una norma que, lejos de eliminar, reintroduzca procedimientos clasificatorios y de jerarquización de los sujetos que refuercen las desigualdades. Frente a esas desigualdades lo inexorable toma la forma de un destino preestablecido que genera sufrimiento que se expresa a través del dolor subjetivo y personal de cada historia (Frigerio, 2004). Esto invita a los actores involucrados en el ámbito escolar a un cambio de dirección con la inclusión como horizonte: *“es contra esa inexorabilidad que la educación se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar diferencias en desigualdades; que no se excusará aduciendo condiciones (faltantes) de educabilidad”* (Frigerio, 2004, p.4)

Dos modos de comprender la inclusión

Daniels (2009) toma la distinción vigotskiana entre “discapacidad primaria” y “discapacidad secundaria”. Sobre la primera se puede decir que hace referencia a la insuficiencia orgánica debido a factores biológicos, mientras que la segunda tiene que ver con las distorsiones de las funciones psicológicas superiores debido a factores sociales. Esto significa que la forma en que el niño con una discapacidad primaria es posicionado en el mundo social puede dar lugar a discapacidades secundarias. Vygotsky considera que las condiciones de la discapacidad secundaria actúan sobre el niño con la “discapacidad primaria” provocando efectos sobre su desarrollo que pueden ser negativos. Este enfoque permite pensar las consecuencias que puede sufrir un niño de acuerdo a cómo el mundo responde a su discapacidad.

El desafío, siguiendo a Daniels, debería estar puesto en proporcionar formas de enseñanza que no conduzcan a la formación de nuevas discapacidades secundarias sino que ofrezcan –en términos vygotskianos– “estrategias compensatorias” que permitan al niño adquirir “herramientas psicológicas” necesarias para su desarrollo.

Siguiendo esta lógica, la inclusión educativa supone articular dos derechos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad. El primero refiere al derecho de ser tratado según la especificidad, y el segundo, al derecho de participar en lo educativo. En este sentido, cada alumno debe ser tratado teniendo en cuenta la diferencia y al mismo tiempo debe ser incluido colectivamente dentro de una perspectiva global. La idea no es, entonces, que todos los alumnos sean tratados igualmente sino que sean acompañados en su desigualdad (Meirieu, 2013).

Desde el Ministerio de Educación de la Nación (2009) la inclusión educativa se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para:

- la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.
- la definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
- el desarrollo del sentido comunitario, solidaridad y pertenencia plural.
- la promoción de las alfabetizaciones múltiples

- el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes.
- una cultura educativa, en la cual todos se sientan partícipes.

4. OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Analizar las perspectivas de agentes psicoeducativos que realizan prácticas escolares con los denominados niños con problemas de conducta en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Explorar qué condiciones favorecen la inclusión y cuáles refuerzan el etiquetamiento de los niños con problemas de conducta, a la luz de las perspectivas que ofrecen agentes psicoeducativos en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Indagar los modelos mentales de agentes psicoeducativos que desempeñan prácticas de inclusión como Maestra de Apoyo Psicológico y/o como Maestra de Apoyo Pedagógico con escolares catalogados como “niños con problemas de conducta”.

- Vincular históricamente el concepto de etiqueta con el surgimiento de la Educación Especial para comprender como atraviesa las prácticas de inclusión de niños con problemas de conducta, a partir de las perspectivas de agentes psicoeducativos.

- Elaborar propuestas para introducir bases de debate acerca de la inclusión, la diversidad y la etiqueta.

5. METODOLOGÍA

En el presente trabajo, de análisis predominantemente cualitativo, se utiliza el material recogido y analizado en el contexto de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado” dictada por la Profesora

Magíster y Licenciada en Psicología Cristina Erausquin durante el Primer Cuatrimestre de 2015.

Este material consta de dos entrevistas semi-dirigidas a dos agentes psicoeducativos que se han desempeñado como Maestras de Apoyo Psicológico y actualmente lo hacen como Maestras de Apoyo Pedagógico en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, se cuenta con dos Cuestionarios de Intervención Profesional del Psicólogo sobre Problemas Situados en Contexto, los cuales fueron adaptados a la especificidad de los Niños con Problemas de Conducta por la Profesora Magíster y Licenciada en Psicología Cristina Erausquin. Estos cuestionarios fueron analizados a partir de la Matriz de Análisis Complejo del Proceso de Construcción de competencias para la Intervención Profesional de Agentes Psicoeducativos sobre problemas situados en contexto.

A su vez, se utiliza material disponible en la Práctica de Investigación anteriormente mencionada perteneciente a las cohortes 2013/4 que será resignificado en el presente trabajo.

Por último y como herramienta para la reflexión se utiliza un Cuestionario Post-test de Estudiantes de la carrera de Psicología que respondió al término de la cursada de la Práctica de Investigación, en colaboración con la investigación “La construcción del rol profesional en las Prácticas Profesionales y de Investigación de la carrera de grado de Psicología de la UBA”, dirigida por la Prof. Mgter. Cristina Erausquin.

Simultáneamente, se realiza la articulación de datos bajo la tutoría de la Profesora Magíster y Licenciada en Psicología Cristina Erausquin.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

DIMENSIÓN I		DIMENSIÓN II		DIMENSIÓN III		DIMENSIÓN IV	
SITUACIÓN PROBLEMA		INTERVENCIÓN PROFESIONAL		HERRAMIENTAS		RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN	
MAP1	MAP2	MAP1	MAP2	MAP1	MAP2	MAP1	MAP2
<u>1.3</u>	<u>1.5</u>	<u>1.5</u>	<u>1.5</u>	1.4	1.3.a	1.3.a	1.2.a
2.2.a	2.3	2.4	2.4	2.2	2.2	2.3.a	2.2
3.3	3.3	<u>3.4</u>	<u>3.3</u>				
<u>4.3</u>	<u>4.4</u>	<u>4.4</u>	<u>4.4</u>				
5.1	5.3	5.3	5.3				
<u>6.2</u>	<u>6.3</u>	6.3.b	6.3.b/ 6.4				
<u>7.2.a</u>	<u>7.3</u>	7.4	7.3				
		<u>8.4</u>	<u>8.3.b</u>				

*Los ejes subrayados son los que se analizan

Antes de comenzar con el análisis de los datos, es importante aclarar que los agentes psicoeducativos en cuestión son docentes en Nivel Primario y Licenciadas en Psicopedagogía que en la actualidad ocupan el cargo de Maestra de Apoyo Pedagógico pero que se han desempeñado -en años anteriores- como Maestras de Apoyo Psicológico. Si bien estos dos cargos están diferenciados desde lo declarativo, se podría decir que paulatinamente se fue gestando un cambio histórico de superposición de los mismos que queda en evidencia en las entrevistas realizadas y que puede atribuirse a la ausencia de recursos humanos para cubrir los espacios. Dice la MAP2 haciendo referencia a su experiencia escolar con un niño con problemas de conducta: *“En ese momento no había en la zona ninguna (MAP) para que venga a cubrir ese cargo, entonces como acá éramos dos maestras recuperadoras en ese momento, se decidió en la escuela que yo me desempeñara como MAP y mi compañera me ayudara con los otros nenes (...) yo me capacité en ese*

momento, rápidamente con una coordinadora MAP porque nunca lo había hecho". Esta problemática está registrada también en un Informe de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2012) que explica que la cantidad de docentes ejerciendo la tarea sólo alcanza en 2010 la mitad de lo proyectado desde la normativa. Según este documento, la situación se vuelve más notoria frente a las exigencias de la demanda ya que las solicitudes de intervención de MAP por parte de las escuelas primarias comunes de gestión estatal de la CABA superan ampliamente la capacidad de respuesta del proyecto: *"según los datos correspondientes al año 2010, este recurso fue solicitado en 134 oportunidades, mientras que el alcance efectivo del proyecto logró abordar sólo un tercio de la demanda (43 alumnos atendidos)"* (p.89). A partir de estos datos podría establecer una relación entre la falta de docentes para ocupar los cargos y la superposición de los cargos de Maestra de Apoyo Pedagógico y MAP, que sería interesante tener en cuenta a lo largo de este trabajo.

Profundizando en la perspectivas de los agentes psicoeducativos

A continuación se realiza el análisis cualitativo de los datos que arroja la Matriz de Análisis en base a los Cuestionarios de Intervención Profesional del Psicólogo sobre Problemas Situados en Contexto adaptados a la especificidad de los Niños con Problemas de Conducta y las entrevistas semi-dirigidas realizadas. Se tienen en consideración las dimensiones I y II: "Situación-Problema" e "Intervenciones" respectivamente ya que se consideran las dimensiones pertinentes para abordar el tema del trabajo.

Sobre la Dimensión I: "Situación-Problema". Se puede decir que tanto la MAP1 como la MAP2 plantean problemas complejos que involucran a "niños con problemas de conducta" aportando múltiples dimensiones. Sin embargo, puede detallarse una diferencia entre ambas. Si bien la MAP1 da cuenta de la multiplicidad de factores involucrados en la situación, no propone una articulación entre las mismas. En cambio, la segunda profesional es capaz de ubicar la complejidad del problema incluyendo tramas relacionales entre actores -el vínculo entre el niño con problemas de conducta y su docentes y compañeros- y tramas psicosociales -menciona la recomendación de la escuela de realizar una consulta en un Hospital Infanto-Juvenil que es acatada

por la familia del niño. En este sentido, mientras que la MAP2 logra en el relato de la situación-problema realizar algunas inferencias que dan cuenta de una lectura que va más allá de la conducta visible del niño con problemas de conducta, la MAP1 sólo alcanza una descripción del problema sin explicarlo ni hacer inferencias.

Para echar luz sobre este tema se puede tomar en consideración la diferencia que establece Baquero (2006) entre ubicarse desde un posicionamiento de “individuo auxiliado” o de “sujeto en situación”. Cuando el problema es construido con la mirada puesta en los atributos del sujeto se corre el riesgo de producir “ajustes” de los sujetos a las situaciones escolares: apoyándose en los límites de la educabilidad se intenta compensar los supuestos atributos que se juzgan deficitarios –sea en términos naturales o culturales- en el sujeto. Este posicionamiento de “individuo auxiliado” se diferencia de la mirada contextualista que aporta la concepción de “sujeto en situación” a la cual parecerían adherirse las perspectivas de las MAPs que en la formulación de una “situación-problema” tienen en cuenta una variedad de factores que exceden la mirada individual sobre el “niño con problemas de conducta”. Por ejemplo, en la entrevista semi-dirigida la MAP2 relata la situación sobre el caso de un niño del cual realiza un seguimiento poniendo en juego factores subjetivos, psicológicos, familiares y sociales: *“Está en segundo grado, tiene problemas de conducta, la mamá lo acompaña mucho y él está haciendo tratamiento psicológico en un centro por acá (...) Vinieron las psicólogas a hablar con nosotros, y hablamos de esto, que al haber un compromiso muy importante familiar se puede trabajar mejor, de otra forma. A él le vendría mejor una jornada reducida para poder hacer a la tarde fútbol por ejemplo que a él le gusta mucho (...) Va a fútbol cuando termina la doble jornada y a algún taller porque hay juegotecas por la zona”*.

Haciendo referencia a la historización, se puede decir que ambos agentes psicoeducativos ubican antecedentes del problema aunque es importante marcar una distinción. A diferencia de la MAP1 que menciona antecedentes pero sin interrelación entre sí, la MAP2 sitúa algunos antecedentes que están vinculados: la problemática del niño con el docente y la posibilidad de evaluar su alojamiento en una escuela especial, cuestión que da cuenta de aspectos inclusivos de su práctica. Además, se puede decir que la

MAP1 sólo historiza a partir de que ella fue llamada a intervenir; no hay antecedentes previos a su intervención. La MAP2, en cambio, logra realizar un recorrido histórico del niño dentro de la institución educativa. Sin embargo, en ninguna se nota una referencia a la historia personal del niño por fuera de la escuela. En este punto hay que destacar, que esta tendencia no se condice con los discursos de las entrevistas ya que en varias oportunidades ponen en relación las dificultades escolares de los niños con su historia personal. La MAP1 da cuenta de esto diciendo: *“En general lo que se da ahora son muchos conflictos con la familia, o a nivel social. Son chicos cuyos papás no están porque se fueron, porque los abandonaron y quedan a cargo de tíos o hasta de vecinos...”*; al igual que la MAP2 que sostiene *“Generalmente son nenes con muchos problemas a nivel familiar, problemas, abandonos (...) A veces conseguimos con los papás los lleven a consulta...”*.

Si bien la discrepancia entre las puntuaciones obtenidas de los Cuestionarios y las entrevistas realizadas no pueden ser justificadas, se pueden mencionar algunas cuestiones a tener en cuenta. Podría pensarse que existe cierta dificultad de los profesionales para dejar constancia por escrito de situaciones personales de los niños que exceden las tramas vinculares del contexto educativo, ya que en la cotidianeidad manejan datos que no corresponde a su función divulgar. En este sentido puede decirse que el secreto profesional juega un papel importante a la hora de historizar. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en el Cuestionario de la MAP1 cuando contesta que el secreto profesional es una de las cuestiones más significativas que aprendió en su formación. Además, sería pertinente mencionar, tal como lo expresa la MAP1, que los límites entre las problemáticas escolares y lo que sucede fuera de la escuela son confusos y esto representa una dificultad para decidir el accionar de los agentes psicoeducativos: *“Son chicos con situaciones familiares muy complejas. O sea, se nos complica por donde empezar. Por ejemplo, hay un chico que viene sin desayunar o sin cenar de la noche anterior, no podés pensar que va a estar con todas las ganas de hacer una tarea intelectual... ni que va a tener las energías necesarias para hacerlo. A la vez, no te podés poner en una postura asistencialista (...) nosotros queremos que (los chicos) aprendan. No queremos que la escuela sea un “como si” (...) No queremos que los chicos vayan a la escuela a comer. O sea, la escuela está*

para enseñar, lo que pasa en este momento... ¿hasta dónde una cosa y hasta dónde otra?".

En lo que refiere al perspectivismo, se observa que en el relato de la "Situación-problema" del Cuestionario de la MAP1 predomina una única realidad. Esta cuestión está vinculada con la posición de encapsulamiento del agente (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10) que se caracteriza, entre otras cosas, por contar con una sola versión de los sucesos dada la dificultad de incluir la voz de otros actores. En cambio, en el relato del Cuestionario la MAP2 encuadra la realidad que describe en su rol profesional realizando referencias al vínculo del niño con el docente y sus compañeros, atendiendo al resultado de la interconsulta y dando cuenta de un claro conocimiento sobre la demanda de intervención y su rol. Cabe señalar, siguiendo a Mehan (2001), que el discurso técnico psicológico tiende a prevalecer hegemónicamente sobre los discursos de los docentes y los padres y madres del niño. Por esta razón se cree que en pos de la inclusión educativa se debe dar lugar a la polifonía de voces como medio para abarcar las distintas perspectivas y construir así una situación-problema desde la complejidad.

En relación con la trama interpersonal, en ambas MAPs puede observarse una tendencia a situar el problema en el niño. Este hecho es más evidente en la MAP 1, quien designa al niño como el portador de las dificultades, describiéndolo como aquel que no puede permanecer en el aula ni escuchar a sus maestros. Teniendo en cuenta los aportes de Mc. Dermott (2001), la teoría del déficit se caracteriza por concentrar la dificultad en el niño, considerando al contexto como sitio vacío y al niño como un contenedor estático que necesita incorporar habilidades desde afuera para compensar su déficit. La pregunta que plantea el autor es si desde esta concepción existe "*manera de describir algo que esté vivo*" (p. 307) argumentando que este modelo estático proporcionan cierto poder de predicción en el comportamiento del niño. Esto quiere decir que cuando un niño es rotulado lo más probable es que actúe en concordancia con la etiqueta que le ha tocado poniendo de relieve su déficit. Dice la MAP1 en la entrevista: "*tiene que ver cómo la maestra elogia a determinados chicos. Si una maestra adelante del chico está diciendo "el ya no puede hacer más nada, hasta acá llegó" (...) el pibe te lo va a actuar*". De esta manera, la etiqueta es utilizada como recurso para mantener a la gente

en lugares bien establecidos, truncando de alguna manera la posibilidad del cambio: el destino está preestablecido. Esto se vislumbra en la entrevista de la MAP2, quien haciendo referencia a un niño con problemas de conducta, cuya madre había decidido cambiarlo de escuela, sostiene “*ese nene va a estar de escuela en escuela todos los años*”. Reparar en la manera en que estos chicos son nombrados “*permite indagar acerca de la correspondencia y la incidencia de dichos diagnósticos en el delineado de las trayectorias educacionales de los alumnos*” (Sipes, 2014, p.4), abriendo así la posibilidad a que suceda algo diferente a lo esperado.

Es interesante traer a cuenta, también, lo que la MAP1 sostiene en la entrevista: “*hay chicos que no pueden (...) que todavía no están en condiciones de soportar la estructura de la escuela primaria*”. Si bien a primera vista esta afirmación podría reforzar la tendencia de colocar la mirada unívocamente sobre el niño, se pesquiza una predisposición a disiparla y tomar en cuenta los determinantes duros que podrían significar una barrera para el aprendizaje.

A diferencia de la MAP1, la MAP 2 describe en el Cuestionario los hechos a los cuales el niño responde, descentralizando así al niño como único portador del problema y situando algo de esto en otros factores. Por ejemplo, cuando esta profesional describe la situación-problema diciendo “*Durante 2015 no había mostrado problemas de conducta hasta que la maestra de grado faltó por varias semanas por enfermedad*” está explicitando la influencia de otros factores y dimensiones en la conducta del niño.

Sobre la Dimensión II: “Intervenciones”. Se puede comenzar diciendo que en el relato de los Cuestionarios de las MAPs las intervenciones que se describen son construidas en conjunto. La diferencia que se pesquiza es que la MAP1 no menciona en el relato del Cuestionario la participación de la maestra de grado que es quien percibe las acciones del niño en cuestión pero sí lo hace en la entrevista cuando se le pregunta directamente con qué agentes trabaja: “*Trabajo con la maestra de grado, la coordinadora de ciclo, con la directora de la escuela y con la coordinadora de la Escuela de Recuperación...*”.

Si bien las intervenciones son construidas y pensadas en conjunto, tienden a ser llevadas a cabo por el agente psicoeducativo que es quien asume la responsabilidad. En el caso de la MAP1, quien manifiesta contar con la colaboración de los demás actores involucrados, podría pensarse que la

modalidad de intervención es “trabajo en consulta”. Los agentes no actúan encapsulados y, si bien relatan y describen inter-agencialidad en la construcción de la intervención, no llegan a constituir equipos de trabajo en los que la misma sea llevada a cabo por todos (Erausquin et al., UBACYT 2008-10).

Para analizar los objetivos de las intervenciones es oportuno traer a cuenta que las situaciones de violencia en la escuela se precipitan como “escenas de urgencia” en las cuales la intervención de los agentes psicoeducativos se vuelve apremiante para prevenir, evitar o disminuir el daño que provocan. Dado que estas escenas desbordan el marco habitual de respuesta el profesional actúa muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. Esto impide la realización de la historización del problema necesaria para indagar antecedentes y causas y para elaborar hipótesis que orienten los cursos de acción (Erausquin et al., UBACYT 2008-10). Frente a las escenas de urgencia los agentes psicoeducativos acuerdan en que hay que actuar de inmediato con ese chico que hace se “*generen situaciones disruptivas*”, como describe la MAP2 en el Cuestionario, y que “*se para, tira cosas al pizarrón (...) se agarra a las piñas con cualquiera*”, como describe en la entrevista la MAP1 a un “chico con problemas de conducta”. Sucede entonces, que la urgencia impide que se realice un análisis previo exhaustivo de la situación, que se indague, que se historicice el problema y se profundicen antecedentes y causas o que se formulen hipótesis que orienten las acciones a seguir.

Tomando la información que brindan los Cuestionarios se puede decir que las dos agentes psicoeducativos proponen diferentes objetivos y los articulan entre sí. La MAP1 plantea objetivos que están relacionados con lo vincular del niño con su docente y compañeros y con su modalidad de trabajo en el aula. Lo mismo sostiene en la entrevista: “*a partir de trabajar el vínculo conmigo trato de generar un buen vínculo con la maestra y con sus compañeros (...) trato de trabajar mucho con las maestras porque una cosa fundamental para los chicos es que se sientan alojados*”. Por su parte, la MAP2 enuncia en el Cuestionario distintos objetivos para la intervención pero vale decir que todos están situados en el niño: que adquiera hábitos de trabajo escolar, otorgarle herramientas para que logre controlar sus impulsos e

“intentar que repare los vínculos que rompe al tirar cosas o insultar ya que los nenes le tienen miedo y a la maestra se le dificulta que ingrese solo al aula ya que no sabe cuando va a estallar”.

En lo que sigue se evalúa la valoración y distancia del relator con el agente y la indagación. Sobre el Cuestionario, se puede decir que la MAP1 vislumbra una implicación del relator con respecto a la actuación profesional en la intervención, con distancia y objetividad de la apreciación. Sin embargo, la entrevista deja ver lo contrario cuando refiriéndose a cómo trabaja con la familia explica: *“Son padres que no pueden ejercer su rol, no es que no quieren sino que realmente no pueden. Son gente muy joven o gente con muchas dificultades o gente que viene de Perú, de Paraguay y que para ellos ya es todo un tema la adaptación (...) En realidad está mal decirlo, pero se trabaja cómo se puede... porque hay veces que vos citás y no vienen... pero es porque realmente no pueden”.* De este discurso, que podría percibirse con cierta preocupación y resignación, es posible extraer que el agente psicoeducativo se encuentra frente a una problemática que lo excede y que trae efectos en su vida anímica. Podría pensarse a la MAP1 visualiza el problema desde el punto de vista del “Sujeto-víctima”, ya que la profesional se sobreidentifica con él frente al desconcierto, la ausencia de respuestas (Erausquin et al., UBACYT 2008-10) y la realidad social del momento. Esta discrepancia entre la sobreimplicación del discurso de la entrevista y la distancia objetiva en el relato del Cuestionario podría explicarse argumentando que la escritura plasma los modelos mentales de cada agente psicoeducativo volcando al papel los conocimientos que tienen más afianzados –tal como sucede en el Cuestionario- a diferencia de la oralidad que en la entrevista está condicionada por la situación vincular enmarcada en el encuentro con el entrevistador.

Con respecto al Cuestionario de la MAP2, puede decirse que se vislumbra una segregación con el niño que podría dar cuenta de sobreimplicación. Esto sucede con frecuencia en los agentes que trabajan en violencias en escuelas, consignados en la figura de “trabajo por encapsulamiento” (Erausquin et al., UBACYT 2008-10) quizá como un modo de defensa frente a la desobjetivización que todo acto violento implica.

Analizando el dispositivo MAP como Sistema de Actividad

Con el objetivo de analizar el dispositivo MAP como un punto de encuentro entre el Sistema de Actividad Escuela Común y el Sistema de Actividad Educación Especial, se exponen a continuación los cinco principios de la Teoría de la Actividad (Erausquin, 2013) y se ejemplifica con fragmentos de entrevistas que ayudan a profundizar en el tema.

1. El primer principio sostiene que la unidad mínima de análisis es un sistema de actividad en relación con otros sistemas. Tal como se ha planteado a lo largo de este trabajo, el dispositivo MAP plantea una tarea en colaboración entre dos Sistemas de Actividad: Escuela Común y Educación especial. Así lo sostiene la Coordinadora MAP en una reunión de equipo: *“El equipo de MAP surge como una demanda de la escuela primaria común a partir de niños con problemas de conducta, con sus maestros, compañeros, violencia. Pero no ligados a problemas de aprendizaje. Es un alumno para escuela común, porque puede aprender desde lo conceptual, lo que se espera. Pero a partir de las crisis que tiene, desestructura a los maestros, sus compañeros”*.

2. El segundo principio plantea una multiplicidad de voces de los sistemas de actividad, donde conviven puntos de vista diversos, tradiciones e intereses. Con respecto a esto la MAP1 comenta en la entrevista: *“Es mejor pensarlo con un compañero. Se hacen reuniones de quizás tres o cuatro maestras de apoyo de diferentes escuelas (...) Hay cosas que por ahí a uno no se le ocurren porque estás metido dentro de la escuela y lo institucional te atraviesa, pero quizás a un compañero te dice ¿y no pensaste tal cosa? o ¿no probaste tal otra?”*. En este fragmento se puede observar la importancia que se le otorga a la posibilidad de pensar juntos y construir nuevas modalidades de trabajo, más pertinentes y eficaces, con el objetivo de que las prácticas apunten a la inclusión educativa. En la entrevista de la MAP2 también se encuentra alusión a la multiplicidad de voces cuando describe la modalidad de trabajo con la madre de un niño: *“Ella estaba desbordada, con muchos problemas familiares, poco tiempo, muy joven y no se sabía organizar. Entonces (...) la fuimos (...) ayudando (...) ella me decía yo no sé que enseñarle, no sé qué hacer. Entonces yo le dije puede jugar a esto, o inventar un juego con él, o puedes hacer listas para ir a comprar... listas de cosas que ven, dibujarlas si a él le gusta mucho dibujar y pintar”*. Queda en evidencia,

entonces, que la multivocalidad del sistema se propaga en redes de interacción abriendo la posibilidad a vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación.

3. El tercer principio es el carácter histórico de los sistemas de actividad. El olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema es una fractura de la memoria. Es muy importante considerar las huellas de la propia actividad del sistema, considerar cómo se hacían las cosas en el pasado para poder vincular estos datos con el proceso de intervención (Erausquin et al., UBACYT 2008-10). En este sentido la MAP2 menciona en referencia al seguimiento del niño: *“Llevamos las planillas con la lista de nenes que trabajamos, sus dificultades, los informes de los alumnos”*. Algo similar explica la MAP1 cuando dice: *“todos los meses le presentamos a la Vicedirectora de Recuperación una planilla mensual con todos los chicos que trabajamos, con qué contenidos trabajamos...”*. En ninguno de los dos casos se especifica si las intervenciones que realizan con cada niño, sus docentes y compañeros quedan asentadas por escrito; sólo se hace referencia a las planillas de seguimiento, que –a partir de lo que se puede inferir de los discursos- contienen información reducida y puntual. Podría pensarse que, quizás, esta manera de historizar el camino educativo del niño es un poco escueta ya que aparentemente no se guarda formalmente un registro de las modalidades de intervención que fueron utilizadas, especificando cuáles fueron eficaces y cuáles no en cada caso particular o qué datos concretos podrían resultar clave para una eventual nueva intervención.

4. El cuarto principio sostiene que las contradicciones que acumulan los sistemas de actividad son fuentes de cambio. Algo de esto se vislumbra en el discurso de la MAP1 entre las docentes de grado y las Maestras de Apoyo cuando dice *“hay muchos casos en que la maestra (...) me dice <hasta acá llegué> o <ya no sé qué más hacer>”* y ejemplifica en un caso puntual *“...es un nene que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo y tiene muy poco lenguaje: sólo repite las frases que se le dicen. Su maestra me decía <yo todavía no pude trabajar nada, no escribe, no abre el cuaderno> y yo le intentaba explicar que todavía no podía hacer eso. Entonces ella me preguntaba por qué estaba ahí y yo le decía que estaba ahí porque las escuelas son inclusivas, porque es su lugar, porque el sistema es así y que lo*

que ella tenía que lograr es que él se sienta contenido en el grupo...". La entrevistada describe así una situación de tensión entre lo que se ofrece desde el dispositivo de inclusión y la docente de escuela común que se podría tener que ver con la unidad de análisis que subyace las perspectivas de cada agente. La docente de grado sitúa la dificultad en el alumno suponiendo una educabilidad como atributo individual que constituye un alumno que no presenta las condiciones mínimas para poder ser educable. Esto da cuenta de *"una unidad de análisis diádica que comprende el sujeto que aprende y el objeto de su aprendizaje"* (Erausquin y D'Arcangelo, 2013, p.16) a partir de la cual se supone que *"si el aprendizaje no ocurre de acuerdo a lo esperado, habrá que buscar las causas en alguna problemática propia del sujeto"* (op. cit.). Por su parte, el agente psicoeducativo que se manifiesta en desacuerdo con la posición de la maestra pareciera estar descentrándose de la concepción del "alumno-problema" para tener en cuenta otras cuestiones que están más ligadas al contexto como la importancia de que el alumno se sienta contenido. Este pequeño movimiento que realiza el agente psicoeducativo deja ver luces y sombras del lugar que está ganando paulatinamente la inclusión en el Sistema Educativo. En este sentido, las contradicciones se deberían entender como inherentes al sistema, apartando la connotación negativa para ser pensadas como potenciales motores de nuevas formas: ya sean reglas, cambios en la división del trabajo, instrumentos de mediación novedosos, que los agentes eventualmente pueden consensuar (Erausquin, 2013).

5. El quinto principio propone la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, a partir de esfuerzos colectivos y deliberados. En este punto, se podría pensar en la posibilidad de compartir el espacio de reunión de las MAP con otros agentes psicoeducativos (docentes, directivos) para dar lugar al intercambio de vivencias y experiencias de la cotidianeidad escolar y por así enriquecer sus prácticas. La propuesta es iniciar un debate que ponga en el centro la inclusión educativa, la diversidad y la etiqueta, donde la discusión recaiga sobre los modos de pensar, los modos de definir y los modos de actuar en el contexto escolar. En esta línea, Casal (2014) afirma que *"la inclusión educativa interpela al dispositivo y las prácticas habituales"* (p.63), y propone la metáfora del péndulo de Newton -un dispositivo que demuestra la conservación de la energía y la cantidad de movimiento- para

dar cuenta de la potencialidad expansiva que tienen las prácticas de inclusión. Con este modelo ilustrativo se pretende ejemplificar como a partir de un movimiento en la aparente quietud se produce una expansión que se extiende de manera indefinida.

Desde los lineamientos de la Teoría de la Actividad no se concibe un sistema de actividad en forma aislada, sino que se toman en consideración como unidad mínima de análisis en dos sistemas de actividad. En este sentido se ha ubicado el dispositivo MAP como puente entre la Escuela Común y la Educación Especial, dos sistemas de actividad diferentes e interconectados, y se ha descrito como un sistema de actividad formado multivocalmente, con sus contradicciones intra-sistema y sus posibilidades de expansión. Sin embargo, para ampliar el análisis de dichas prácticas es importante tener en cuenta también las contradicciones inter-sistema o de inter-agencialidad. En la entrevista la MAP1 relata: *“En este momento es como que todo el Sistema, los Centros de Salud, las Defensorías están como colapsadas. Te doy un ejemplo: para pedir un turno de tratamiento en un centro de Salud tenemos que presentar un informe al Área de Problemáticas del (Hospital) Argerich. Ellos leen el informe, conversan con nosotros y de ahí le tienen que dar un turno. Ponele que nosotros lo presentamos en abril, el turno se lo dan en junio (...) Está todo colapsado”*. Este recorte refiere a las tensiones que se generan entre los agentes psicoeducativos que solicitan tratamientos especiales para los alumnos cuya trayectoria escolar transcurre en escuela común y los centros de salud y hospitales que muestran –según lo que se describe- una significativa demora para dar respuesta frente a la constante demanda. Como se puede observar, el dispositivo MAP no sólo funciona puente inter-sistémico para conectar la Escuela Común con la Educación Especial en pos de la inclusión, sino que involucra también otros sistemas de actividad como el Sistema de Salud. Lo que cabe preguntarse en este punto es qué lugar tiene la inclusión para sistemas de actividad que exceden lo estrictamente escolar y que podrían contribuir ampliamente en la causa.

Abriendo sentidos

Maneras de nombrar: el poder de la etiqueta. La propuesta es cuestionar las maneras de nombrar partiendo de la idea que Mehan (2001) expone: “*Como el lenguaje es acción, los diferentes usos del lenguaje constituyen el mundo de diferentes maneras*” (p.284). Esto quiere decir que una manera determinada de representar los acontecimientos en el lenguaje influye en lo que pensamos acerca de los sucesos representados y en la forma de actuar en relación a tales sucesos. Por eso, es importante reparar en las formas de nominar que predominan en el contexto escolar: cómo se nombra a los alumnos, a los procedimientos, a las escuelas mismas. A modo de ejemplo se podría pensar en lo que se conoce en la escuela como “*alta*”. En la entrevista la MAP1 cuenta que cuando el proceso de integración ha finalizado se escribe en la planilla del alumno la palabra “*alta*” para indicar que a partir de ese momento ya no se trabaja más con él. Esta palabra que remite inmediatamente al modelo médico, se utiliza en el ámbito hospitalario para señalar que un paciente ha recuperado su salud y no necesita continuar con el tratamiento porque su enfermedad o lesión ya están curadas. También, las MAPs hacen referencia en varias oportunidades a la “*Escuela de Recuperación*”, cuestión que conduce en la misma línea que plantea a pensar: ¿Qué es lo que se debe recuperar? ¿Qué es lo roto, enfermo, afectado? Esta manera de nominar se debe en parte a la intervención de la medicina, atravesada por el positivismo, que produce una restricción expresada en dos categorías: “*normal*” y su antitético, “*anormal*” (Sipes, 2013). Estas concepciones se alojan cómodamente en el sentido común y por eso, el desafío del conocimiento académico es advertirlas. Reflexionar acerca de las maneras en que se nombra en el contexto escolar lo relativo a una discapacidad o una dificultad es un modo más de ponerse en camino hacia el debate de la inclusión.

Penetrar en esta discusión, conduce a considerar también las maneras de nominar a los alumnos. Siguiendo a Kaplan (2005), se sostiene que los ritos de nominación sucesivos, a través de los cuales se elabora una identidad son la mayoría de veces avalados por la institución escolar. De esta manera, los alumnos están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento y comportamiento escolar, adoptando el punto de vista de la escuela en tanto espacio social autorizado. Un niño “*desfasado del*

resto”, que “*no avanza*”, que “*no está en condiciones*”, que “*ya no saben que hacer con él*” son ejemplos de algunas primeras clasificaciones que se van transformando en nominaciones y se clausuran luego en la identidad del alumno (Sipes, 2014). Los denominados “niños con problemas de conducta” son propietarios obligados de la categoría que les toca portar, adjudicada por el mismo Sistema Educativo. Las nominaciones trascienden los límites del contexto escolar y se infiltran en la subjetividad, en la vida familiar y en la trayectoria escolar de muchos alumnos (Op.cit). La escuela participa, así, de manera deliberada o involuntaria de concepciones que consideran la diferencia como lo “desviado de la norma” promoviendo la clasificación, la selección y las nominaciones que dejan su huella en los procesos de construcción de la identidad de los alumnos (Sipes, 2013).

Vislumbrar esta cuestión es un paso necesario para iniciar un debate ético que aborde el tema de la inclusión educativa, la diversidad y el lugar de sujeto del niño etiquetado. Se pretende “*no sólo hacer un cambio rápido de maneras de nominar, sino algo más profundo con respecto a la concepción pedagógica, filosófica y ontológica del otro*” (Sipes, 2004, p.5). Algo de esto se ilustra en palabras de Marta Sipes (2014) cuando sostiene que los diagnósticos psicoeducativos de los niños escolarizados “*han de ser escritos en lápiz –para poder ser borrados y vueltos a escribir-*” (p.8), valorando una confección contextual, dinámica y no inmutable.

El aporte de la mirada “psi”. En primer lugar es pertinente reflexionar acerca de lo que sigue: ¿el psicólogo trabajará para aliviar a la comunidad escolar normalizando al alumno que la inquieta e interrumpe su normal funcionamiento aportando métodos y medicamentos que lo vuelvan a encajar en horma o se ocupará de abordar el sufrimiento del sujeto posicionándose como un profesional que desde su ética rechaza los ideales sociales y acepta un “no-saber”? De un lado, borrar los síntomas, estandarizar o normalizar al sujeto y del otro, descubrir y construir junto con el sujeto la multiplicidad que desborda la etiqueta que lo acompaña. Actuar desde el no-saber significa hay un otro del que nada se sabe porque no hay ninguna clasificación construida a base de estadísticas que permita conocer las potencialidades que cada uno es capaz de desarrollar (Benasayag et al., 2010).

Se trata de que las intervenciones sean pensadas desde una unidad de análisis compleja, desestimando éticamente la transparencia del diagnóstico del déficit, de la clasificación en categorías y moldes preestablecidos que vulneran el derecho a la intimidad de los sujetos (Erausquin, 2013). Esto implica *“la posibilidad de resistir al sentido social normalizado, el de la evaluación-clasificación, de los ideales productivistas de nuestra sociedad”* (Benasayag et al., 2010, p.132); refiere a suspender el juicio categorizador y el prisma desde el cual se pretende ver la esencia del otro en su etiqueta (Erausquin, 2013).

Cuando se introduce como horizonte la inclusión, las intervenciones psicoeducativas requieren necesariamente de un trabajo en equipo entre los agentes del contexto escolar involucrados, abriendo camino a la multivocalidad y aportando una nueva perspectiva que permita interpelar la etiqueta para dejar emerger el sujeto en sus múltiples dimensiones y enfocar en sus potencialidades. Estas intervenciones no apuntan sólo al beneficio del sujeto sino un enriquecimiento colectivo y recíproco, del alumno, pares, docentes y agentes psicoeducativos.

Debate de perspectivas. La inclusión educativa podría ser pensada como un proceso sin fin: no como algo acabado una vez establecida la normativa, sino como una construcción continua que involucra las prácticas y las culturas. Las prácticas que desempeñan las MAP deben ser valoradas en tanto se proponen un horizonte de inclusión y al mismo tiempo deben ser puestas en el foco de un debate que reformule continuamente las concepciones que las subyacen, que abran la posibilidad a innovarlas trazando caminos que se inclinen cada vez más hacia una inclusión real y sobretodo, que promueva la multiplicidad de voces ampliando la mirada sobre la inclusión, la diversidad y la etiqueta desde distintas perspectivas.

Una de las formas de impulsar este debate es a partir de la denuncia de las desigualdades: es necesario referirse a ellas y mencionarlas para desnaturalizarlas y poder ofrecer así diversas oportunidades burlando el destino preestablecido (Frigerio, 2004) que ofrecen obligadamente las etiquetas. Este es un primer paso, de muchos. El debate debe ser constante. Para ello, es necesario crear espacios de reflexión entre docentes y agentes psicoeducativos en donde puedan exponer sus ideas y experiencias, compartir

la planificación y la ejecución intervenciones y resultados y proponer temas de interés para profundizarlos sustentándole en la teoría.

7. CONCLUSIONES

La inclusión educativa se presenta como un desafío radical y novedoso frente a las estructuras tradicionales de la escuela y a los paradigmas que históricamente han subyacido las prácticas educativas. La inclusión como nuevo enfoque político, filosófico y pedagógico pone en jaque las concepciones que recaen en la unidad de análisis individual “niño-problema” y a cambio propone ampliar la mirada trabajando desde una unidad de análisis que contemple la complejidad situacional de lo escolar. Se considera que la inclusión educativa es un conjunto de prácticas sin fin, que debe estar en constante movimiento e innovación y que hay diferentes formas de contribuir para que no esté establecida sólo a nivel de las políticas, sino que su alcance envuelva las prácticas y las culturas de todas las comunidades educativas.

En este sentido, trabajar en pos de la inclusión significa remover las barreras al aprendizaje proponiendo caminos diversos para que todos los alumnos gocen de trayectorias escolares integrales. De esta manera se pretende, entre otras cosas, evitar el estigma y el dolor que la etiqueta deja a nivel social y subjetivo, que tiñe la integridad del sujeto con un rótulo que habla por él pretendiendo transformarse en esencia. Por eso, es primordial reparar en las maneras de nombrar al otro y soltar las etiquetas para poder descubrir las potencialidades que quizás hasta el mismo sujeto desconoce. Este quizás sea uno de los aportes más ricos que pueda ofrecer un agente “psi” para derribar aquellas categorías que de no ser truncadas preparan un destino preestablecido para niños que nunca podrán moverse del lugar que les ha sido adjudicado gratuitamente por la autoridad escolar.

Trabajar en pos de la inclusión es también proponer un debate acerca de las prácticas entre los agentes involucrados en el contexto escolar, dando lugar a la multivocalidad para reflexionar a partir de las distintas perspectivas. Un espacio que permita volcar las inquietudes del accionar profesional y abrir preguntas sobre la diversidad y el lugar del “sujeto etiquetado” es una fuente de

enriquecimiento para todos y una manera de “estar en camino” hacia un horizonte de inclusión y diversidad.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 9 Rosario
- Baquero, R. (2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación” en Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Crisis de autoridad”, “Ética y etiqueta” y “Hacia una clínica del vínculo” En: Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beraldo, D. Vanina (2011). Prácticas de integración escolar: algunas preguntas y reflexiones para iniciar un debate *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Booth T, Ainscow, M. (2008) “*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion)*”. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bur, Ricardo; Erausquin, Cristina; Ródenas, Alba (2001). Tensiones que Atraviesan la Inserción de los Psicólogos en las Instituciones Educativas. *XXVIII Congreso Interamericano de Psicología, organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología en Santiago de Chile*.
- Casal, V. (S/F) Notas para pensar un saber acerca de la Educación Inclusiva.
- Casal, Vanesa y Lofeudo, Silvina. (2009) Integración Escolar, una tarea en colaboración, Ministerio de Educación, Dirección de Educación

Especial. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial>

- Daniels, H. "Vygotsky and inclusion". Cap. 3, pp.24.37. En Hick P., Kerschner R. and Farrell P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Routledge, London. Traducción interna de Larripa M. para Psicología Educacional y Práctica de Investigación. Noviembre 2009.
- Declaración de los Derechos Humanos en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Diker, G. (2008) "¿Cómo se establece qué es lo común?". En Frigerio; G; Diker Gabriela (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Documento Ministerio de Educación de la Nación (2009): Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina. Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones/coordinado por Daniel López -1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Erausquin C. (2010) "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento en educación. Los "verdaderos conceptos" en Vygotsky y la inclusión educativa". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2010.
- Erausquin, C. "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". En *Revista Segunda Época*, volumen 13. 2013 / Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata EDULP en REUN. Revista con Referato. ISSN N° 0556-6274. Publicación Digital en octubre de 2014. (pp.173-197).
- Erausquin, C. y D'Arcangelo M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- Erausquin, C., Dome C., Lopez A. y Confeggi, X. (UBACYT 2008-10) Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas

desde la perspectiva de los actores. En el marco del Proyecto de Investigación P023 de la Programación UBACYT 2008-2010. Directora: Mg. Cristina Erausquin.

- Fainblum, A. (2004). “Un enfoque crítico de las concepciones iatrogénicas: “Sujeto con una discapacidad” versus “(Sujeto) discapacitado””. En: *Discapacidad. Una perspectiva clínica desde el Psicoanálisis*. Buenos Aires: La nave de los locos.
- Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004.
- Informe de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de GCBA (2012): Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas comunes de gestión estatal. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa. Por Susana Di Pietro y Egle Pitton (coords.), Paula Medela y Ariel Tófaló. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. (1ª ed., p.p. 77-95). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.
- Lerman, Gabriela (2010). El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa: el trabajo en equipo como condición necesaria. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional N°26.206 en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

- Lus M. A. (1995): “El recorrido histórico de la Educación Especial”, en *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires: Paidós (Cap. 1).
- Mehan, H. (2001) “Un estudio de caso en la política de la representación”. En Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, P. (2013) Entrevista por Luciana Vázquez: Philippe Meirieu: “La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común”, Diario La Nación, Domingo 10 de Noviembre, 2013.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. *La escuela moderna como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, M.J. (1997) “Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas”, en Rodrigo M.J y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona. 1997.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) “Teorías Implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Sipes, M. (2004) “25 y un quemado”. Reflexión y Debate: la integración como polémica, *Revista Novedades Educativas*, N°160.
- Sipes, M (2013) Construcción de subjetividad, nominación social y diagnóstico escolar. El poder simbólico de las palabras. En Kaplan, C.(Direct.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila. Bs.As.
- Sipes M. (2014) “Los micro-procesos de estigmatización y exclusión. Reflexión sobre el diagnóstico psicoeducativo en niños escolarizados”. En Kaplan C. y Sarat M. (org.). *Educacao, subjetividade e diversidade. Pesquisas no Brasil e na Argentina*. Londrina: UEL. 2014.

9. ANEXOS

ENTREVISTA MAP 1

Entrevistadora (E): ¿Cuál es tu trabajo?

Maestra de Apoyo Psicopedagógico (M1): Soy maestra de apoyo psicopedagógico. ¿Tienen idea de cómo es el tema de las MPO, las MAP, etc?

E: Mmm más o menos, contanos...

M1: Las MPO son de orientación psicológica, esas profesionales dependen de CENTES que es un Centro de Niños con Trastornos Emocionales Severos. Trabajan más a nivel institucional y con los docentes una vez por semana. Después están las maestras de apoyo psicológico, las MAP, que también van una o dos veces por semana. Tienen su programa a parte, dependen del área pero tienen su propia coordinadora. Y después estamos nosotras, las maestras de apoyo pedagógico, que antes se nos llamaba maestras recuperadoras, que dependemos de la Escuela de Recuperación y algunas directamente que somos de la escuela. Tenemos dos coordinadoras: la directora de Primaria y la directora de Recuperación. Ese es el cargo que tengo yo a la mañana.

E: ¿Cuál es tu formación profesional?

M1: Yo soy Profesora en Nivel Primario, Licenciada en Psicopedagogía, Profesora en Psicopedagogía, y tengo dos pos títulos: uno en Gestión Educativa y otro en Literatura Infantil.

E: ¿En qué trabajo te estás desarrollando actualmente?

M1: A la mañana soy maestra de apoyo pedagógico en una escuela primaria común, y actualmente trabajo con dieciséis o diecisiete chicos -no todos juntos.

E: ¿Trabajás con algún diagnóstico en particular?

M1: Emm, sí. Tenemos tres chicos con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Ya tienen el certificado de discapacidad, es decir, ya tienen el diagnóstico hecho.

E: ¿Con qué profesionales trabajas?

M1: Trabajo con la Maestra de grado, la Coordinadora de ciclo, con la Directora de la escuela, y la Coordinadora de la escuela de Recuperación, con la que tengo reuniones una vez por mes, y a veces viene a la escuela. Pero hasta ahora no vino entonces sólo la veo en las reuniones y, tendría que trabajar con la gente del Equipo de Orientación Escolar.

E: ¿Y ese “tendría”...?

M1: Mmm... No vienen mucho. La realidad es esa.

E: ¿Ellos deberían acercarse?

M1: No sé si acercarse... pero deberían por lo menos escucharnos un poco. En general, hablan más a nivel directivo y a la escuela no vienen mucho. Es algo más burocrático, leen los informes pero en realidad no se acercan tanto, por eso ese "tendría".

E: Y en caso de que ustedes necesiten ayuda, ¿cómo hacen?

M1: Nosotros si necesitamos algo lo pedimos a la escuela de Recuperación, donde hay coordinadores nuestros, que tienen su propio equipo interdisciplinario, y son los que más acuden. Al Equipo de Orientación lo tiene que solicitar la directora, es como una vía más jerárquica.

E: ¿O sea que ustedes lo solicitan a la directora y ella contacta con ellos?

M1: Sí, es totalmente burocrático. Por eso es más fácil acudir a la Escuela de Recuperación.

E: ¿Y en la escuela de Recuperación cómo se trabaja?

M1: En la escuela de Recuperación tienen un equipo interdisciplinario: hay dos psicólogas; dos psicopedagogas; y dos fonoaudiólogas, tanto a la mañana como a la tarde. Entonces si surge algún problema serio en alguna escuela del distrito puedes acudir a recuperación para que manden algún profesional como para que se interiorice del caso. Y sino, en general, se utilizan las reuniones semanales.

E: ¿Podés contar algún ejemplo de alguna intervención que hayas tenido que hacer con algún chico o algún modo en el que hayas tenido que trabajar?

M1: Se arman distintos dispositivos. Yo a veces trabajo con los chicos en el aula, y otras veces fuera del aula, porque son chicos que no pueden sostener toda la jornada de cuatro horas porque se aburren o se generan situaciones disruptivas con otros compañeros, entonces trabajo con ellos afuera del aula. Nosotros tenemos un espacio de trabajo en la escuela; no en todas las escuelas pasa, yo tengo mi propio lugar, mi propia sala. Entonces trabajo ahí, en biblioteca o con las computadoras. Por ejemplo, hay uno de los chicos al que le interesan mucho los volcanes, entonces empezamos a trabajar con eso, buscamos información, miramos videos; es decir, no sigo un programa, pero si tengo en cuenta lo que trabaja la maestra. Lo que yo hago, es darle una vuelta a eso, porque hay chicos que no pueden, que no están en condiciones. Es

decir, hay chicos que, por ejemplo, el cuaderno, no les representa nada. O escuchar a la maestra cuando su tema esta pasando por otro lado, hace que terminen en esto, en situaciones disruptivas, en que se quieran ir del salón, en molestar a sus compañeros. O sea son chicos que todavía no están en condiciones de soportar lo que es la estructura de la escuela primaria.

E: Nos dijiste que trabajabas con diecisiete chicos distintos, ¿cuáles son las características que tienen estos niños?

M1: En general lo que se da ahora son muchos conflictos con la familia, o a nivel social. Son chicos cuyos papás no están porque se fueron, porque los abandonaron y quedan a cargo de tíos o hasta de vecinos. Son situaciones familiares realmente muy complicadas y la escuela sigue siendo el único lugar donde los chicos pueden venir a hablar y a contar lo que les pasa. Por ahí al principio no lo cuentan sino que lo actúan. Son esos chicos que el maestro te dice “yo ya no se qué hacer con él”. Cuando empezás a ver, empieza a circular algo que en estos momentos se da mucho... Son padres que no pueden ejercer su rol, no es que no quieren sino que realmente no pueden. Son gente muy joven o gente con muchas dificultades o gente que viene de Perú, de Paraguay y que para ellos ya es todo un tema la adaptación. Hay mamás que trabajan en talleres 12 horas, entonces los chicos están solos.

E: Y en esos casos, ¿cómo trabajás con la familia?

M1: En realidad está mal decirlo, pero se trabaja como se puede... porque hay veces que vos citás y no vienen... pero es porque realmente no pueden. A veces se acude a lo que son las Defensorías o se acude al Equipo de Orientación para que gestionen turnos o se ocupen un poco ellos. En este momento es como que todo el Sistema, los Centros de Salud, las Defensorías están como colapsadas. Te doy un ejemplo. Para pedir un turno de tratamiento en un centro de Salud tenemos que presentar un informe al Área de Problemáticas del Argerich. Ellos leen el informe, conversan con nosotros y de ahí le tienen que dar un turno. Ponele que nosotros lo presentemos en abril, el turno se lo dan en junio. Quizás en Psicopedagogía se ve sobre todo eso porque no consiguen un turno en forma individual sino grupal y uno sabe que a ese nene no le va a hacer bien un tratamiento en forma grupal pero es lo que hay. Está todo colapsado.

E: O sea que ustedes tienen que hacer malabares...

M1: Sí, o sea el Distrito 4° está colapsado.

E: ¿El Distrito 4° cómo se integra?

M1: Lo integran las escuelas que están en San Telmo y las que están en La Boca. Yo los dos cargos que tengo son en este Distrito.

E: Cuando tenés que planear una intervención, ¿entre quiénes y cómo se planea?

M1: Se planea primero con la maestra... a ver si acuerda, después con la directora de la escuela o la directora de ciclo y con la coordinadora de la Escuela de Recuperación a ver si acuerda.

E: ¿Y si no acuerda?

M1: A veces se hace una reunión para tratar de que acordemos todas. En general en la Escuela de recuperación son bastante flexibles y en la Escuela donde estoy yo también, generalmente tengo apoyo. Yo en realidad no tengo problemas. Además estoy en una escuela que es chiquita: hay 15 alumnos por grado.

E: Retomando un poco esto que nos contabas de que lo que caracteriza a los chicos es lo social, queríamos saber cómo piensan a los chicos con los que trabajan...

M1: ¿En qué sentido?

E: Digamos, ¿qué concepción tienen del niño además de lo social, qué cosas tienen en cuenta a la hora de trabajar con ellos?

M1: Bueno, tratamos de tener en cuenta todo: lo social, los aspectos pedagógicos. Lo que pasa es que a veces se complica. Son chicos con situaciones familiares muy complejas. O sea, se nos complica por donde empezar. Por ejemplo, hay un chico que viene sin desayunar o sin cenar de la noche anterior, no podés pensar que va a estar con todas las ganas de hacer una tarea intelectual... ni que va a tener las energías necesarias para hacerlo. A la vez, no te podés poner en una postura asistencialista, ni pensar que se le puede cambiar la familia porque uno no se puede pensar en una postura omnipotente de pensar que esos cambios los podemos hacer nosotros. Y por otro lado, nosotros queremos que aprendan. No queremos que la escuela sea un "como si". Por lo menos un grupo grande de nosotros no queremos que los chicos vayan a la escuela a comer. O sea, la escuela está para enseñar, lo que pasa que en este momento... ¿hasta dónde una cosa y hasta dónde otra?

¿Hasta dónde le podés enseñar a un chico que quizás no vio a su papá durante toda la semana? Como tengo yo uno de los chicos que el papá es albañil y no está en la semana y que sé que quizás a la noche no cenó... yo no le puedo exigir que preste atención. Por lo menos a mi no me da para hacer eso.

E: ¿Y en ese caso cómo trabajás con él?

M1: Y ya te digo, ese es uno de los casos que se deriva al Equipo de Orientación porque necesitamos que actúe una Defensoría o actúe alguien de una Dependencia Oficial como para que le gestionen un subsidio o un plan o que se ocupen de alguna manera. La escuela llega hasta un punto...

E: ¿Cómo haces que ese alumno forme vínculo con los demás alumnos y con la maestra?

M1: En general yo tengo muchos proyectos en la escuela, me ven mucho entonces los conozco y puedo generar un vínculo con ellos. A partir de ahí trato de trabajar el vínculo con la maestra. Hay muchos casos en que la maestra –no por mala onda- me dicen “hasta acá llegué” o “ya no sé qué más hacer”...

E: ¿Por qué? ¿Qué es lo que hace el chico para que la maestra diga eso?

M1: Porque se para, tira cosas al pizarrón, te hablo de uno en especial, se agarra a las piñas con cualquiera, entonces llega un momento en que la maestra colapsa, ya no puede más. Entonces bueno, a partir de trabajar el vínculo conmigo trato de generar un buen vínculo con la maestra y con sus compañeros. Me quedo un rato más en el aula para trabajar lo vincular con ella y con los demás chicos.

También tiene que ver cómo la maestra elogia a determinados chicos. Si una maestra adelante del chico te está diciendo “el ya no puede hacer más nada, hasta acá llegó” y bueno, el pibe te lo va a actuar: “si vos decís que no llego, está bien no llego” y ahí entras...

E: Eso nos interesaría saber... en ese caso que nos contás, ¿cómo logras que ese niño se instale como un alumno de esa maestra?

M1: En ese caso, a él le empecé a decir “¿por qué no venís conmigo?”, “yo trabajo en un lugar que te va a gustar”, “vamos a ver cómo podemos trabajar juntos” y empezamos a trabajar sobre lo que a él le interesa. Empezamos con “The Walking Dead” –la serie- y los hombres lobos; después buscamos información en la computadora sobre lobos. Después intentamos ver la forma

de que él le pueda contar algo de todo esto a sus compañeros. A partir de todo esto, le fui mostrando a la maestra lo que él era capaz de hacer. Yo le dije a la maestra que si se sentía mal, le acerque una notebook, que le de algo para que busque. Esto para intentar que se quede en el salón... y a partir de ahí también pude empezar a trabajar con cuentos que lo leía con los chicos.

E: ¿Y las maestras cómo reaccionan a esta intervención?

M1: Bien, en general bien... hasta que se saturan mucho. Yo entiendo que una cosa es para mí que estoy con dos chicos saltar de un tema al otro de acuerdo a lo que les interesa, es mucho más fácil. Pero vos imaginate en un grupo, aunque sean 15 o 20, a las chicas se les complica. Yo trato de trabajar mucho con las maestras porque una cosa fundamental para los chicos es que se sientan alojados. Por ejemplo en primer grado, hay un nene con el que no estoy trabajando yo porque tiene un APND que significa acompañante personal no docente y que lo pone la obra social porque tienen un certificado de discapacidad. En general son psicólogas o psicopedagogas y trabajan todos los días con el nene; lo siguen a todos lados, como un acompañante. El nene va a Educación Física, ellas van a Educación física. En este caso es un nene que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo y tiene muy poco lenguaje: sólo repite las frases que se le dicen. Su maestra me decía “yo todavía no pude trabajar nada, no escribe, no abre el cuaderno” y yo le intentaba explicar que él todavía no podía hacer eso. Entonces ella me preguntaba por qué estaba ahí y yo le decía que estaba ahí porque las escuelas son inclusivas, porque es su lugar, porque el Sistema es así y que lo que ella tenía que lograr es que él se sienta contenido en el grupo, que no se preocupara si todavía no abría el cuaderno, si no escribe o si para vos “no aprende”. Le decía “lo bueno es que el pueda venir, interactuar como pueda con sus compañeros, que esté integrado, que a vos te responda”. Entonces a veces hay que bajar un poco la ansiedad de las maestras de que los chicos “no aprenden” porque por ahora no pueden.

E: Entonces vos te encargas de trabajar también esta cuestión con ellas...

M1: Y sí, porque es difícil. La verdad es que yo también fui maestra. Ellas me dicen “la verdad es que yo no estoy preparada para trabajar con estos chicos”. Entonces la idea es que se sientan contenidas o escuchadas o no frustradas porque no va a ir como el resto.

E: Con respecto a la reunión mensual que nos mencionabas anteriormente, ¿quiénes acuden a estas reuniones?

M1: Las que se hacen en la Escuela de Recuperación... Vamos todas las maestras de apoyo del distrito.

E: ¿Y qué hacen ahí?

M1: Eh...ahora se trabajan cuestiones teóricas. Por ejemplo, algo que a la Vicedirectora de Recuperación le interese. Ahora estamos con las etapas de adquisición de lenguaje escrito. A veces se hacen capacitaciones de matemática, a veces capacitaciones de Nuevas Tecnologías. Antes, se trabajaba de otra manera. Se trabajaba con los problemas que teníamos en la escuela. Pero ahora como somos muchas dijeron que no, pero que iba a haber ateneos con menos gente para trabajar los casos de cada escuela. Las reuniones ahora son más bien informativas.

E: ¿Ya se hizo alguno de esos ateneos?

M1: Todavía no, todavía este año no. Pasa que recién empezamos. Yo tengo la esperanza de que se hagan.

E: ¿Y las intervenciones se piensan ahí? ¿O cómo se deciden?

M1: Eso es mejor pensarlo con un compañero. Se hacen reuniones de quizás tres o cuatro maestras de apoyo de diferentes escuelas, más la Vicedirectora de Recuperación más -por ahí- la Psicopedagoga. Hay cosas que por ahí a uno no se le ocurren porque estás metido dentro de la escuela y lo institucional te atraviesa, pero quizás a un compañero te dice “¿y no pensaste tal cosa?” o “¿no probaste tal otra?”.

E: ¿Esa reunión la organizan entre ustedes o cómo se hacen?

M1: Eso lo organiza la Vicedirectora de Recuperación pero porque se lo pedimos nosotras. Hace un tiempo ya le venimos diciendo que por favor necesitamos eso.

E: Si no fuera por estas reuniones, ¿hay algún tipo de seguimiento de los casos de los chicos con los que trabajas con las maestras, la familia y la directora?

M1: Y, más o menos. Tendría... pero es complicado. Pero las reuniones están buenas. Cuando el año pasado se hicieron los ateneos que sí se sostuvieron en el tiempo, servía, se sacaba algo productivo.

E: En cuanto a tus colegas, ¿podrías marcar similitudes y diferencias con respecto al trabajo que realizan?

M1: En general las maestras de apoyo tenemos más o menos la misma mirada. Y docentes, quedan todavía algunos muy rígidos. Pero en general está habiendo un cambio.

E: ¿Por ejemplo?

M1: Están con más apertura de trabajar diferentes cosas; se está trabajando mucho con distintos proyectos por ejemplo proyectos de convivencia o hacer asambleas de grados.

E: Bueno con respecto a las intervenciones, como en el caso puntual que nos contabas, ¿nos podrías contar cómo es el momento en que la intervención termina? ¿Cómo lo decidís?

M1: En general, cuando veo -o le pregunto a la maestra- que el chico en el aula está bien, que veo que en el cuaderno ya casi no hay diferencia con el resto, que está adaptado, que trabaja bien... ahí me abro. Bueno en realidad, no es que me abro. Lo voy siguiendo pero lo veo cada menos tiempo.

E: ¿Te acordás de algún ejemplo para darnos?

M1: Hay una de las chicas que ya está en 7° y que desde 5° trabajo con ella sólo una vez por semana o menos. Ahora prácticamente cada un mes. Le pido la carpeta o hablo con el maestro a ver cómo está.

E: Entonces, ¿vos sos la que decide si los encuentros empiezan a ser más espaciados?

M1: Lo hablo con la maestra. En algunos casos ya es una cuestión vincular. Hay chicos que me dicen “seño, todavía yo necesito o quiero” por una cuestión de que les gusta salir del salón pero en esos casos les digo “pero mirá ya todo lo que podés hacer vos solo, ya escribís solo, ya lees, ya no necesitas ayuda, le tenemos que dar el lugar a otro”.

E: Cuando un caso termina, ¿cómo es el seguimiento?

M1: Ya te digo, desde reuniones. Nosotros todos los meses le presentamos a la Vicedirectora de Recuperación una planilla mensual con todos los chicos que trabajamos, con qué contenidos trabajamos y cuando uno considera que el trabajo ya está bien, en la planilla se pone lo que se llama “el alta”. Entonces así la Vicedirectora de Recuperación sabe que a partir de ese momento con ese chico ya no estás trabajando más. En general se consensúa: pido una

reunión, muestro sus producciones o algún informe de la maestra para indicar que con ese nene ya está. También hay otros casos en los que pido reunión para lo contrario, es decir, para ver cómo podemos hacer para seguir en el sentido de que la cosa viene mal.

E: Qué pasa si ves que el chico no avanza, ¿qué se hace?

M1: Cuando un chico no avanza, tratas de trabajar por otro lado, y cuando ves que ya las dificultades son muy serias se derivan al Equipo de Orientación. Entonces ellos piden informes -de la maestra, el mío, el de la directora-, citan a los padres y evalúan si consideran que es para seguir en la escuela. A su vez, si ellos dudan, lo elevan a otra instancia que se llama Gabinete Central y ellos evalúan a ver cuál es la escolaridad más adecuada. Son los chicos que capaz pasan a Escuela de Recuperación o Escuela Espacial, pero sólo si los padres están de acuerdo.

E: ¿Y si no están de acuerdo?

M1: Se sostiene en común como uno pueda. Por ejemplo, yo tengo un nene en tercero que todavía no está alfabetizado y que tiene 10 años. A la abuela se le sugirió un pase a una Escuela de Educación Especial, que son escuelas que trabajan con chicos con necesidades educativas especiales. La abuela no aceptó porque dijo que no iba a mandar a su nieto a una escuela a la que asisten chicos con síndrome de down, que a ella ese colegio no le gusta. Por lo tanto ese chico sigue con nosotros...

E: O sea que en ese caso...

M1: Ahí sí yo entro en conflicto porque, por ejemplo, yo le decía a la directora “pongámosle MB en el boletín porque hizo muchos avances” y ella me decía “bueno pero si le ponemos eso la abuela va a pensar que está todo bien y nunca va a aceptar un cambio de escolaridad”. Tiene razón. Pero para mí, que trabajo con el chico y veo los avances... para mí es como un castigo. Aunque es propio del sistema. Si el padre no está de acuerdo con la modalidad escolar que se le sugiere, el chico sigue en escuela común.

E: ¿Cómo podrías decir que es el diálogo y la comunicación con la directora?

M1: Yo te hablo de mi escuela. Tengo muy buen diálogo con la directora. En general me escucha bastante, siempre se hacen reuniones o se hace espacios si yo necesito hablar con ella.

E: Por ejemplo en el caso que nos contabas recién, ¿cómo fue?

M1: Y pasa que la directora tiene razón. Desde su perspectiva y desde lo institucional tiene razón. Porque sino la abuela te va a decir “bueno pero si tiene muy bien por qué ustedes siguen insistiendo con que tiene que recibir otra modalidad de escolaridad?”. Es muy difícil que los padres entiendan qué es una adaptación curricular. Es más fácil para el padre cuando ve un “Regular” o un “insuficiente”.

E: ¿Entonces se pudo llegar a un acuerdo?

M1: No. No... es que ya te digo, ella desde lo institucional tiene razón en lo que me está diciendo. Tenemos razón en distintos sentidos. Ella está haciendo una lectura institucional y familiar, y yo estoy haciendo una lectura del chico. Y uno tiene que hacer otras lecturas. Por eso a veces cuando sos de Especial es difícil estar en común porque hay lecturas que uno no las hace. No tenés en cuenta los equipos institucionales, los supervisores...

E: Entonces prevaleció el discurso de la directora...

M1: Mmmm, lo mío está, pero... Ojo, yo también la quiero convencer a la abuela de que él no está bien ahí, de que lo mejor es otra modalidad. Pero la señora se niega y ella tiene la decisión. Es complicado porque si yo pienso en el nene pienso que con todo el esfuerzo que hizo está todo igual.

E: ¿Hay algo más que nos quieras contar?

M1: Mmm, de la escuela no...

E: ¿Vos cómo te sentís con este trabajo?

M1: (*Breve silencio*) A mi me gusta... A mi me gusta mucho. Yo a la tarde estoy también dentro de Especial pero en un Equipo de Integración Escolar en nivel Inicial pero me gusta mucho más primaria.

E: ¿Te imaginabas cuando te estabas formando que ibas a terminar en este rol?

M1: No. La verdad que no. Yo hice Psicopedagogía primero. Hice al revés; bueno no se si al revés pero en general las chicas hacen el profesorado para ser maestras y después hacen Psicopedagogía. Yo empecé con Psicopedagogía porque decía que nunca iba a estar en una escuela (*risas*).

E: ¿Y cómo llegaste?

M1: Son esas cosas medio locas. En realidad yo empecé trabajando como preceptora en una escuela privada de chicos con necesidades educativas especiales. Yo ya era Psicopedagoga pero trabajaba como preceptora. En un

momento la supervisora me dice “*te conviene ser maestra*”. A todo esto, yo había dado un examen para entrar en el Hospital pero por un punto no entré – cosa que me dio mucho fastidio. Y le hice caso. Empecé el profesorado y me empezó a gustar. Ni bien me recibí empecé a tener suplencias en primaria en el Estado. Y por una cuestión de puntaje -porque ya tenía los dos títulos- me dijeron que me anote en Especial. Así empecé y ahora me cuesta irme. Digo porque también uno cumple un ciclo en determinados trabajos...

E: ¿Cuánto hace que estás en esto?

M1: En esta escuela ya estoy hace 8 años... Ya tendría que cambiar pero además me gusta mucho el distrito.

E: Bueno, muchas gracias... Nos fue súper útil.

M1: No, gracias a ustedes... Me alegro de que les sirva.

ENTREVISTA MAP 2

Duración: 45 minutos

Entrevistadora (E): ¿Cuál es tu formación académica/profesional?

Maestra de Apoyo Psicopedagógico (M2): Yo soy primero maestra de grado, estudié en Provincia, en un instituto estatal de Florencio Varela, y después ni bien terminé la carrera empecé a estudiar Psicopedagogía, porque me surgió la necesidad. Yo quería estudiar algo más, pero no sabía qué... y me surgió la necesidad mientras estaba haciendo la práctica del último año, una residencia en primer grado. Había nenes que tenían ganas de aprender pero les costaba, y por ahí la maestra me decía “Dejalo, total no entiende”, entonces yo dije “No”... por este lado viene, yo dije “No puede pasar esto”. Empecé a investigar dónde se cursaba, cuánto años eran. Ni bien terminé, en Diciembre, en Abril ya empecé a estudiar psicopedagogía. Bueno en Provincia no hay tantos cargos inmediatos, tenés que esperar, entonces yo me había anotado acá en capital. Me recibí en Diciembre y me vine a anotar a Capital en Marzo/Abril en un listado de emergencia, y en Junio empecé a trabajar en dos cargos recién recibida. Uno en una escuela de recuperación. Me preguntaron si quería uno o dos cargos y dije “Bueno, dame dos” (*Risas*). Nunca había trabajado dos

cargos, fue terrible, venir de allá para acá, encima viajar, que se viaja muy mal... Pero fue una experiencia muy rica y muy fuerte. En la escuela de recuperación se trabaja diferente. Tiene la misma modalidad en cuanto a materias curriculares, horarios, pero se trabaja con menos nenes, y tienen muchos problemas emocionales y de conducta. Entonces lo que tenés planificado para ese día no se puede hacer porque bueno surge algo...grande... y ese año el grupo que me tocó era de seis nenes, muy, muy complejo. Tenías que ver qué otra actividad era llamativa y se podía hacer en ese momento, porque uno estaba mal y ponía mal al resto, entonces ver como lo contenes. Fue un desafío como primer acercamiento, sin experiencia. Esto fue ni bien recibida. Cuando estuve haciendo la residencia de maestra me surgió lo de psicopedagogía. Tenía entonces a la mañana una escuela de recuperación y a la tarde una escuela en el distrito 6to, que tenía un aula distinta para trabajar con nenes que me llevaba, con atención personalizada. Entonces ahí trabajás con nenes que tienen dificultades para acceder al aprendizaje, tratando de ver estrategias diferentes para que aprendan lo mismo que los compañeros. Y a veces te toca trabajar con nenes que tienen un alto porcentaje de problemas de conducta que incide directamente en el aprendizaje, no todos los casos.

E: No todos los casos...

M2: No hay tantos casos de problemas de conducta. En general son pocos. Ponele en un grado de veinte hay tres nenes con problemas de conducta, que de ellos capaz que dos tienen de aprendizaje y conducta conjuntamente, y uno tiene problemas de conducta pero aprendizaje brillante. No siempre se da así. Entonces lo que hacemos nosotros es trabajar con los que tienen problemas de conducta que les afecta el aprendizaje y bueno, aquellos que tienen problemas de conducta que no afecta su aprendizaje, vemos de qué forma podemos suplirlo capaz con un taller, para bajar un poco su nivel de ansiedad.

E: ¿En qué trabajo te estás desarrollando actualmente?

M2: *Acá (Escuela donde se toma la entrevista) soy Maestra de Apoyo Pedagógico, así se llama ahora, antes era Maestra de Recuperación, de Grado de Recuperación.*

E: ¿Cómo pensás a los chicos con los que trabajás, cuál es la concepción que tenés de ellos?

M2: Mirá, nosotros siempre los vemos como un nene con su entorno, él no está solo, no es un número, entonces tratamos de ver de dónde parte posiblemente esta dificultad y tratamos trabajar de a poco. En la escuela mucho... (*piensa*) no hacemos tratamiento. Entonces lo mínimo que podemos hacer es detectar y trabajar mínimamente desde un taller. Me pasó una vez hace unos años... yo acá estoy desde el 2009... un nene que tenía serios problemas de aprendizaje, no era para una escuela común, agresivo, verbalmente físicamente, no aceptaba ningún tipo de límites, totalmente desafiante, y... súper inteligente. Pero lo del aprendizaje estaba afectado porque no hacía nada. Entendía, participaba si estaba predispuesto ese día. Le ponías a hacer cualquier cosa y si estaba predispuesto lo hacía, y te preguntabas en qué momento lo aprendió si no presta atención. Súper inteligente, captaba todo. Entonces al tener este caso, agredir a los compañeros, hace travesuras, rompe cosas del colegio, trasgresor completamente, yo me preguntaba cómo trabajamos desde acá porque por ejemplo la mamá no aceptaba llevarlo a consulta afuera del colegio. No lo llevaba y no lo aceptaba tampoco, no venía a las entrevistas. Lo primero que hicimos fue derivarlo al Equipo de Orientación Escolar (EOE), porque acá no hacemos tratamiento. Es una psicóloga que viene de un lugar a ver los casos, entrevista a los padres, y después consigue un especialista para que vaya a atenderse. O asistente social en teoría tiene que acceder también a estos casos. Pero bueno, a veces no se da todo eso... El EOE en ese momento vino, no pudo entrevistar a la mamá porque no venía, y hay un dispositivo que se llama MAP que es una maestra psicóloga, que viene a trabajar a las escuelas dónde están insertos los nenes con estas características... pero ¿qué pasa? En ese momento no había en la zona ninguna para que venga a cubrir ese cargo, entonces como acá éramos dos maestras recuperadoras en ese momento, se decidió en la escuela que yo me desempeñara como MAP y mi compañera me ayudara con los otros nenes. Porque nosotros tenemos una lista de nenes que trabajan con nosotros, y para no dejar...

E: Claro, para no descuidar...

M2: Claro. Con los otros me ayudaba mi compañera y yo me capacité en ese momento, rápidamente, con una coordinadora MAP porque nunca lo había hecho. Si bien conocemos cómo, no sabía cómo se desempeñaban ellos

dentro de un colegio. Un desafío también. Conversé mucho con la coordinadora, me oriento un montón y me dio muchas herramientas para trabajar dentro de la escuela, que como yo estaba todos los días... las maestras MAP en ese momento venían una vez por semana un horario, en este caso de jornada completa. En este caso ella vendría una vez por semana un rato, entonces mucho no podía hacer. Lo bueno es que yo estaba todos los días y conocía cómo se manejaba la escuela. Lo primero que hicimos fue combinar con el horarios, porque él sino venía y la maestra le decía "Andate con la seño"... entonces lo primero fue combinar un horario que los dos elijamos para que se trate de respetar algo. Que respete una norma mínima, entonces ese día y horario él tenía que respetarlo, porque ahí íbamos a hacer algo que iba a ser de su agrado también. Si el quería jugar todo el tiempo era, bueno partamos de eso, jugamos pero también hacemos alguna actividad, dentro del juego trataba de ir incorporando muy de a poquito prácticas del lenguaje. Se trabajó muy de a poquito, porque es un trabajo muy de hormiguita... en un lapso de tiempo hasta que la mamá lo sacó, se lo llevó, porque era tanto lo que lo citábamos, a la tarde se desbordaba completamente...

E: ¿Hacía doble jornada?

M2: Sí. Y a la tarde era insostenible. El colegio es de doble jornada. Nosotros, las Maestras de Apoyo Pedagógico trabajamos sólo a la mañana... A la tarde se descontrolaba, estaba cansado, aburrido. La mamá creo que vino, de todas las veces que la citamos, una sola. No aceptaba nada, no veía la dificultad. La necesidad de ella era que esté todo el día en el colegio así trabajaba. Pero bueno, viendo que no se adaptaba a una jornada completa, y que podía hacer media jornada y una actividad placentera, no lo aceptaba... terminó llevándose, ya venía de una escuela de Avellaneda en donde lo invitaron a irse.

E: ¿Estas intervenciones con quiénes y cómo las decidías?

M2: Bueno, en base a todos los tips que me dijo ésta coordinadora de cómo se trabajaba, como desde los juegos e intereses, tratamos de ver... me puse a pensar qué le llamaba la atención. Entonces yo le preguntaba qué le parecía si hacía esto y esto, y tenía que hacer una planificación. Tal vez en el día no se podía hacer todo eso, pero algo de eso sí. Sí logré que pueda respetar el día y

el horario. Al principio eran todos los días que yo hacía este trabajo con él, y después se fueron acotando a tres veces por semana, y él pudo respetar eso. Al principio venía a cada rato y yo estaba haciendo otra cosa, él quería que respete su exclusividad. Así que por lo menos eso se logró. En el tiempo se dificultó, la mamá se lo llevó. Esa fue mi experiencia máxima en una dificultad de conducta, que no tenía problemas de aprendizaje pero afectaba de alguna forma para todo lo que tiene que saber un nene para pasar de grado, porque no llegaba a aprender todo, porque no estaba en el aula, no participaba en todo...

E: ¿Este fue el único chico con el que hiciste este trabajo bien de MAP?

M2: Si, bien de MAP sí. Después, cuando hay dificultades de conducta, si es un nene o un grupito chiquito, hacemos un taller. Depende si es un problema de conducta, que es de agredir a los demás, primero con él, en forma individual, y después un grupito, y después con los compañeros...

E: ¿Los talleres son dentro o fuera del aula?

M2: Depende. A veces las dos cosas, primero individual, para ir viendo intereses y necesidades, ir conociéndolo. Generalmente son nenes con muchos problemas a nivel familiar, problemas, abandonos. A veces se sueltan un poquito. A veces conseguimos que los papás los lleven a consulta y se puede mejorar mínimamente. Ahora hay un nene por ejemplo que no está trabajando conmigo pero yo estoy haciendo un seguimiento. Está en segundo grado, tiene problemas de conducta, la mamá acompaña mucho y él está haciendo tratamiento psicológico en un centro por acá. Entonces bueno, hacemos un seguimiento. Vinieron las psicólogas a hablar con nosotros, y hablamos de esto, que al haber un compromiso muy importante familiar se puede trabajar mejor, de otra forma. A él le vendría mejor una jornada reducida, para poder hacer a la tarde por ejemplo fútbol que a él le gusta mucho. No puede, porque la mamá trabaja y necesita que esté acá, en la escuela. Entonces va a fútbol cuando termina la doble jornada, y a algún taller, porque hay juegotecas por la zona entonces va. Lo que hablamos fue esto, que lo que a él le pasa, termina todo, porque él es brillante, hace todo rápido y empieza a molestar al resto... a interrumpir a los compañeros, sacar los lápices, anda por el aula. No tiene un nivel de agresión, física digamos, pero sí capaz verbalmente, otro se enoja, se engancha y ahí se complica, capaz se

empujan... Pero a comparación del otro nene es diferente, un abismo, es más controlable. Entonces este nene te decía esto... como tiene que estar a la tarde -decíamos con el grupo de psicólogas- en darle alguna actividad que a él le interese, por ejemplo pintar, o darle cuentas, él le dice a la maestra "dame cuentas". Porque ayudar a otro nene, que lo ha hecho en otras oportunidades, a veces no lo quiere hacer, o termina haciéndole todo y bueno... A veces si se le pide accede, para estar de acuerdo juntos... Tiene una maestra también que lo contiene bastante, el es muy cariñoso. Entonces bueno, no trabaja conmigo pero yo estoy al tanto de todo lo que pasa. En el caso de él si estaría atrasado en cuanto a lo pedagógico sí vendría conmigo. Mi rol en la escuela es el de Maestra de Apoyo Pedagógico, estoy todos los días, a diferencia de las Maestras de Apoyo Psicológico que una vez por semana. A la mañana tengo cargo y a la tarde no en este momento.

Los chicos se quedan a la tarde con la maestra y tienen a veces horas especiales. En el caso de este nene de segundo, la mamá a veces lo viene a retirar para llevarlo al especialista y hay otros nenes que también los retiran para ir al tratamiento.

E: ¿Qué pensás de la doble escolaridad en estos casos entonces?

M2: Es difícil la doble escolaridad, en especial para el docente que tiene que estar todo el día controlándolos. Tratar que aprendan cuando hay dificultades. No siempre hay predisposición del docente, a veces los expulsan y se complica...

E: ¿Con quiénes piensan la intervención?

M2: El EOE que viene de afuera, y trabaja con todo el distrito. Nosotros a veces pensamos que deberían trabajar más con nosotros, porque no sé cómo se manejan ellos, pero acá vienen poco.

E: ¿Lo solicitan y no vienen?

M2: Sí, sí. Cuando los llamamos vienen. Pero en teoría... que es lo que se habla en las reuniones, es que hay escuelas que no van. Ellos, lo que hacen, nos facilitaría mucho si lo cumplieran. Otros años en esta escuela se ha trabajado mucho mejor, se ha derivado a defensoría cuando se necesitó, todo eso se trabajó, se pudo agilizar. Porque hay nenes en esta escuela que están en hogares, hay nenes en situación de calle. Hay mucha necesidad, y estamos continuamente llamando al equipo...

E: ¿Pensás que no da a basto el equipo?

M2: Puede ser, sí... En general el distrito, como hay tanta necesidad, puede ser... A pesar de haber recursos en la zona. Porque justo esta zona tiene las jugotecas, los comedores que tienen apoyo escolar, y tienen recreación. Hay muchos lugares que son gratuitos. Así y todo como hay tanta población con tanta necesidad así y todo no dan abasto

E: ¿Realizan evaluaciones y seguimientos?

M2: Nosotros tenemos reuniones mensuales. Llevamos las planillas con la lista de nenes que trabajamos, sus dificultades, los informes de los alumnos. Ahí tenemos nuestros ateneos, nuestros intercambios o capacitación de ser solicitada. Es una población Barracas - La Boca donde hay mucha necesidad de todo. Muchos casos de violencia física y verbal, carencias, abandono. Bueno y de conducta también, mucho. Por ejemplo este nene que te decía que trabaje como MAP, este nene podría haber estado en escuela de recuperación, porque es una jornada de menos tiempo, donde tienen talleres específicamente con profesionales que lo van viendo de distintas áreas, psicopedagoga, psicóloga, interdisciplinario, que trabajarías con ellos todos los días en un grupo reducido las cuatro horas. La mamá no venía, no aceptaba nada, entonces no se pudo. Ese nene va a andar de escuela en escuela todos los años.

E: ¿De qué manera deciden el modo y el momento de retirarse de la intervención?

M2: ¿Cómo le damos de alta?

E: Claro.

M2: Sí, le decimos darle de alta, de la planilla. Como generalmente trabajamos con dificultades de aprendizaje que es lo que más está en este momento, bueno, vemos qué dificultades tiene, si está en tercer grado y no sabe leer ni escribir, vemos en qué etapa está. Por ahí está silábico y alfabético y le falta poco, y hay acompañamiento en la casa, y entusiasmo y no hay otro componente, entonces capaz se puede trabajar un tiempito y ya está. Si hay una dificultad desde distintas áreas, no lo acompaña la familia y hay dislexia, se confunde las letras... puede ser que tenga dislexia, se deriva y se hace un diagnóstico y se confirma, ahí se complica más. Pero se pueden hacer adecuaciones curriculares, a veces se hacen y a veces no, a veces se puede y

a veces no depende el docente, porque es un trabajo extra. En este caso por ejemplo tienen que darle los textos en imprenta mayúscula, que es lo que más le resulta fácil al chico. Adecuarle todas las actividades medianamente, ciencias naturales y sociales puede hacer lo que el resto... y bueno, a veces se hace y a veces no. Entonces ahí se hace más largo, por ahí todo el año. Generalmente, los nenes de primero... ahora por ejemplo tengo unos nenes de primero que no saben agarrar el lápiz. Hizo jardín entonces cómo que no saben agarrar el lápiz decís... Bueno tiene algo desde la motricidad, entonces qué hice... trabajar con plastilina, recortar, agarrar cosas. Desde acá, del colegio, mucho no te da el tiempo... pero por ejemplo no sabía escribir el nombre, hagámoslo con plastilina, de paso vemos como se escribe, tocamos. Vamos viendo el avance. Ahora ya sabe escribir su nombre, copia, vemos lo que está en el pizarrón. La mamá se comprometió, lo ayuda en casa, lleva un cuaderno con actividades. Pero es un trabajo en conjunto, mío del docente, de la mamá. No sé si lo llevó, pero le dijimos a la mamá que lo lleve a un pediatra, a un especialista porque se cansa mucho. En este caso es un nene que va a trabajar todo el año, porque es un nene que está desfasado todavía al resto. Si bien su aprendizaje va de a poquito, a comparación del resto que va hasta el treinta, el va por el número diez. Después por ahí hay otro nene que no puede resolver problemas, dificultades que no puede resolver problemas, le das muchos problemas, operaciones, y listo, es un nene que puede estar de alta para desenvolverse solo.

E: ¿El alta lo decidís vos?

M2: Sí, sí. Por ahí lo vemos con el maestro también, cómo está en el aula...

E: ¿Quiénes presencian estos ateneos de los que me hablabas?

M2: Son diferentes Maestras de Apoyo de distintos colegios, pero también algunas son también fonoaudiólogas, psicólogas aparte de maestras, psicopedagogas, maestras especiales. Hay una chica que es maestra jardinera que la conozco hace años. Nos conocemos hace años, nos vemos todos los meses, somos del mismo distrito. Otros años capaz ibas y no era muy enriquecedor, pero si... (*piensa*) Siempre se aprende algo, de algunas experiencias de otros, o podés en otros casos contar lo que te pasa y cómo lo resolvemos. Ahora este año nos cambiaron de coordinadora, y nos dijeron que íbamos a tener reuniones más chicas, no sé si de cuatro o cinco, como para

poder contar situaciones y cómo lo vamos resolviendo desde distintas opiniones, distintas experiencias, y eso estaría bueno, todavía no lo pudimos hacer. El año pasado teníamos otra coordinadora, contábamos qué se podía hacer o qué se hizo...

E: ¿Hay algo más que nos quieras contar de tu trabajo?

M2: Hay mucho, tanto para contar, pero no nos alcanza el tiempo. Ojalá pudiésemos hacer más, pero no nos alcanza el tiempo. Como te dije antes es una población con muchas dificultades. Yo trabajé poco tiempo en otro distrito, y en este distrito es mucha la necesidad. Pero si en este distrito hay más recursos que en otros. Por ejemplo ahora, hay unas sedes políticas que dan apoyo escolar, no se mucho como trabajan... No damos a basto porque surgen también otras cosas. Por ejemplo, nosotros tenemos un horario, que nos hacemos un programa para poder cumplir con todo medianamente, pero en el medio tenemos entrevista a padres, por ejemplo, mi horario de atención a padres son los lunes en la primer hora, pero muchas veces un papá trabaja, y si tenemos que estar como tenemos que estar con el docente y el papá... por ejemplo mañana tengo una entrevista a las nueve, y no corresponde en mi horario, pero nos tenemos que adaptar, flexibilizar. Entonces eso es lo que pasa... estaría bueno que podamos nosotros trabajar doble jornada en la misma escuela, así nos rendiría más.

E: Claro, pero los cargos son de un turno, ¿no?

M2: Claro. Jornada completa si es un solo turno. En jornada simple si hay uno a la mañana y uno a la tarde. Hay pocos casos, pero en jornada simple hay uno mismo que consiguió los dos cargos. Pero... eso nos rendiría más, como para poder repartir. Pero no nos alcanza, no nos alcanza el tiempo.

E: Entiendo...

M2: Sí y los docentes te dicen qué hago, y tenemos que acompañarlas a hacer los informes que piden de otros lugares o de la derivación a los EOE, y son tantas las actividades... escuchar. Porque a veces tienen siete u ocho chicos que están flojos. No son uno o dos. Por eso digo, de conducta capaz no hay tantos, dos o tres. En este grado no hay, en el otro tampoco, y en el otro hay uno que capaz no es que no acepta límites, se dispersa un poco, pero si le decís que se siente y se sienta. Sí en el otro grado hay dos o tres, pero ya te digo... ese año fue terrible, nunca visto.

E: ¿Vos estás en el caso que hay demanda o tenés designado un grado?

M2: En mi caso, yo estoy para los dos primeros, segundos y terceros, y mi compañera está para segundo ciclo. A veces hemos hecho un tallercito para trabajar la autoestima. Trabajamos un taller con prácticas de lenguaje e incluimos nenes de tercero y de cuarto. Nenes que estaban flojos de aprendizaje y bajos de autoestima, hay muchos nenes que emocionalmente están así.

E: ¿Y cómo es trabajarlo?

M2: Es difícil. Porque es importante que puedan recibir una contención desde afuera. Son pequeños cambios, pero por ejemplo, justo ayer estaba hablando con la maestra de primero que este nene que no sabía agarrar el lápiz ahora copia, escribe y sabe su nombre, está tratando de estar acorde al grupo, va avanzando. Y orientamos a los papás, porque esto también nos pasa... los que tienen voluntad y son accesibles para acompañar a los hijos, a veces no saben cómo. Me paso en otra escuela que una mamá decía "Yo lo encierro a que se estudie las tablas", pero el nene no sabía leer ni escribir. Si capaz sabía las tablas de memoria porque la mamá lo castigaba. Entonces las entrevistas están buenas, porque podés orientarlos y guiarlos si los papás son accesibles. Acá están un montón de horas, entonces dicen "En la escuela...", pero en casa también se puede aprender. Les decimos a los papás en casa podés jugar al bingo, podés jugar al tuti-fruti, armar palabras con un equipo de letras.

E: No sólo desde el castigo...

M2: Esta mamá me decía "Yo no sé cómo enseñarle, yo no sé leer".

E: Es ver el caso por caso...

M2: Exacto. Podés orientarla de ir a algún lugar... porque capaz va a un comedor que hay dos maestras y no le aportaría mucho también, y bueno... distintos temas que nos van surgiendo. Yo estos desde el año 2009, y hay pocos capaz realmente que no acceden a lo que es un cambio o alguna orientación que es para ayudar a su hijo, hay pocos... Hay algunos que también te dicen "sí, sí, sí" y nada. Pero no, hay algunos que sí, re bien... Esta mamá por ejemplo de primero, ella estaba desbordada, con muchos problemas familiares, poco tiempo, muy joven, y no se sabía organizar. Entonces bueno, la fuimos organizando un poco con la maestra, ayudando no organizando

digamos, en base a lo que ella podía hacer. Yo le hice un cuadernito. Porque ella me decía, yo no sé que enseñarle, no sé qué hacer. Entonces yo le dije, puede jugar a esto, o inventar un juego con él, o podés hacer listas para ir a comprar... listas de cosas que vemos, dibujarlas si a él le gusta mucho dibujar y pintar, no podía él, digamos que no sabía agarrar los colores. Ahora pinta adentro, tiene ese límite. Entonces le hice un cuaderno de actividades con fotocopias, y ella va haciendo una por día, y la verdad que se ve el avance muy de a poquito. Nos lleva mucho tiempo, no le podemos dar de alta enseguida porque hay distintas situaciones. Cuando hay un componente familiar que afecta notablemente y no puedes hacer nada es muy complejo, lo acompañamos desde el colegio pero es muy difícil. Por suerte también hay papás que acceden a los tratamientos, los pueden llevar y cumplen medianamente con los tratamientos, y ahí también vemos avances. Hay una nena de tercer grado que hace ya un tiempo que están en tratamiento y están muy bien. El EOE suele derivarlos al Centro de Salud 9 que es el que pertenece acá, al distrito. Algunos tienen obra social...

E: Bueno, muchas gracias... Nos fue muy útil lo que nos contaste.

M2: Bueno, me alegro. Gracias a vos.

CUESTIONARIO MAP 1

UBA - Cuestionario de Psicólogos (UBA) en dispositivos de Integración en Contextos Escolares y/o Educativos

Estamos realizando una investigación acerca de "La construcción del rol y competencias profesionales de "Psicólogos en el área de integración /inclusión educativa" y le solicitamos su colaboración. La encuesta que le presentamos es una parte importante de la investigación que se está llevando a

cabo sobre este tema. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con sus compañeros u otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán los resultados personales. Es importante que no deje de dar su respuesta a cada una de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y no pase a la siguiente sin haber contestado a las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA colaboración,

Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erausquin

Directora del Proyecto de Investigación P023

Apellido y Nombre: Abeledo, María Andrea

e-mail:mariaaabeledo@yahoo.com.ar

Teléfono: 15-3045-0541

1.- ¿Trabaja Ud. actualmente como agente psicoeducativo en contextos escolares y/o educativos?

No () (pase a contestar la pregunta 2)

Sí (X) ¿En qué **Nivel de Escolaridad**? Secundario () Terciario () Universitario

() Primario (X)

¿En una **institución pública o privada**? Pública

¿Cuál/es? *Esc. N°4 D.E. 4º*

¿Qué **grado/año**? *Primer Ciclo*

2.- ¿Trabaja Ud. actualmente como psicólogo o psicopedagogo profesional?

No () (pase a contestar la pregunta 3)

Sí (X) ¿En qué **Área** de ejercicio profesional?

Clínica () Social-comunitaria () Trabajo () Educación (X) Justicia

()

¿En **una institución**?

No () Sí (X) ¿Cuál? *Esc. N°4 D.E. 4º*

¿En **consultorio particular**?

No (X) Sí () ¿Con qué **población**? Niños () Adolescentes () Adultos ()

3.- ¿Qué **causas o razones** lo llevaron a trabajar en contextos escolares y/o educativos?

- Soy Prof. En Nivel Primario además de psicopedagoga.
- Me interesa la educación

4- ¿Cuál es el **grado de satisfacción** que tiene en su actividad como **Agente Psicoeducativo trabajando en Inclusión Escolar**?

Ninguna () Poca () Bastante () Mucha (X)

¿Por qué?

Mi trabajo es reconocido, me agrada trabajar en escuelas primarias.

5- ¿Está Ud. realizando actualmente algún **estudio de Posgrado**? (Curso, Carrera, Maestría, Doctorado)

No (X) Sí ()

a) ¿Cuál?

b) ¿En qué institución?

¿Piensa hacer estudios de Posgrado en los próximos cinco años?

No () Sí (X) ¿Sobre qué temas? *Inclusión educativa*

6.- ¿Tiene Ud. **interés** en desarrollar estudios de Posgrado que **profundicen** su **formación como Agente Psicoeducativo en el área de Inclusión Educativa**?

No () Sí (X)

¿Por qué? *Creo en una adecuada formación para trabajar con las nuevas situaciones sociales que están apareciendo*

7.- **Describe** una *situación problema* en la cual Ud. haya intervenido como **Agente psicoeducativo en un dispositivo de Integración /Inclusión Escolar con alumnos que tiene o a los que se les atribuyen problemas de conducta**". **Explique** el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación. **Especifique antecedentes históricos** del problema y el **contexto** en el momento en que se realizó la intervención

Trabaje para que un niño que no podía permanecer en el grado (3º grado), agredía a sus compañeros, solía salir de modo intempestivo de la clase y no escuchaba a sus docentes. Era un niño que ya venía con estas situaciones desde Primer grado. Se comenzó a trabajar con el niño desde marzo 2014 aún se continúa. El niño no podía permanecer en el aula.

- 8.- a) Relate cada una de las acciones** por las cuales Ud. como agente psicoeducativo - y quien/es colaboró/aron con Ud. – intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención.

Diálogo sostenido con la Coordinadora de Ciclo, docente del niño y profesores curriculares.

Se comenzó trabajando con el niño en forma individual y luego se lo incorporó progresivamente al grupo, igualmente se lo sostiene en el aula.

Colaboró la docente y la Coordinadora de Ciclo.

- b) ¿Quién** decidió la intervención?

La maestra de apoyo pedagógico y la coordinadora de ciclo.

- c) ¿Qué objetivos** tenía Ud. en la intervención?

Que el niño pudiera sentirse “alojado” en el aula y pueda convivir de manera armónica con sus compañeros.

Que pudiera trabajar con calma y que sus tiempos de trabajo fueran cada más largos.

- d) ¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué?

Se intervino sobre el niño trabajando las dificultades que aparecían.

Se intervino con la docente para trabajar que alojara al niño en el aula.

Se trabajo con los compañeros del niño para trabajar los conflictos de relación que aparecían.

- 9- ¿Qué herramientas** utilizó al intervenir como agente psicoeducativo trabajando en contextos escolar/ educativo? **¿Por qué?**

Nuevas tecnologías (al niño le interesaba todo lo que tenía que ver con lo técnico)

Taller de cuentos, taller de bijouterie en el recreo con otros niños al que él acudía.

10.- ¿Qué resultado/s obtuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s?

Se obtuvieron algunos resultados adecuados, el niño puede permanecer en el aula y se lo observa más tranquilo e interesado en sus tareas. Aún se debe continuar trabajando. Se trabajó en forma conjunta con los docentes, la Coordinadora de Cido y los compañeros del niño.

11.- Según su opinión, ¿cuáles son las **funciones** que ejercen los **Agentes Psicoeducativos incluidos en dispositivos de Integración /Inclusión Educativa para abordar la escolarización de alumnos con “problemas de conducta” o a los que se les atribuye dicha cuestión?**

- *Deberían trabajar con la Comunidad Educativa.*
- *Trabajar con el niño en forma individual y en el grupo*
- *Orientar a docentes, Equipos de Conducción y padres.*

12.- ¿Qué carrera o carreras universitarias o de nivel superior hizo?

Lic. en Psicopedagogía

Prof. En Psicopedagogía (Nivel Medio y Universitario)

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

Además de las teorías, la capacidad de observación, la escucha atenta, el cuidado por el otro y el secreto profesional.

13.- Enuncie los aprendizajes obtenidos (herramientas y conocimientos construidos, habilidades desarrolladas), que le han resultado **útiles para el análisis y/o abordaje de situaciones – problema** como la enunciada anteriormente:

- *Observación*
- *Entrevistas*
- *Cuestiones didácticas*
- *Técnicas grupales (útiles para las asambleas)*
- *Técnicas Proyectivas*
- *Análisis institucional*
- *Socio-psicopedagogía*

14 - ¿Ha hecho Cursos de Capacitación Docente?

No () (pase)

Sí (X) ¿Cuándo? *Desde que comencé a estudiar. Continúo.*

¿Sobre qué temas?

- *Literatura*
- *Literatura infantil y juvenil*
- *Trastornos emocionales severos*
- *Resiliencia*
- *Violencia de Género*
- *Adolescencia*
- *Matemática*
- *Prácticas del Lenguaje*
- *Educación Inicial*
- *Gestión educativa*
- *Nuevas Tecnologías*

CUESTIONARIO MAP 2

UBA - Cuestionario de Psicólogos (UBA) en dispositivos de Integración en Contextos Escolares y/o Educativos

Estamos realizando una investigación acerca de "La construcción del rol y competencias profesionales de "Psicólogos en el área de integración /inclusión educativa" y le solicitamos su colaboración. La encuesta que le presentamos es una parte importante de la investigación que se está llevando a cabo sobre este tema. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamus que no las consulte con sus compañeros u otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán los resultados personales. Es importante que no deje de dar su respuesta a cada una de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y no pase a la siguiente sin haber contestado a las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA colaboración,

Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erausquin

Directora del Proyecto de Investigación P023

Apellido y Nombre: Mariela Andrada

e-mail:.....

Teléfono:.....

1.- ¿Trabaja Ud. actualmente como **agente psicoeducativo en contextos escolares y/o educativos**?

No () (pase a contestar la pregunta 2)

Sí (X) ¿En qué **Nivel de Escolaridad**?

Primaria (X) Secundario () Terciario () Universitario ()

¿En una **institución pública o privada**?

No () Sí (X) ¿Cuál/es? *Pública*

¿Qué **grado/año**? *En primer ciclo*

2.- ¿Trabaja Ud. actualmente como **psicólogo o psicopedagogo profesional**?

No (X) (pase a contestar la pregunta 3)

Sí () ¿En qué **Área** de ejercicio profesional?

Clínica () Social-comunitaria () Trabajo () Educación ()

Justicia ()

¿En **una institución**?

No () Sí () ¿Cuál?

¿En **consultorio particular**?

No () Sí () ¿Con qué **población**? Niños () Adolescentes ()

Adultos ()

3.- ¿Qué **causas o razones** lo llevaron a trabajar en contextos escolares y/o educativos?

* *Interés por trabajar con niños con problemas o dificultades de aprendizaje.*

- *Estabilidad labora*
- *Estabilidad en el cargo.*

4- ¿Cuál es el **grado de satisfacción** que tiene en su actividad como **Agente Psicoeducativo trabajando en Inclusión Escolar** ?

Ninguna () Poca () Bastante (X) Mucha ()

¿Por qué?

Muchas veces la escuela demanda soluciones inmediatas o muchas, excesivos pedidos...muchas veces los niños traen problemáticas de años anteriores y es muy difícil sostener el trabajo individual con cada niño por lo menos una vez por semana. Hay veces que armamos grupos reducidos porque no llegamos a trabajar con todos...y muchas veces no es lo mejor.

5- ¿Está Ud. realizando actualmente algún **estudio de Posgrado?** (Curso, Carrera, Maestría, Doctorado)

No (X) Sí ()

a) ¿Cuál?

b) ¿En qué institución?

¿Piensa hacer estudios de Posgrado en los próximos cinco años?

No (X)

Sí ()

¿Sobre qué

temas?.....

6.- ¿Tiene Ud. **interés** en desarrollar estudios de Posgrado que **profundicen su formación como Agente Psicoeducativo en el área de Inclusión Educativa?**

No () Sí (X)

¿Porqué? *Porque hay problemáticas que no sabemos como resolver.*

7.- **Describa** una *situación problema* en la cual Ud. haya intervenido como **Agente psicoeducativo en un dispositivo de Integración /Inclusión Escolar con alumnos que tiene o a los que se les atribuyen problemas de conducta". Explique** el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación. **Especifique antecedentes históricos** del problema y el **contexto** en el momento en que se realizó la intervención
E. cursa actualmente segundo grado, grado que repitió en el 201 . Lee y escribe acorde a lo esperado para su edad.

Por momentos, frente a la indicación de un adulto o alguna conducta de un compañero E. “se enoja”, tira cuadernos, y cartucheras y sale corriendo del aula. En ese momento no escucha ninguna indicación de los docentes. En general se esconde en algún lugar de la escuela. En ese momento es muy difícil acceder a él.

Durante el 2014 E. había tenido conductas disruptivas durante todo el año. Tenía mal vínculo con el docente. La dirección de la escuela lo deriva al Hospital Tobar García. Le realizan evaluación grupal y concluyen que el niño no presentaba problemática para ser atendido en ese hospital. Fue llevado por su familia.

Durante 2015 no había mostrado problemas de conducta hasta que la maestra de grado faltó por varias semanas por enfermedad.

Se me solicita que trabaje con él ya que dentro del aula desordena al grupo, se ríe con sus compañeros, les saca las figuritas y no los deja concentrarse en las tareas: no trabaja él ni deja trabajar a los otros.

Ultimamente le ha interesado el cuento de los tres chanchitos.

8.- a) Relate cada una de las acciones por las cuales Ud. como agente psicoeducativo - y quien/es colaboró/aron con Ud. – intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención

- 1. Retirar al niño del aula ya que representaba un riesgo para él, sus compañeros y el docente al “revolear” todo objeto que tuviera frente a él.*
- 2. Trabajar con materiales o temas de su interés, por ejemplo los tres chanchitos o cartas de dragón ball z para que el niños leyera o hiciera cuentas.*
- 3. Hablar con el docente del grado para realizar la derivación al EOE*
- 4. Realizar entrevistas con la familia.*

b) ¿Quién decidió la intervención?

Frente a la urgencia, la docente y maestra de apoyo pedagógico.

c) ¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención?

En primer lugar cuidar al niño y al resto de los alumnos.

Luego, cuando este “tranquilo” que continué adquiriendo hábitos de trabajo escolares.

Favorecer las habilidades de socialización (gracias, por favor, registro de los otros y lo que él provoca con sus “descontroles”) e intentar otorgarle herramientas para que paulatinamente pueda controlar sus impulsos. Además intentar que repare los vínculos que rompe al tirar cosas o insultar ya que los otros nenes le tiene miedo y a la maestra se le dificulta que ingrese solo al aula ya que “no sabe cuando va a estallar”.

Otro de los objetivos es continuar construyendo nociones básicas de lecto escritura y cálculo.

d) ¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué?

Se intervino con el niño, en el aula, trabajo individual y pequeños grupos de niños.

9- ¿Qué herramientas utilizó al intervenir como agente psicoeducativo trabajando en contextos escolar/ educativo? **¿Por qué?**

Se utilizaron juegos reglados libres, cuentos cortos por ejemplo “Los tres chanchitos”, cartas traídas por el niño. Actividades cortas y concretas, partiendo de sus intereses adaptándolas al área de práctica del lenguaje y matemática.

10.- ¿Qué resultado/s obtuvo esa intervención? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s?

El niño no se escapa del aula donde trabajamos uno a uno. En los próximos meses el desafío consiste en que pueda trabajar en el aula.

También trabajar con la familia la necesidad de realizar un tratamiento psicopedagógico /psicológico en una Institución acorde a las necesidades y problemáticas del niño.

11.- Según su opinión, ¿cuáles son las funciones que ejercen los **Agentes Psicoeducativos** incluidos en dispositivos de Integración /inclusión Educativa para abordar la escolarización de alumnos con “problemas de conducta” o a los que se les atribuye dicha cuestión?

- *Contener al docente.*
- *Intervenir en la situación de “urgencia”*
- *Ayudar el niño a “reparar” los líos que genera. Reparar vínculos*
- *Que el niño adquiera contenidos y herramientas escolares*

- “demostrar” que el niños “puede aprender mas allá de los disruptivo de su conducta

12.- ¿Qué carrera o carreras universitarias o de nivel superior hizo?

Psicopedagogía

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

13.- Enuncie los aprendizajes obtenidos (herramientas y conocimientos construidos, habilidades desarrolladas), que le han resultado **útiles para el análisis y/o abordaje de situaciones – problema** como la enunciada anteriormente:

La experiencia me ha dado las herramientas. En la facultad no estudie acerca de esta problemáticas.

14 - ¿Ha hecho **Cursos de Capacitación Docente**?

No () (pase)

Sí (X) ¿Cuándo?

En CEPA y en la Escuela de Recuperación

¿Sobre qué temas? Adecuaciones curriculares, secuencia didáctica de contenidos, como trabajar con las Nuevas tecnologías.

Matriz de Análisis Complejo del proceso de construcción de competencias para la intervención profesional del psicólogo sobre problemas situados en contexto

<p>DIMENSIONES, EJES E INDICADORES DE LA PROFESIONALIZACIÓN PSICOEDUCATIVA</p>

DIMENSION I: SITUACION-PROBLEMA QUE ANALIZA EL AGENTE PSICOEDUCATIVO

EJE 1: De lo simple a lo complejo

1.1.

a. No hay problema

b. Hay superposición de problemas con confusión

1.2

- Hay un problema simple, unidimensional.

1.3

- Hay un problema complejo, multidimensional.

1.4

- Hay un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones.

1.5

- El problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones.

EJE 2: De la descripción a la explicación del problema

2.1

- No describe ni explica el problema.

2.2

a. Describe el problema sin explicarlo.

b. Enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo.

2.3

- Menciona alguna inferencia más allá de los datos.

2.4

- Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.

2.5

- Da diversas combinaciones de factores en interrelación.

EJE 3: De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema

3.1

- Inespecificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo.

3.2

- Especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo.

3.3

- Especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un determinado campo o área de actuación profesional.

3.4

- Especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas.

3.5

- Especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas.

EJE 4: Historización y mención de antecedentes históricos

4.1

- Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.

4.2

- Mención de un antecedente del problema.

4.3

- Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.

4.4

- Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.

4.5

- Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial.

EJE 5: Relaciones de causalidad.

5.1

- No menciona ninguna relación causa efecto.

5.2

- Unidireccionalidad en la relación causa efecto.

5.3

- Multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s.

5.4

- Relaciones causales multidireccionales en cadena.

5.5

- Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva.

EJE 6: Del realismo al perspectivismo

6.1

- No hay análisis del problema.

6.2

- Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad”.

6.3

- La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del “sentido común”.

6.4

- Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva.

6.5

- Análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema.

EJE 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad

7.1

a. El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado.

b. El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores.

7.2

a. Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales.

b. Hay tendencia a la “definición social” del problema, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas.

7.3

- Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades

7.4

- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos.

7.5

- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos.

DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL DEL AGENTE PSICOEDUCATIVO

EJE 1: Quién/quienes deciden la intervención

1.1

- a. No se indica quién/es decide la intervención.
- b. Se indica de manera confusa quién/es decide la intervención.

1.2

- La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente psicólogo.

1.3

- La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente psicólogo.

1.4

- La decisión sobre la intervención está situada en el agente psicólogo, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes.

1.5

- La decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente psicólogo conjuntamente con otros agentes.

EJE 2: De lo simple a lo complejo en las acciones

2.1

- No se indican acciones.

2.2

- Se indica una sola acción.

2.3

- Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.

2.4

- Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.

2.5

- Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención.

EJE 3: Un agente o varios en la intervención

3.1

- No da cuenta de agentes en la intervención.

3.2

- Actuación de un solo agente con exclusión del psicólogo.

3.3

- Actuación de un solo agente: el psicólogo profesional.

3.4

- Actuación del profesional psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.

3.5

- Actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención.

EJE 4: Objetivos de la intervención

4.1

- No se enuncian objetivos.

4.2

- Se enuncian confusamente objetivos.

4.3

- Las acciones están dirigidas a un objetivo único.

4.4

- Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.

4.5

- Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención.

EJE 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales

5.1

- No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa.

5.2

- Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.

5.3

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo.

5.4

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados.

5.5

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto.

EJE 6: Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas

6.1

- No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas.

6.2

- Se enuncia acción indagatoria / ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas.

6.3

a. Se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas.

b. Se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención.

6.4

- Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas.

6.5

- Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto.

EJE 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional

7.1

- No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol profesional en la intervención.

7.2

- La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol profesional en la intervención.

7.3

- La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo.

7.4

- La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en un determinado campo o área de actuación.

7.5

- La perspectiva profesional específica del psicólogo en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de distintas disciplinas para la gestión de su resolución.

EJE 8: Implicación y distancia del relator con el agente y la intervención

8.1

- No aparece ni implicación ni distancia en la actuación profesional del agente con relación al problema, la situación o los actores.

8.2

- Hay valoraciones polarizadas en la actuación profesional: actores como personajes demonizados, peyorizados, idealizados, y/o victimizados, impotentes, pasivos o dañados.

8.3

a. Des-implicación en la actuación profesional del agente.

b. Sobre-implicación, con sobre-identificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del agente.

8.4

- Implicación en la actuación profesional del agente, como compromiso, pertinencia, con distancia y objetividad en la apreciación

8.5

- Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional y apertura a posibles alternativas.

DIMENSION III: HERRAMIENTAS

EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas

1.1

- No se menciona ninguna herramienta.

1.2

- Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.

1.3

a. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.

b. Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.

1.4

- Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema

1.5

- Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.

EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas

2.1

- Se mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol profesional del psicólogo.

2.2

- Se mencionan herramienta/s específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación

2.3

- Las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación.

2.4

- Las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.

2.5

- Las herramientas, específicas del rol profesional y del área o campo de actuación, son consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional.

DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO

EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple

1.1

No se mencionan resultados ni atribución.

1.2

- a. Se mencionan resultado/s sin atribución.
- b. Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.

1.3

- Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.

1.4

- Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.

1.5

- Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.

EJE 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención

2.1

- El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención.

2.2

a. Se menciona/n resultado/s y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención.

b. No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.

2.3

a. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.

b. Se mencionan resultado/s pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.

2.4

- Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.

2.5

- Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.