

En *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.

Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos.

Erausquin C., Denegri A. y Michele J.

Cita:

Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2018). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. En *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/620>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/4od>



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>.

CAPÍTULO 1

Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos

Erausquin Cristina, Denegri Adriana, Michele Jesica

..... *Quienes aprenden tienen la oportunidad de construir cómo hacer algo con los otros. Mientras descubren cómo puede ser su rol, siguen uno de muchos caminos, incluyendo uno que todavía no está allí, uno que tienen que aprender mientras lo construyen.....*

..... *El trabajo con situaciones-problema es un instrumento útil en contextos de práctica, descubrimiento y crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores.*

(YRJO ENGSTRÖM: NON SCOLAE SED VITAE DISCIMUS: HACIA LA SUPERACIÓN DEL ENCAPSULAMIENTO ESCOLAR).

Introducción

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la práctica profesional del psicólogo en educación, atendiendo a los ejes temáticos de las *estrategias, modelos y modalidades de intervención psicoeducativa*, articulados con cuatro núcleos de problemas centrales en Psicología Educacional:

- la constitución de la Psicología Educacional como *disciplina estratégica*, vinculada a la constitución de la escuela como institución moderna y a su redefinición en relación a la *crisis* contemporánea de sentido de la experiencia escolar;
- los procesos de escolarización y la constitución del *alumno como sujeto/objeto de la Psicología Educacional* y la necesidad histórica de *desnaturalizar* nuestra mirada sobre *la escuela*, los *niños y adolescentes* que se conforman como tales en tanto *alumnos*, y las *prácticas y discursos de los psicólogos* que trabajan en escenarios educativos;
- la *perspectiva crítica* en Psicología Educacional y la cuestión epistémica de articular conocimientos y prácticas psicológicas y educativas, y superar reduccionismos y

aplicacionismos, en el marco de políticas de gobierno del desarrollo de sujetos y poblaciones;

- los *efectos y usos no problematizados* de categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos al servicio de decisiones de inclusión/exclusión educativa y de diversidad y calidad de las prácticas del aprendizaje y la enseñanza;
- las *Unidades de Análisis* para el estudio de los problemas psicoeducativos, para el desarrollo de intervenciones de actores/agentes en escenarios escolares.

El contexto socio económico, político y cultural de nuestro país ha presentado grandes transformaciones en las últimas décadas, con fuerte impacto en los sistemas educativos. La segmentación social, el debilitamiento institucional, la oferta curricular a veces de escasa pertinencia, conjugan problemas que, entre otros, dan cuenta de la *complejidad* en la que se desarrolla el sistema educativo. El psicólogo, como profesional en educación, no es ajeno a ello; por el contrario, reflexiona a diario sobre su rol y sus modos de intervención en la escuela.

La práctica profesional del psicólogo educacional en estas últimas décadas muestra una acumulación de funciones, una heterogeneidad de tareas que se proyecta sobre su actividad profesional, tornándola vasta, difusa y por momentos bordeando y solapándose con roles de otros actores institucionales. De la Vega (2009) plantea que las prácticas del psicólogo en el ámbito educativo están en relación con saberes e instituciones que componen un ámbito confuso, problemático, contradictorio, y que quizás uno de los obstáculos en la elaboración teórica sea que la formación clínica hegemoniza la formación y práctica de los. “La psicología escolar, entendida como profesión, integra la dimensión práctica y ésta, a su vez, confiere unidad al amplio abanico de tareas que incluye la psicología educacional, y ambas requieren el concurso de una multiplicidad de conocimientos psicológicos y educativos entendidos en sentido amplio” (Martí, Solé, 1990: 468).

Haciendo historia en Psicología Educacional, para mirar los cambios...

Históricamente, la Psicología Educacional se caracterizó por la preocupación por el estudio de las diferencias individuales, la elaboración de diagnósticos y el tratamiento de los niños con problemas escolares; de modo que en sus orígenes, aparece fuertemente ligada a la educación especial. La figura del psicólogo desplazó a la del médico para hegemonizar el nuevo proyecto diferencial. El médico, el psicólogo, el fonoiatra y el asistente social, todos, ingresaron a la escuela de la mano de la educación especial. Los equipos escolares interdisciplinarios surgieron básicamente relacionados con la educación especial; la incorporación masiva de alumnos y alumnas al sistema común, junto al avance del conocimiento, el aumento de la población escolar, los problemas generados por la masificación de poblaciones vulnerables, provocó la necesidad de ampliar la intervención psicopedagógica a los servicios escolares.

Con el transcurso de los años, *dos enfoques* se fueron delineando en el trabajo de los equipos: un *modelo clínico*, que hace especial hincapié en los aspectos psicológicos individuales de la intervención, centrado en las dificultades del alumno y su rehabilitación, y un *modelo preventivo*, que atiende a la vertiente educativa, teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general. La psicología de la educación, con los aportes de otras disciplinas psicológicas y educativas, entre ellas, también la psicología clínica, provee la base epistémico/metodológica que fundamenta la intervención psicológica y los criterios para la práctica profesional en el campo de la educación. Al mismo tiempo, a lo largo de esta historia, los actores implicados en los procesos educativos escolares – docentes, directivos, familias, estudiantes, responsables de la política educativa – han tomado conciencia de la complejidad que implican el aprender y el enseñar. La toma de conciencia de esa complejidad deriva en el convencimiento de que las escuelas, como últimos responsables del diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesitan el asesoramiento de profesionales conocedores del fundamento psicoeducativo de la educación escolar.

Como plantean Martín y Solé (2011), la *orientación* es uno de los elementos del sistema educativo que puede contribuir a su calidad, y el orientador, en un trabajo interdisciplinario que caracteriza el ejercicio actual de sus funciones, revisa continuamente su accionar en relación a los cambios producidos en los países y sociedades. Cambios en los modos de concebir el desarrollo, el aprendizaje, la diversidad, compatibles con lo que denominamos *giro contextualista o situacional* (Pintrich, 1994, en Baquero, 2002), siendo esta denominación producto del impacto de los enfoques socio-histórico-culturales inspirados en el pensamiento de Vygotsky en las culturas en las que se enmarcan las políticas educativas.

Las *intervenciones del psicólogo en educación* se diversificaron, promoviéndose un giro desde lo individual a lo grupal y socio-comunitario. Así, en sus orígenes, las intervenciones se caracterizaron por el estudio de las diferencias individuales y la medición de las capacidades, a través de la administración de pruebas psicométricas y proyectivas, para el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades escolares. En los años '30 y '40 del siglo XX, los servicios se ocupaban con carácter prioritario de trastornos evolutivos y de conducta desde una perspectiva psiquiátrica. Pelechano (1980, citado en Coll, 1988) diseña un esquema de cuatro cuadrantes definidos por los polos "natural" - "social", y "descripción" - "intervención". El autor analiza, a través de los distintos acontecimientos que jalonan la historia de la psicología, la concreción de estos polos de desarrollo epistémico/ metodológico, y los sucesivos giros que se produjeron de uno a otro. Destaca que la casi totalidad de la psicología educacional contemporánea se ve afectada por un desplazamiento progresivo del polo "natural" al "social" y del polo de la "descripción" al de la "intervención". La búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, institucionales y la psicología comunitaria, que se inicia en los '70, promovió un giro del esquema tradicional de atención individualizada. Más cercano a nuestro tiempo, se ubican los enfoques sociohistóricos y socioculturales inspirados

en Vygotsky, que enfocan al sujeto en relación a su contexto de desarrollo y aprendizaje y lo entran en la situación educativa, generando nuevas *unidades de análisis*.

A mediados de siglo XX, aparece la figura del psicólogo que trabaja en las escuelas conjuntamente con maestros y directivos; se crean servicios psicológicos con orientación educativa; el *modelo clínico médico* predominante fue sustituido progresivamente por el *modelo constructivo educacional*. El contacto directo con los problemas cotidianos escolares y la necesidad de responder a una demanda creciente, influyó en la evolución de la disciplina. Este cambio, recuerdan Martín y Solé (2011), responde a *cambios* que consideran *paradigmáticos* en las explicaciones que la psicología y otras ciencias han proporcionado sobre el *aprendizaje*, el *desarrollo*, las *diferencias individuales*, el *aprendizaje*, la *educación*, los *sistemas sociales*, así como de las relaciones que existen entre dichos conceptos.

Es probable, sugieren los autores mencionados, que una *concepción del aprendizaje* como proceso individual, que se añade al desarrollo sólo como agregado o incidencia, vinculado a capacidades innatas o inmodificables, conduzca a considerar que las dificultades presentadas en la escuela se deban a carencias o alteraciones de los individuos, y promueva una intervención centrada en el sujeto – o en sus “capacidades alteradas” - a fin de evaluarlas y proponer medidas para compensarlas o corregir el déficit. Es la *perspectiva individual*, desarrollada especialmente – en nuestro país y en el mundo - en el *modelo clínico médico asistencial*. En el campo de la orientación, favorece la intervención correctiva, centrada en el individuo, frente a la preventiva y optimizadora. La mirada se dirige a los procesos que se desvían de lo esperable y prima lo que los separa de los demás. El conocimiento especializado del orientador aparece como algo difícilmente compatible con otros y jerárquicamente superior al de quienes implementan la actividad de enseñar, padres o enseñantes.

Por el contrario, una *concepción social e interactiva del aprendizaje* como proceso que tracciona y promueve el desarrollo, que considera al contexto y a la situación unidos inseparablemente al individuo que aprende, así como a los agentes educativos y las condiciones en las que interactúan unos y otros en las instituciones, remite a otro modo de entender las diferencias y su interrelación. Se cuestiona el carácter estático atribuido a rasgos y modos de actuación individuales, y se abre espacio a las posibilidades de cambio y avance. Una interpretación que no desconsidera el impacto de características personales, intelectuales y emocionales, en la emergencia de una dificultad, pero atiende al mismo tiempo al impacto de las expectativas y acciones de otros miembros ya otros componentes de los sistemas – familiar, escolar – de los que forma parte el individuo, en la aparición, mantenimiento o transformación de las dificultades.

En esta orientación, predomina una intervención *preventiva y optimizadora*, considerando en contexto las dificultades, y aprovechando las posibilidades de una *intervención indirecta*, dirigida a optimizar variables organizativas, curriculares, de interacción y relación implicadas en

experiencias y procesos de enseñanza y aprendizaje. Es habitual referirse genéricamente a este enfoque como *modelo educativo*. La idea compartida es que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito en que se manifiestan, y que las intervenciones deben dirigirse a dicho contexto. El espacio específico para la intervención psicoeducativa es *el aula y la institución escolar*, y continúa expandiéndose a las relaciones de la escuela con la familia, la comunidad escolar, el sistema educativo y la sociedad como entorno cultural del desarrollo.

En una investigación iniciada en nuestro país, en el año 2001, en la que se indagaron *representaciones y prácticas* de los psicólogos que trabajaban en las escuelas¹, en la región metropolitana, predominaron modalidades de intervención centradas en el abordaje de tipo clínico individual, legitimando el señalamiento del “niño-problema” al derivarlo fuera del sistema educativo hacia el sistema de salud. Esta estrategia orientaba la intervención desde la presunción de patología o anormalidad, incluía la naturalización de la adaptación de todos los sujetos escolares a ritmos o condiciones fijados para su aprendizaje, sin tener en cuenta las dimensiones educativas, ni tampoco las diferencias de tipo cultural, social, lingüístico entre los alumnos (Baquero, 2007). Si bien no se niega la existencia de patologías individuales específicas en el área del aprendizaje, los resultados suministran cifras que no superan el 7% de la población. En consecuencia, el *fracaso escolar masivo* no remite a patologías individuales, y sin embargo asciende al 45% en sectores de pobreza estructural de la población². En la indagación mencionada, las intervenciones de psicólogos eran predominantemente individuales, directas sobre los alumnos, reactivas y centradas más en la salud que en lo educativo (ver Ejes Vertebradores de las Intervenciones Psicoeducativas).

“Gabinete escolar”: espacio que habitaron los psicólogos educacionales

Las representaciones sobre el psicólogo en el campo educativo están fuertemente identificadas con el término “gabinete”, el cual ha sido – y aun es, en ocasiones - designado como el lugar privilegiado del trabajo del psicólogo en educación. Ofrecemos una problematización del – o de los – significado/s que la palabra porta:

Gabinete (según el diccionario):

- *Habitación de menor importancia que la sala, en la que se reciben visitas de confianza.*

1 Erausquin, C. Proyecto de Investigación UBAC y T (2001- 2002). Facultad de Psicología. UBA

2 Proyecto de Investigación UBAC y T, 2001, citada en Elichiry, N. (C) (2004) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional, Bs. As. Manantial

3 A través de cuestionarios administrados en las primeras clases prácticas de la asignatura Psicología Educacional de la Facultad de Psicología UNLP, sobre las nociones previas que tienen los estudiantes sobre las actividades que desempeña un psicólogo en su práctica profesional en educación, la *mayoría ubica al psicólogo en el campo educativo en el contexto de un Gabinete de una escuela.*

- Local en que se guarda una colección de objetos científicos, en el que hay aparatos para hacer un trabajo científico: Gabinete de microbiología.

- Conjunto de ministros que forman el gobierno de un estado.

Las primeras dos acepciones ubican al gabinete en un lugar pasivo – se reciben visitas – y de menor importancia, en el cual el psicólogo es reducido a ser un *receptor de demandas*, o bien, desde una perspectiva científica, en una especie de archivo, que guarda una “colección de aparatos” para realizar *experimentos*. En la tercera acepción, podría pensarse su rol como el de un integrante del staff de gestión de la comunidad educativa, al cual se le asigna poder del gobierno del desarrollo de sujetos y poblaciones, lo que remite a la concepción *estratégica de la Psicología Educativa*.

A partir de este análisis, resulta necesario problematizar los *usos de los instrumentos psicológicos de mediación en educación* y los *efectos impensados y paradójales* que tienen dichos usos sobre la constitución de los sujetos en contextos escolares (Baquero, 2002), así como la (im)posibilidad del tratamiento efectivo y enriquecedor, en base a dichas categorías y dispositivos, de situaciones de fracaso y éxito escolar de los alumnos y de enriquecimiento de la educabilidad de todos (Baquero, 2007). En general, los agentes profesionales tienen escasa *conciencia* de las condiciones históricas de producción de los procedimientos e instrumentos utilizados en su quehacer, del origen de los dispositivos de evaluación y derivación en el sistema educativo, y de la impronta de significados que portan las categorías con las que se definen a objetos y a sujetos, ya que se tiende a *naturalizar* dichos instrumentos y a no considerarlos el producto histórico de fuerzas socioculturales concretas (Wertsch, 1999).

En tal sentido, y según los aportes de la investigación nombrada, encontramos que en el campo educativo se debaten fuerzas *reproductoras de lo instituido* con fuerzas *instituyentes* de cambios, demandas y conflictos, y ese juego de fuerzas atraviesa el quehacer cotidiano de sus actores en forma de *tensiones*, en el seno de las cuales el psicólogo educativo se debate entre la singularidad del caso y el contexto de homogeneización escolar (Erausquin, Bur, Ródenas, 2001). Los psicólogos entrevistados señalaban fuertes tensiones entre lo que se esperaba de ellos y lo que consideraban que debían hacer, o que podían hacer según su formación. Las consecuencias se vinculaban a las fuertes dificultades para construir la *identidad profesional del psicólogo en el campo educativo*, para posicionarse en un lugar, en relación al cual se han construido representaciones contradictorias y ambivalentes.

También ha sido relevada, en los últimos años, la existencia de *cambios y giros* en la inserción y funciones de los psicólogos en las instituciones educativas en nuestro contexto, a través de la construcción de *nuevos modelos mentales situacionales* sobre su práctica profesional (Erausquin, Basualdo, 2013), compatibles con el denominado *giro contextualista* (Baquero, 2002). Dichos cambios a su vez se vinculan con la construcción de *unidades de análisis* integradoras de sujeto–situación, no reductivas “al” sujeto descontextualizado, ni

reductivas “del” sujeto a su dimensión cognoscitiva, intelectual, o corporal, libidinal, emocional, como facultades aisladas e independientes.

El tema de las *unidades de análisis* para el estudio del aprendizaje en escenarios educativos, ha sido desarrollado en otros trabajos (Erausquin, D’Arcangelo, en este libro), y se reafirma aquí su interdependencia con el tema de las *intervenciones psico-socio-educativas*, así como el aporte de la Teoría Socio-Histórica y Socio-Cultural para el establecimiento de la *actividad* como unidad sistémica, dialéctica y genética, en tanto *unidad de análisis* del *aprendizaje escolar*. El enfoque tiene estrechas articulaciones con la mirada a la *experiencia educativa y sus sentidos*, como categoría contemporánea habilitante de caminos para atravesar la *crisis contemporánea* de lo escolar. Como un *instrumento* re-pensado en función de los efectos de usos reduccionistas de categorías en la modernidad, el *triángulo mediacional expandido* (Engeström, 1991), que representa al *sistema de actividad* como unidad de análisis, nos ayuda a pensar tanto a la acción mediada en los escenarios de trabajo, como a la intervención psicoeducativa y el abordaje del aprendizaje escolar (Cole, Engeström, 2001).

En el caso de la intervención psicoeducativa, el lugar del *sujeto*, en el sistema de actividad, es ocupado por el *psicólogo situado*; el *objeto* recorta su *objetivo de análisis e intervención*, aunque en tensión con otros objetivos de otros actores y con el objeto del sistema de actividad como un todo, que opera como *motivo* regulador de las acciones e interacciones, más allá de la conciencia de los actores individuales implicados. Del mismo modo, la relación del psicólogo con el objeto-objetivo de la actividad sistémica en la que se inscriben sus acciones y propósitos, está mediada por las *comunidades* de las que forma parte (escolar, profesional, académica, científica) y los *instrumentos de mediación* – artefactos culturales -, que son las herramientas conceptuales y materiales con las cuales realiza su práctica: los criterios de normalidad- anormalidad, los tests psicométricos, los “gabinetes”, que le posibilitan o no visibilizar ciertas dimensiones y no otras de los problemas.

El lugar del psicólogo, situado históricamente en *los bordes* de la institución escolar, ha posibilitado observar intersticios que se abren en los dispositivos para la emergencia de la subjetividad en la experiencia educativa, propiciando análisis del contexto escolar, en su relación con otros contextos. Resulta un dato alentador el que se obtuvo en la prosecución del Proyecto de Investigación mencionado, entre 2003-2004 (Erausquin, Basualdo, 2013). En esa indagación, el análisis de las entrevistas a psicólogos en educación dio cuenta de indicios de un *giro contextualista* con relación a las tendencias observadas en estudios anteriores. Aparecieron novedades en el abordaje de la complejidad, en el foco en tramas intersubjetivas, grupales y psicosociales, en la apertura a la inter-agencialidad y en el perspectivismo y descentración del pensamiento único en el diseño de intervenciones. Aun con estos cambios, la *especificidad psicoeducativa* se sostuvo como desafío, y se abrieron nuevos interrogantes y dilemas en la perspectiva relevada en los docentes, en las mismas escuelas, sus condiciones

de visibilidad e invisibilidad, sus concepciones implícitas, sus acciones, y sus miradas sobre los alumnos, sus aprendizajes y la enseñanza.

Modalidades de Orientación en Provincia de Buenos Aires

En lo que refiere a los *Equipos de Orientación Escolar*, los mismos presentan diferentes características en las distintas provincias de nuestro país. La provincia de Buenos Aires, el mayor aparato educativo de Argentina, presenta el dispositivo técnico más antiguo en el ámbito de la escuela común. La Dirección de Psicología fue creada como una institución de apoyo al sistema educativo provincial, en el año 1949, como Dirección de Orientación Profesional.

Actualmente, la heredera de dicha Dirección de Psicología, con el nombre de *Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*, pretende transformar radicalmente las estrategias tradicionales de abordaje y trazar nuevas coordenadas de la intervención escolar. La antigua institución que pretendía trazar fronteras entre lo normal y lo anormal, diseñar una sólida pedagogía correctiva e implementar circuitos escolares diferenciales, ha dado paso a una sensibilidad que celebra lo diverso, las identidades multiculturales, el valor de las diferencias, los niños y adolescentes escolarizados como sujetos de derecho, la necesidad de la inclusión e integración de todos en la acción educativa.

Los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se desempeñan en los Distritos de toda la Provincia de Buenos Aires, dentro de las Instituciones Educativas de todos los Niveles (Inicial, Primario, Secundario, Técnico y Formación Profesional y Agraria) y Modalidades (desarrollando su tarea en los Servicios Educativos, los Centros Educativos Complementarios, y en la Modalidad de Educación de Adultos). Cuentan con los cargos de Orientador Educacional (OE: psicólogo o profesional afín), Orientador Social (OS: trabajador social o profesional afín), Maestro Recuperador (MR: docente o profesional afín) y algunos cuentan también con un Fonoaudiólogo y/o un médico.

A su vez, la Dirección mencionada cuenta con *Equipos Interdisciplinarios Distritales* (EID) que son estructuras organizativas propias, que operan como recursos indispensables para el afrontamiento de situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos. Dadas las características complejas de las problemáticas propias de la época, resulta necesaria la producción de conocimientos por parte de los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), a fin de validar y sustentar profesionalmente las prácticas de abordaje territorial. Los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID) son los siguientes: Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Centros de Orientación Familiar (COF), Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia (EIPRI) y Equipos de Inclusión (EDI), estos últimos creados en el año 2010 a partir de la implementación de la Asignación Universal por Hijo.

Por otra parte, **la Modalidad** dispone de **Comunicaciones, Disposiciones y Documentos de Trabajo**, que están dirigidos a los/as profesionales que se desempeñan en los EOE, EIDs, CECs y a los/as Inspectores/as que los supervisan. Se publican al inicio de cada ciclo lectivo y se orientan a incidir en la planificación que los EOE realizan en cada establecimiento educativo. Consisten en la presentación del equipo de trabajo que integra el nivel central y en los lineamientos y ejes que guiarán las acciones del año por venir para todos los agentes. Estos escritos, relativos a la tarea de los Equipos e Inspectores/as en las instituciones educativas y en el territorio, incorporan y articulan material teórico desde una perspectiva acorde a las políticas educativas, y están basados en la legislación vigente. Se difunden en Reuniones Plenarias, espacios de capacitación y reflexión de los Equipos, coordinados por las/os Inspectores/as, en las que se promueve su análisis y discusión. El acceso al material se ve facilitado por la publicación y es posible su descarga desde el Portal de la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Asimismo, la vigencia e implementación de la Ley sobre Promoción y Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes 13.298 se constituye en un eje rector de las prácticas de los EOE, así como la Guía de Orientación para la intervención en Situaciones Conflictivas en Escenarios Educativos. A nivel nacional, se suma la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, y complementariamente, la Ley de Salud Mental 26.657.

Los servicios educativos de Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, DIPREGEP, dependiente de la Subsecretaría de Educación, a su vez, pueden implementar Equipos de Orientación con distintas modalidades. Por otra parte, las instituciones educativas dependientes de las Universidades Nacionales tienen una modalidad específica, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, los Equipos están conformados por Departamentos en los que se ha incorporado el cargo de Psicólogo.

Los equipos técnicos de la escuela especial.

La Dirección de Educación Especial fue creada también en el año 1949 como resultante de la adhesión de nuestro país a la Declaración de Derechos Humanos del año 1948. La integración escolar, como proceso básico y sistemático, se inició en la década del '60 con alumnos Ciegos y Disminuidos Visuales; y en los años '70, con los discapacitados Auditivos y Motores. Es a partir del año 1989 que se concreta esta modalidad, con alumnos que presentan Retardo Mental Leve, proyecto al cual paulatina y gradualmente se van incorporando los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. (ABC.gov.ar). Asimismo, la Dirección cuenta con Servicios que atienden pedagógicamente a alumnos y alumnas con Trastornos Emocionales Severos. Los Equipos Técnicos (así se los denomina en Educación Especial) de estas instituciones cuentan con el cargo de Psicólogo, único cargo de nuestra profesión en el ámbito de la Educación de la Provincia de Bs. As.

La propuesta en desarrollo es la de articulación de la escuela especial con el ámbito común, como pilar fundamental de integración de los "niños con necesidades educativas especiales".

Esta dirección constituye el espacio a través del cual es posible introducir a los especialistas en el ámbito común y ampliar el alcance de su intervención para una genuina inclusión educativa.

Intervenciones Psicoeducativas: Repensándolas hoy.

César Coll (1988) estructuró una matriz *de análisis de las intervenciones psicoeducativas*, consistente con su estudio epistémico y disciplinar de la constitución de la “especificidad” de la Psicología Educativa como disciplina aplicada (Coll, 1988). La bibliografía española académica contemporánea (Bisquerra Alsina et al. 1998, Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003) sobre *Orientación e Intervenciones Psicoeducativas* ordena su clasificación y denominación de los Modelos de Intervención Psicoeducativa, sobre la base de aquella lectura originaria de la constitución histórica de las intervenciones y prácticas psicoeducativas (idem, 1988).

En primer lugar, ¿*hablamos de modalidades o de modelos de intervención*? El término “modalidades” se atiene mejor a la diversidad de situaciones y contextos, lo mismo que a la heterogeneidad de los entrelazamientos entre sujetos-agentes-situaciones que contextualizan cada intervención. El término “modelos” apunta al hallazgo de regularidades en dichas modalidades de intervención, recurrencias tanto como inconsistencias, tensiones y giros, que se repiten, como las categorías, los instrumentos y otros artefactos a través de los cuales toda cultura, todo sistema, se reproduce. Los “modelos en uso” tienden a moldear las acciones realizadas y/o las categorías empleadas por los agentes profesionales individuales, para el análisis de los problemas y la intervención para su resolución. Siempre hay lugar, sin embargo, dentro de lo dominante, para intersticios por donde asoma lo emergente, lo diferente, lo transgresor. En nuestro trabajo, serán tratados los *modelos de intervención* como “modelos para armar y desarmar”, señalando recurrencias y regularidades para problematizarlas, interpelarlas, des-modelarlas, a fin de dar lugar a lo que instituye novedad y habilita polifonía, explorando también – y especialmente - los intersticios, las hibridaciones, las transiciones en sus tensiones, y en los cambios y expansiones que se desarrollan. Ello desde la *perspectiva crítica* en Psicología Educativa, que conlleva la desnaturalización y revisión permanente de los dispositivos y las intervenciones de los agentes psicoeducativos.

¿Qué es un **modelo**? Término polifónico, que entraña ambigüedad por su complejidad e imprecisión conceptual. Todos lo usamos, pero no de la misma forma ni con el mismo significado. Denota no sólo a los patrones, moldes, sino también los objetos que reproducen dichos patrones. Proviene del latín “modulus” (molde) y “modus” (medida), por lo que entraña ciertas connotaciones de confrontación y comparación: el molde inicial de una serie, que se mantiene para su repetición e imitación. Un modelo es una estructura conceptual a mitad de camino entre las explicaciones propiamente dichas y la estructura estrictamente empírica de

los datos: como “aproximaciones intuitivas a la realidad, constituyen un puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos” (Tejedor, 1985: 168, en op.cit., 1998). Para diferentes autores, los modelos son efecto o consecuencia de las teorías, pero también es necesaria la existencia de modelos para configurar, transformar o consolidar las teorías. Martínez González (1993, en op.cit.1998) señala que pueden utilizarse los modelos en dos sentidos diferentes: a) en *sentido prescriptivo*, conjunto de reglas, estrategias y marcos orientadores de la actuación que, basados en una teoría implícita o explícita, permiten especificar en qué consiste el proceso de intervención y evaluación, y cómo llevarlo a cabo; o b) en un *sentido descriptivo*, conjunto de afirmaciones empíricas que contienen generalizaciones que describen, predicen o explican las actividades de intervención y evaluación.

Acercar posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración.

¿Cómo es posible – ¿lo es? – el desarrollo de un trabajo en colaboración en la *resolución conjunta de problemas en un sistema educativo*, si las concepciones explícitas e implícitas de docentes, directivos, padres y orientadores psico y socio-educativos parecen diferir en aspectos bastante centrales, en relación a los paradigmas en juego, en relación a qué es enseñar y qué es aprender, qué es convivencia y qué es diversidad? Investigaciones en diferentes contextos educativos escolares confirman la insistencia de este interrogante (Martín, Solé, 2011, Erausquin, Bur, 2013) ¿Hasta qué punto se puede llegar a acercar posiciones?

Acercar posiciones no es esperar que todos pensemos lo mismo, es poner las diferentes posiciones a dialogar sobre el tema. Acercar posiciones no es sólo una disposición estratégica, sino el objeto y el contenido central del asesoramiento y la orientación. El problema, que tiene que ser re-definido, co-construido, es un punto de partida fundamental en la convergencia a lograr. Por otra parte, no siempre se promueve fácilmente la co-responsabilización del proceso. Cuando un profesor “encarga” a un orientador que se ocupe de un determinado alumno, no está a veces pidiendo ayuda, sino *depositando* el problema en otro: cuando un orientador atribuye a un tutor el papel de “fuente de información”, al margen de considerar sus necesidades y sentimientos, tampoco pide ni ofrece colaboración. *Colaborar* requiere reconocer que el trabajo de uno no puede llevarse a cabo sin la participación del otro: reconocer la competencia profesional de cada uno y entender que el abordaje de situaciones complejas requiere el *enriquecimiento que aporta la diversidad de perspectivas*. Una condición necesaria – aunque no suficiente – para que el asesoramiento u orientación llegue a buen puerto reside en que responda a una necesidad que pueda formularse como *demanda*. Pero que la demanda llegue a formularse depende de un *trabajo*: percibir una situación como algo perturbador, problemático u optimizable, y considerar que el consultor puede intervenir para mejorar. Eso no significa que uno y otro coincidan en lo que ocurre ni en la interpretación que se le da, ni tampoco en la intervención que se propone y que se espera que haya. Orientar,

asesorar, es co-configurar una ayuda conjuntamente con otros – un colectivo de profesores, un equipo directivo, un profesor -; ayuda que permite analizar la situación desde *nuevas perspectivas*, que hacen aflorar dimensiones que pueden no haberse visibilizado o que no se consideraron relevantes. Asesorar no es suplir la competencia de otros sino, por el contrario, hacerla emerger, de modo que determinadas tareas que no podían abordarse de forma independiente, puedan ser llevadas a cabo mediante la ayuda (Martín y Solé, 2011).

¿Qué se entiende por “intervención”?

También intervención es un término ambiguo y polisémico, en función del contexto de uso. De Charms (1971, en op.cit., 1998) define “intervención” como *“entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos”*. Propone desglosar las ideas incluidas en el concepto:

... **entrar...** modelo de búsqueda más que modelo de entrega,

... **dentro de un sistema...**se renuncia a conceptos de causalidad lineal y fenómenos discretos,

...**en progreso...**carácter dinámico y de perspectiva longitudinal, abre lo proactivo y la transformación,

...**participar de forma cooperativa...** rol de facilitador mediador, más que de experto técnico, anticipando el rol de agente de cambio.

...**para ayudarles a planificar, conseguir...**proceso estructurado en fases y coordinadas espacio-temporales, secuenciado, racional, intencional,

...**cambio de objetivos...**carácter contextualizado, adaptado a la necesidad de las personas, bajo prisma colaborativo y de acción social.

Según el Diccionario de la Real Academia, intervenir es *“tomar parte en un asunto, interponer uno su autoridad, interceder o mediar por uno”*. Autoridad e intencionalidad son características básicas de la intervención social, problematizadas por la *perspectiva crítica* de la Psicología Educativa, pero ineludiblemente presentes en la concepción de la educación y de los saberes sobre la misma y sus sujetos. Se entiende a la intervención como un proceso de *influencia* que persigue un *cambio* determinado. Para Álvarez y Bisquerra (1998), intervención psicoeducativa es: *“un proceso especializado de ayuda, que en gran medida coincide con la práctica de la orientación. Se propone concretarla o implementarla en relación a la enseñanza habitual, la lleva a cabo un profesional especializado, o un practicante supervisado por aquel. Intenta implicar a profesionales, padres y a la comunidad, con un propósito correctivo, de prevención o/y de desarrollo”*.

Es importante tener en cuenta el ámbito organizativo, estructural y de funcionamiento de una institución, para realizar orientaciones a docentes, alumnos y familias. Desde los aportes que brindan los diferentes documentos, antes nombrados, que funcionan como guías de orientación para el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E), se destaca el intento por reflexionar sobre *la dimensión institucional de la intervención*. La misma debería trabajar para desarticular la fragmentación disciplinar y reconfigurar los lugares profesionales, habilitar nuevas miradas y prácticas, evitando la cristalización, promoviendo una dinámica de trabajo situacional y permitiendo pensar en la construcción con otros de la propia intervención. La intervención será entonces motivo de debate, de intercambio teórico y de análisis de experiencias, ya que repensar la institución y sus modos de organización habilita a ampliar lo que ya sabemos de los sujetos y sus posibilidades de convivir o aprender, evitar categorías que cierren el análisis, que fijen identidades rotulándolas, que impidan el trabajo en torno a las relaciones entre sujetos en marcos que las sostienen.

Los enfoques asumidos, desde la pedagogía y psicología institucional y educacional, así como del análisis institucional, proponen concebir a la intervención como articulación de acciones y procesos sostenidos en el tiempo, con la intención de modificar los contextos escolares, las relaciones que allí se establecen y los sentidos que los sujetos adjudican a su tarea en la escuela. La *intervención institucional* puede delinearse como una estrategia ante problemáticas puntuales, por ejemplo, situaciones de violencia o problemas en la enseñanza y el aprendizaje, o como abordaje de temáticas de interés para la comunidad en el marco de proyectos educativos, por ejemplo, en convivencia escolar, prácticas de cuidado, promoción de condiciones favorables para aprendizajes y convivencia, acompañamiento de trayectorias educativas. Se destaca la importancia del concepto de *corresponsabilidad* en la intervención educativa (Carballeda, 2007, en Greco, 2014), que entiende a la intervención como “una forma de generar decisiones responsables, en la cual quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes, y aparece la necesidad de diálogo con la teoría y los marcos conceptuales que ésta aporta”. La corresponsabilidad genera la construcción de estrategias colectivas, de miradas interdisciplinarias y de la asunción de la propia responsabilidad, en tanto adulto, docente, directivo, integrante de equipo de orientación, equipo técnico, autoridades del sistema, u otros actores y decisores de política educativa.

¿Qué es Orientación Psicoeducativa?

“Un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo. Esta concepción parte de una postura holística, comprensiva, ecológica, crítica y reflexiva. No sólo debe ayudar, sino también mediar,

interrelacionar y facilitar distintos procesos de transformación y/o cambio social o personal.”
(Martínez Clares, 2002, Bisquerra Alsina, 1998)

- *Ciencia de la intervención con distintas fuentes disciplinares.*
- *Proceso que supone actuación continua a lo largo del tiempo.*
- *Proceso de ayuda que debe llegar a todos.*
- *Para todos, no sólo para los que presentan problemas o dificultades de adaptación.*
- *En todas las edades y a lo largo de todo el ciclo vital.*
- *Fundamentalmente preventiva, proactiva, potenciando el desarrollo integral, no sólo ni principalmente terapéutica y asistencial.*
- *Orientación y educación son elementos de un mismo proceso, tienen la misma finalidad.*

¿Qué principios regulan la Acción Psicoeducativa?

Bisquerra Alsina (1998) y otros autores (Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003) delimitan los siguientes *cuatro principios centrales*, reguladores de la Acción Psicoeducativa.

***Principio antropológico.** Subyace a la concepción del orientador del otro como ser humano y su libertad, dentro de sus limitaciones y condicionamientos ambientales. Las necesidades humanas son el fundamento de la orientación. Se basa en el hecho de que las personas necesitan ayuda y que ello aumenta en la vida contemporánea, por su grado de complejidad..

***Principio de prevención.** Concepto proveniente del área de la salud mental, de la teoría de la crisis, de gran importancia en la educación, si se propone favorecer el desarrollo integral de la persona. Constituye el nivel proactivo de la intervención, que se anticipa a las situaciones que pueden obstaculizarlo, tratando de impedir que los problemas se presenten o estar preparados para lograr que los efectos sean menores.

***Principio de desarrollo.** Considera al individuo como un ser en continuo proceso de crecimiento. La educación es el desarrollo del potencial de la persona, que debe ser suficientemente activado y generado, a través de escenarios propiciadores de cambios.

***Principio de acción social.** El orientador es un agente de cambio. La intervención es ecológica, se realiza en un contexto social determinado y apunta a su conocimiento y transformación.

Ejes Vertebradores de las Intervenciones Psicoeducativas

Álvarez y Bisquerra (1996, 1997 y 1998) proponen lo que denominan **ejes vertebradores de la intervención psicoeducativa**. Son ejes a través de los cuales, - a través de la tensión/oposición de los polos/vértices entre los cuales se extiende cada eje -, se regulan y ordenan las diferencias entre las *modalidades de intervención psicoeducativa*. Los modelos se ordenan en función de los ejes, identificados por César Coll en su análisis originario de las intervenciones psicoeducativas (1988). Cada modelo ocupa un espacio dentro del *continuum* que va de un extremo a otro de los ejes.

1) Según Tipo de intervención: **directa-indirecta**. La intervención *directa* es aquella en la que el orientador está cara a cara con el orientado o grupo de orientados. Centra su acción en el destinatario directo de su intervención: el alumno. Ha sido la forma más habitual de la intervención psicoeducativa tradicional, en la hegemonía del modelo clínico. En cambio, el modelo de *consulta colaborativa triádica* se caracteriza por la intervención *indirecta*, en la que el orientador ejerce la función de consultor y existe un *mediador*, el profesor, que recoge sugerencias del orientador para ponerlas en práctica con los destinatarios: el grupo de alumnos. Los mediadores por excelencia son los docentes, los padres y los directivos. La *consulta* es una estrategia importante en este tipo de intervención en un contexto colaborativo, de diálogo abierto, sin asimetrías, pero con diferencias, construyendo, una actitud propicia al intercambio y atendiendo a la diversidad de perspectivas.

2) Según Ámbito de la intervención: **interna-externa**. La intervención *interna* es la que lleva a la práctica el personal del mismo centro educativo. La intervención *externa* es realizada por especialistas que no forman parte del staff del centro educativo. La acción tutorial siempre es una intervención interna, mientras que los equipos distritales, por ejemplo, realizan intervenciones externas a la dinámica diaria de los centros educativos. Ambos tienen ventajas y desventajas comparativas, vinculadas a la implicación y des-implicación, al “ser parte” y “tomar parte”, y a la importancia de la exterioridad para el distanciamiento posibilitador de enriquecimientos a través de las diferentes voces y miradas.

3) Según Destinatario: **individual-grupal**. La intervención *individual* ha sido la más habitual en la línea tradicional de Orientación Psicoeducativa. Es para ella que los psicólogos parecen creer que están más y mejor formados. La intervención sobre y en *grupos, instituciones y comunidades*, en el Área Educativa, tiende a configurarse como emergente. Este eje se vincula con las unidades de análisis de la intervención. ¿Sobre qué o quiénes interviene el psicólogo en los contextos educativos? Depende de cómo defina, recorte y sitúe el problema, su génesis y su historia y se visibilicen los actores, las dimensiones, las relaciones e interacciones involucradas.

4) Según Temporalidad: **reactiva-proactiva**. La intervención *reactiva* está centrada en el problema que ya ha aparecido y ha sido localizado – a veces reducido a algunos componentes o escindido en diferentes fragmentos - en una parte de la población o en un sujeto individual, y en general, tiene un carácter correctivo o remedial, siendo la expectativa de re-adaptación a lo

establecido. En el extremo opuesto, una intervención *proactiva* se implica en la prevención y el desarrollo que se inicia antes de que el problema se haya manifestado o desplegado, ni sectorizado en su localización. Está dirigida a todo el alumnado para potenciar la prevención, antes de que surjan los problemas, optimizando recursos para dinamizar el desarrollo y favorecer su auto y hetero realización.

5) Según Orientación: **Salud, Educación, Subjetividad**. César Coll (1988) subrayaba que las intervenciones de los psicólogos en educación parecían orientadas a la *salud* de los individuos más que al *proceso educativo*, y parecían no tener vinculación con el enriquecimiento y optimización del aprendizaje de los alumnos en la escuela. En nuestro contexto, según investigaciones realizadas sobre “narrativas y discursos de psicólogos que trabajan como orientadores escolares” (Erausquin, Bur, 2013), sus objetivos se vinculan a veces más al “deseo” de los “sujetos”, independientemente de su salud, de su aprendizaje o de su educación. Es lo que denominamos orientación a la *subjetividad*.



Modelos de Orientación e Intervención Psicoeducativa

1. Modelo clínico o de atención individualizada: “counseling” en texto de Bisquerra-Álvarez (1998) -. Se caracteriza por la atención individualizada y de actuación directa. El *counseling*, en el mundo europeo o Estados Unidos de América, en escenarios educativos, es un proceso psicológico de ayuda a la persona en la interpretación de la información educativa, en conexión con sus habilidades, intereses y expectativas. Se realiza un diagnóstico individual, y se elige una estrategia de abordaje. En nuestro contexto educativo, la *derivación* al sistema de salud era lo que predominaba, que denominamos *intervención clínica degradada* (Erausquin et al., 2001), porque era escasa la implicación y la operación del agente psi en el

ámbito educativo: se deriva a asistencia clínica individualizada. Puede involucrar una relación correctiva, diádica, cara a cara, asimétrica, próxima a la psicoterapia u orientación psicológica. Se interviene frente a un problema que ha sido situado en la persona. Críticas que recibe: reduccionista, sesgado en lo asistencial, descontextualizado, individualizador de patologías, con división jerárquica y asimétrica de roles. Escasa interacción con otros agentes intervinientes en el contexto escolar.

2. Modelo de programas. Se caracteriza como proactivo, contextualizado y dirigido a todos – ecológico, sistémico -. Pretende contrarrestar limitaciones del modelo de counseling y clínico-asistenciales. De mayor aceptación actual en la intervención psicopedagógica, en países con fuerte incidencia de Reformas Educativas como políticas de Estado. La orientación es parte esencial del proceso educativo, de finalidad preventiva y de desarrollo, se dirige a todos, o por lo menos a grupos de sujetos, y puede desplegarse en todas las dimensiones de la actividad – aprendizaje, enseñanza, atención a la diversidad, acción tutorial, orientación vocacional -. Se concreta en un Proyecto o Programa, lo que implica que se planifique, diseñe, ejecute y evalúen resultados. La finalidad es el enriquecimiento y potenciación de la comunidad, grupo o individuos. El orientador puede favorecer la intervención de mediadores. Se inicia a partir de las necesidades de los usuarios, detectadas por ellos mismos, o con ayuda de expertos externos. La relación puede ser de colaboración, pero no es simétrica, se reconocen niveles de *experticia* externos al sistema escolar. La unidad básica de la actividad, en el contexto escolar, puede ser el aula, o puede realizarse en contra turno, con docentes, alumnos, o padres, o en interrelación de diversos sub-proyectos. Fuerte interrelación currículo-orientación. Si colaboran distintos agentes en el diseño y elaboración, puede haber trabajo en equipo. Críticas: interpelación a la concepción unidireccional de experticia y de transferencia o replicación de saberes sin co-construcción de sentido por parte de los actores.

3. Modelo de consulta. Existe la consulta o demanda, generalmente de un docente o directivo, dirigida a un equipo de orientación o a algún agente psico-socio-educativo. La intervención es fundamentalmente indirecta: el consultante se transforma en mediador con el/ los destinatario/s de la intervención, y a través de él trabaja el agente psico- socio-educativo consultado. Comparte con el modelo de programas su carácter preventivo y de desarrollo. Contextualizado, basado en la colaboración y dinamización del *empoderamiento*, aunque en tramas intersubjetivas o psicosociales más pequeñas y cotidianas que el modelo de programas. Es necesario el intercambio de información e ideas entre el consultado y los consultantes, para construir consenso sobre un plan de acción. Ayuda al consultante para adquirir conocimientos y habilidades para resolver el problema, y desarrollar lo que ha aprendido, para ayudar a otros a aprender. Es un modelo **relacional** de colaboración. Hay simetría entre consultante y consultor. Es una relación **triádica**, con tres tipos de agentes: consultado, consultante y destinatario o usuario: tiene como objetivo siempre la ayuda a un tercero, persona, grupo o comunidad. Suele iniciarse a partir de una situación problemática, para luego afrontar la

consulta de tipo preventivo o de desarrollo. Se establece una relación temporaria de **andamiaje**, ajustable y consciente, entre consultor y consultante, que modela la relación de andamiaje necesaria entre consultante y destinatario. Excepcionalmente el consultor puede intervenir directamente sobre el destinatario, para “mostrar” el aprendizaje del consultante. Es potenciador de matrices de aprendizaje en los consultantes, o en el sistema de actividad en el que el consultor actúa. Críticas: limitación a lo micro-social, la colaboración puede reducirse a la relación díadica orientador-consultante, y depender en exceso de la expansión de aprendizaje de ese actor; falta perspectiva institucional y comunitaria.

4. Modelo de animación socio-cultural. En él participa el agente psicoeducativo como parte de un proceso comunitario de gestión de recursos y estrategias para el logro de objetivos compartidos por una comunidad. Interdisciplinario, con un sujeto colectivo de gestión, más allá de las disciplinas y experticias profesionales, aunque las incluya. Simétrico, horizontal, igualitario. Más que andamiaje hay co-construcción de saberes y experiencias, y empoderamiento y co-implicación de una comunidad social, no sólo educativa. La decisión, el diseño, la implementación y la evaluación, son efecto del compromiso de los actores y las diferentes agencias, en conjunto. Se requiere formación de agentes comunitarios, matrices de aprendizaje, y multiplicadores por intervención indirecta. La participación del profesional psicoeducativo – como la de otros profesionales – es como agente de cambio, acompañando trayectorias y desarrollos; el sujeto de dicho cambio y desarrollo es un sujeto colectivo: la comunidad. Críticas: riesgo de cierta difusión de la especificidad disciplinar psico-educativa y la difusión de roles en la gestión del cambio o innovación social.

5. Modelo constructivista de asesoramiento. Es una categoría del modelo de asesoramiento, basado en un enfoque de la educación y del desarrollo esencialmente constructivista e interaccionista. Es un proyecto de generación de niveles cada vez más altos de *abstracción* y *autonomía* en los sujetos, tanto docentes como alumnos. Parte de las concepciones operantes, en profesores y alumnos, sobre los procesos y modelos de enseñanza y aprendizaje. Favorece la significatividad de los aprendizajes y la relación interactiva entre sujeto y objeto de conocimiento. Críticas: prima concepción del desarrollo del conocimiento jerárquica y hacia el conocimiento científico, puede apuntar sólo al cambio radical de las concepciones de los actores.

A continuación, una presentación gráfica comparativa de *Modelos de Intervención Psico-educativa*, con los cuatro primeros *Ejes Vertebradores de Análisis* - Tipo de Intervención, ámbito, destinatario y temporalidad:

	Eje de la intervención			
MODELOS	Directa- Indirecta	Individual – Grupal	Interna- Externa	Proactiva- Reactiva
CLÍNICO	Directa	Individual	Externa- Interna	Reactiva
PROGRAMAS	Principalmente Directa	Principalmente Grupal	Principalmente externo	Principalmente Proactiva
DE CONSULTA	Indirecta	Individual Grupal	Principalmente interna	Reactiva/ Proactiva
DE ANIMACIÓN SOCIO CULTURAL	Directo Ser parte/ multiplicador	Comunitaria	Más allá de la institución escolar	Principalmente Proactiva
CONSTRUCTIVISTA DE ASESORAMIENTO	Principalmente directa	Autonomía individual sujeto-objeto conocimiento	Interna, desarrollo cognoscitivo	Proactiva/Reactiva

¿Tres experiencias = tres modelos de intervención?

A continuación, **tres Experiencias de Situaciones Problema de Intervención Psico-educativa**, narradas por sus protagonistas en espacios de intercambio y reflexión de Cursos de Posgrado con **Psicólogos que trabajan en Escenarios Educativos Escolares** en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. La finalidad es utilizarlos – con el consentimiento de los autores - para transformarlos en materiales para una **actividad de aprendizaje** con Estudiantes de Psicología Educacional, “psicólogos en formación”, sobre **Intervenciones Psico-Educativas**.

No pensamos que la diferenciación entre Modelos sea de límites netos y precisos, ya que encontraremos “formas” o “figuras” mixtas, con componentes o dimensiones de unos y otros **Modelos de Intervención Psicoeducativa**, como son denominados en la bibliografía citada (Bisquerra Alzina, 1998, Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003). Existen predominios de recurrencias y convergencias, que resulta relevante identificar y analizar para visibilizar lo que hay en juego en cada experiencia.

Además, es necesario subrayar que no existen “modelos buenos” ni “malos”, que no tiene sentido imponerlos de un modo prescriptivo, sino aprender a identificarlos en las acciones cotidianas propias y ajenas, y situarlos en relación al *giro contextualista* del modo de entender el aprendizaje y las intervenciones psico-educativas. Darnos y darles a los protagonistas y a los agentes psico-educativos del futuro, la oportunidad de re-pensarlos, expandirlos, crear alternativas. Enmarcarlos en un contexto de historización y dinámica cambiante y estratégica de las instituciones educativas, de nosotros mismos, y de nuestros propios posicionamientos. También es necesario destacar que hicimos re-contextualizaciones, en relación a nuestra realidad social y educativa y nuestro tiempo histórico, entrecruzando *categorías* enunciadas en éste y otros trabajos, con las características de las personas, sus roles, sus posiciones en los

sistemas de actividad escolares – que involucran posibilidades de enunciación y visibilización relativas de lo que las rodea -, las interacciones, las condiciones para el trabajo colaborativo en la resolución conjunta de problemas, los niveles y las modalidades de escolarización, así como los tiempos vitales de los sujetos – psicólogos, docentes, alumnos - y las condiciones de subjetivación – y desubjetivación - propias de la época en que vivimos.

Experiencias de intervención en un problema psicoeducativo

Las siguientes narraciones de *Intervenciones en Situaciones-Problema* fueron categorizadas por los actores-relatores como formando parte del conjunto de abordajes de “Violencias en escuelas”. En esta ocasión, son utilizadas para analizar específicamente la *Intervención Psicoeducativa*. Se les pidió que relaten una situación-problema de su experiencia como agente profesional en un escenario escolar, en la que hubieran intervenido.

EJEMPLO 1- PSICÓLOGA PROVINCIA DE BUENOS AIRES - NIVEL PRIMARIO -

a. Situación Problema...Derivación de un alumno de 5º año de la escuela primaria al Equipo de Orientación Escolar debido a súbitos “ataques de ira” sin causa aparente. El alumno no presentaba según la docente problemas de aprendizaje y realizaba las actividades áulicas sin problemas, hasta que sin motivo comenzaba a tirar útiles, se escapaba del aula, deambulaba por la escuela sin querer volver, amenazando a docentes y compañeros. Hasta ese momento ninguna de las docentes de los años anteriores había observado este tipo de comportamiento del alumno. Nunca había sido derivado al EOE, su madre asistía a las reuniones donde era citada, no tenía hermanos y era querido y respetado por sus compañeros hasta el momento en que comenzó con estas conductas disruptivas, que generaban temor y rechazo de sus pares. No presentaba problemas en las horas especiales salvo en inglés, ya que faltaba los días que tenía esa asignatura. Tenía buena relación con la docente, aunque últimamente, al producirse los episodios de agresividad y no poder ella acercarse, temía que su vínculo se hubiera quebrado. – **a. Relate** cada una de las **acciones** realizadas por Ud. como agente psicoeducativo, – y quienes puedan haber colaborado con Ud.–, para intervenir en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención. **b ¿Quién** decidió esa intervención? **c ¿Qué objetivos** tenía Ud. en la intervención? **d ¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué? ***a**...Luego de recabar los datos anteriores por parte de la docente, como Orientadora Educacional asisto al aula a presenciar varias horas de clases. Tanto en Lengua como en Matemática se desempeñaba bien oralmente, contestaba cuando la docente preguntaba, participaba activamente de la clase debatiendo con compañeros, y copiaba las consignas del pizarrón y las realizaba. Aparentemente no tenía dificultades en el área cognitiva. Pero luego de varias clases comencé a observar que el alumno copiaba las consignas del pizarrón, pero la resolución de las tareas no las realizaba en forma independiente sino que estaba pendiente de sus compañeros. Luego de varias observaciones de este tipo, la docente anuncia que luego del recreo realizarían lectura de un texto en forma individual. Durante el recreo el alumno comienza a manifestarse agresivo con sus pares y finalizado el mismo se

niega a entrar al aula, corre por la escuela agrediendo a quienes quieren disuadirlo. Me acerco al alumno y le propongo no entrar al aula, pero venir conmigo al "gabinete". En el gabinete el alumno no quiere decir por qué se mostró agresivo sin motivo durante el recreo y no quiso entrar al aula. Luego de conversar acerca de sus gustos y actividades fuera de la escuela, le digo que vamos a realizar una tarea escolar y comienzo verbalmente, lo que es respondido correctamente por el alumno. Cuando le propongo leer algo, se niega, le doy una cuenta para resolver y se niega tirando los útiles al piso, amenazándome. Le aseguro que no hablaré con la maestra de lo sucedido y acuerdo nuevos encuentros los dos solos. El alumno había resultado ser un hábil copista, tenía sus carpetas completas por su habilidad para copiarse las tareas de sus compañeros, pero no leía ni escribía. Lo inexplicable: Llegó a 5to. Grado y ninguna docente se dio cuenta de esta situación. * En un segundo encuentro, le informo que me di cuenta que él se enojaba porque no podía resolver cosas solo y por escrito, mientras que sí lo hacía en forma oral. El alumno me confirma: "yo no sé leer ni escribir, y tampoco sé los números", pero me pide que no se lo diga a su maestra ni a sus compañeros ya que lo avergonzaba. Acuerdo en que esta situación no podía quedar así y que entonces si él accedía, le iba a enseñar a leer y escribir y los números, a condición de no decírselo a sus compañeros y él no volver a enojarse más.....Se realiza entrevista con la madre, la cual sospechaba que su hijo no leía, pero como pasaba de grado y ella era analfabeta, no tenía forma de saberlo realmente. Se acuerda con ella que el alumno asistiría a contra turno, para que sus compañeros no lo vieran asistir asiduamente al gabinete. b. La intervención fue decidida por el Equipo de Orientación luego de conversarlo, aunque sólo la OE intervino, luego de la derivación de la docente. Finalmente interviene la Maestra Recuperadora para enseñarle a leer y escribir. c. Los objetivos de la intervención eran: 1) Esclarecer si había algún tipo de disparador de los sucesos disruptivos del alumno. 2) Determinar si involucraba una situación escolar o derivaba de problemas individuales del alumno. 3) Atemperar los episodios agresivos del alumno...Posteriormente al conocer que la vergüenza de no saber leer y no poder aceptarlo frente a su grupo y la docente originaban estos sucesos...el siguiente objetivo fue intervenir frente a la docente para que acepte que la evaluación del alumno sería al comienzo sólo sobre lo verbal oral. Y el objetivo final fue la intervención para que el alumno comenzara el proceso de lectoescritura. d. La intervención fue áulica; con la docente; individual con el alumno; también con la madre. - **¿Qué resultados** tuvo esa intervención? **¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s?** El alumno dejó de tener episodios de violencia, mostrándose alegre por sus logros cuando comenzó a leer y escribir solo. Se recompuso la relación con la docente y sus compañeros. Los atribuyo a no haber quedado sólo con la demanda de la docente sobre problemas de conducta de un alumno y haber asistido al aula frecuentemente, pudiendo darme cuenta de la sobreadaptación de este alumno, perfecto copista y con poca autoestima y tolerancia a quedar expuesto, a ser el que no sabe ante su docentes y pares. A haber podido encontrar una solución con la docente, la madre y el alumno.

EJEMPLO 2 - PSICÓLOGA INTEGRADORA – C.A.B.A. EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMÚN

a. Situación Problema... Cuando comencé a trabajar en el área de educación especial, en una escuela de recuperación de la Ciudad Autónoma de Bs. As. y después de haber trabajado durante más de diez años en el área de educación primaria común, me toca en la distribución de cargos salir a realizar apoyo e integraciones a dos escuelas comunes del distrito. En una de las escuelas que me asignan, me informa el E.O.E que hay tres integraciones, una correspondía a un nene (Juan), que en ese momento estaba cursando cuarto grado y que había ingresado a la escuela el año anterior. Venía de una escuela privada y traía un informe de una psicopedagoga que indicaba la necesidad de que Juan sea acompañado en su escolaridad por un docente de apoyo. En la escuela el año anterior Juan había causado preocupación en los docentes y la conducción, así como también malestar en los padres de sus compañeros, quienes se reunían para pedirle a la conducción que tenga en cuenta la exclusión del niño ya que este molestaba, agredía, gritaba etc., situaciones que según los padres no permitían el normal desarrollo de las clases. El maestro de apoyo que estaba ese año en la escuela hizo público (a los docentes) el diagnóstico con el cual Juan venía (TGD inespecífico). Su comentario sobre las pocas posibilidades del nene de continuar con esa modalidad escolar quedó muy anclado en algunos docentes. Cuando yo tomo el cargo me encuentro con toda la repercusión de lo sucedido el año anterior, pero con muy buena predisposición de la docente del curso de Juan de ese año, como así también de la conducción y algunos profesores curriculares para pensar, armar y aceptar juntos nuevas propuestas y estrategias para trabajar. **Relate** cada una de las **acciones** con las cuales Ud. – y quienes puedan haber colaborado con Ud. – intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención como docente. **a ¿Quién** decidió esa intervención? **¿Qué objetivos** tenía Ud. en la intervención? **¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué? Las estrategias de trabajo se orientaron en dos direcciones por un lado todo lo que implicaba acompañar y trabajar directamente con J., para ayudarlo a acceder a los contenidos escolares, a vincularse con sus compañeros y docentes y a manejarse de manera autónoma dentro de la escuela. Por otro lado, se trataba de trabajar con los docentes de la escuela orientando, desde otro campo disciplinario del conocimiento (Psicología), la adecuación de los contenidos escolares para facilitarle a Juan el acceso, teniendo en cuenta sus características particulares. Primero se conversó sobre qué indicaba un diagnóstico de TGD, cuáles eran las características que podían presentar los niños con este diagnóstico y cómo se podía trabajar lo escolar. En un segundo momento, se pusieron en práctica diversas estrategias (consensuadas después de debatirlas, fundamentarlas y planificarlas en conjunto: docentes y yo). En primer lugar, se cambió de lugar a Juan; se lo trasladó del fondo del aula a adelante cerca del docente, para que éste pudiera marcarle los momentos de cambio de hora, consigna, carpeta, (cambios que, al ser sostenidos sistemáticamente por la docente, Juan logró incorporar y hacerlo autónomamente). En segundo lugar, se señaló la necesidad de realizar adecuaciones de

acceso a los contenidos escolares: ejemplo consignas de trabajo cortas y claras, evitando las consignas dobles, en vez de una evaluación extensa, repartirla en mini-evaluaciones, usando otras modalidades (múltiple choice, unir con flechas). Dada la lentitud en el tiempo que le llevaba copiar del pizarrón, se conversó la posibilidad de que se traiga fotocopiado el texto para no perder el momento de trabajo grupal. En tercer lugar, se trabajó con el grupo a partir del cuento “El club de los perfectos” el tema de las diferencias que todos tenemos, se incluyó a Juan en un grupito para trabajos en grupo, en la escuela y fuera de la escuela (para lo cual se conversó con la flia para apoyar el trabajo fuera de la escuela). En cuarto lugar, en materias curriculares por ejemplo la clase de música, el profesor manifestó su imposibilidad de integrarlo en las actividades que él había planificado, se acordó probar desplazar una estereotipia recurrente en Juan, golpear con el lápiz la mesa, ofreciéndole cambio de instrumento. Hasta el momento se intentaba que tocara la flauta, y se lo cambió por el bombo, marcando el ritmo con un pictograma en el pizarrón. Juan pudo así participar positivamente de las clases de música, sorprendiendo a sus compañeros, que lo felicitaron. Las intervenciones fueron pensadas en conjunto con todos los agentes de la institución docente del grado, curriculares, conducción y yo como docente integradora. - **¿Qué resultados** tuvo esa intervención? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s? Juan termina este año, un quinto grado, siguiendo los contenidos de todo el grupo, llevando hasta ahora dos años sin ninguna manifestación de enojo, gritos etc. (todo aquello que se daba al comienzo en la escuela). Está manejándose de manera autónoma por la escuela, pudiendo recorrerla solo sin inconvenientes, vinculándose con compañeros, jugando en recreos y participando en clase levantando solo la mano para responder preguntas del docente. Esto, trabajando dos horas a la semana con docente de apoyo.

EJEMPLO 3- PSICOPEDAGOGA INTEGRANTE EQUIPO DISTRITAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA- PROVINCIA DE BUENOS AIRES –ESCUELA SECUNDARIA

– a. **Situación Problema.** *...Las inspectoras de Dirección de Psicología y Dirección de Enseñanza Media le solicitan al EDIA(Equipo Distrital de Infancias y Adolescencias), en el cual trabajo, abordar las situaciones conflictivas en la Escuela Media X, entre docentes y alumnos. En una entrevista, prevista con el Equipo de Conducción (Directora y Vice director), ambas inspectoras y el EDIA, y a la que sólo asistimos el EDIA y las inspectoras, la Inspectora de Media explica el problema: Distintos conflictos se han estado produciendo entre docentes y jóvenes, la convivencia es muy difícil y el emergente último fue que un profesor agredió a un alumno en clase, causándole algunos traumatismos leves. También menciona que la violencia se traslada a la escuela dado que la mayoría de los alumnos viven en cuatro villas cercanas. Considera que los docentes se encuentran superados por las conflictivas que se encuentran y que no saben qué hacer, ya que no han sido preparados para ello. Asimismo menciona que ella tampoco se formó para atender a jóvenes que presentan estas conflictivas. La situación se produce en el turno de la mañana de un primer año de escuela media, durante la clase de comunicación. Después de lo sucedido, intervienen las preceptoras y el docente realiza un acta

explicando lo sucedido. Paralelamente, frente a los dichos de los jóvenes contrarios a lo expresado por el profesor, las preceptoras también realizan actas con las expresiones de algunos estudiantes sobre lo sucedido. *Los aspectos más significativos* : a) la ausencia de ambos directores en la reunión, b) los comentarios que hace la Inspectora frente a la explicación del profesor por su ausencia (tenía que hacer tareas administrativas) “sí, el vicedirector se ocupa solamente de las tareas administrativas, él no quiere estar en la escuela y se dedica a hacer todo lo que son trámites de la escuela”; c) el supuesto de que los conflictos se producen porque son jóvenes que viven en las villas. Paralelamente, la falta de lectura de las Inspectoras acerca de cuáles son las condiciones que está promoviendo la institución en relación a la convivencia. Cuál es el lugar de los adultos con relación a los jóvenes, en esta institución. La actuación de las preceptoras, dándole lugar en las actas a las palabras de los jóvenes. La cantidad de matrícula, aproximadamente hay 15 alumnos por clase, a veces menos por el grado alto de ausentismo de los alumnos. Se reduce la matrícula año a año. La cantidad de docentes en relación a matrícula de alumnos. 350 alumnos y 150 docentes en los tres turnos, mañana tarde y noche. *La historia del problema*, desde el equipo de conducción, está ligada a las conflictivas que traen los jóvenes y cómo impactan en la escuela. El Vice director menciona que no están preparados los docentes para tratar con estos chicos, que no tienen interés por nada. También alude al ausentismo docente, que es mucho y no tiene solución alguna, porque las licencias lo permiten. Habla de falta de recursos del Estado, en infraestructura para la escuela. La Directora también hace mención a las actitudes y conflictivas de los estudiantes (familias que no los contienen, situaciones económicas difíciles) y docentes que no tienen buen trato con los estudiantes, soberbios, que exigen lo que ellos no son capaces de dar, como puntualidad o presencia. Explica que ella muchas veces interviene, hablando con los alumnos, porque no se los escucha, pero no puede hacer nada con el posicionamiento de los adultos. – **Relate** cada una de las **acciones** con las cuales Ud. – y quienes puedan haber colaborado –intervino en el problema, detallando los momentos de esa intervención. **a ¿Quién** decidió esa intervención? **b ¿Cómo** recortó y analizó el problema – causas y posibles consecuencias -? **c ¿Qué objetivos** tenía? **d ¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué? *Reuniones con los directivos. Con el objetivo de conocer acerca de las problemáticas, enunciarlas y construir el recorte del problema. Reuniones con los docentes, plenarios. Con el objetivo de conocer, nosotros EDIA, y también la Directora las problemáticas construidas por toda la institución. Trabajamos sobre problemáticas e hipótesis sobre esas problemáticas. Reunión con la Directora. Con el objetivo de analizar la plenaria anterior e intentar colaborar con la Directora para que se posicionara sobre algún foco problemático para analizar y formular un posible abordaje. Esta acción la decidimos, dado que uno de los problemas formulados por todos los profesores era la falta de autoridad del Equipo de Conducción, y la falta de presencia. En esta reunión, la directora manifiesta su imposibilidad para avanzar en el sentido propuesto y definimos continuar nosotros con el análisis de una acción implementada por la institución para retener la matrícula. Le propusimos a la directora que relatara por escrito la práctica y le formulamos los objetivos de dicho trabajo. 2º Reunión

plenaria. Trabajamos con el análisis de la acción construida para retener matrícula. Para dicha propuesta, primero armamos *categorías* con los problemas e hipótesis enunciados en la plenaria anterior. Las construimos con el propósito de hacerlas jugar también con materiales teóricos, que nos ayudaran a repensar, y ubicamos el problema para focalizar una experiencia de abordaje ya realizada: propuesta para la retención de matrícula. El objetivo último era que la institución pudiera observar cuál era el lugar que se le había dado a los jóvenes en esa práctica. ¿Cuál era el lugar de la enseñanza? ¿Cuáles eran las prioridades que habían prevalecido cuando se implementó la práctica? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cuáles eran los mensajes que se les daba a los estudiantes, mediante esta práctica? ¿Quiénes conocían sobre ella? ¿Todos la implementaban? ¿Cuáles otras opciones se pudieron construir? Reuniones con directivos. Para continuar avanzando en el análisis, abordando el lugar de la gestión de la Directora y avanzar en propuestas pedagógicas más inclusivas. Reunión con Directora y equipo de preceptores y secretarios. Esta reunión estaba prevista para abordar situaciones que se habían producido por el regreso del profesor que golpeó al joven el año anterior. Vuelve aparecer como emergente por lo cual la Directora nos consulta. Nos cuentan que en esos días se había producido una pelea entre dos jóvenes del año al que volvió el docente. Esta pelea era la segunda grave del año (antes fue una pelea de jóvenes y termina llegando la policía por pedido de un vecino). A esta altura de la entrevista y considerando que la Directora continuaba quejándose por encontrarse sola, al mismo tiempo que aparecían actores que estaban abordando situaciones muy complejas, decidimos realizar un *recupero de experiencia* con todos los actores que habían participado de una u otra forma en la pelea de los dos jóvenes de primer año. La experiencia fue positiva. Pudimos observar la fortaleza de docentes, preceptores y secretarios, para intervenir con los jóvenes. Analizamos como muy positivo cómo trabajaban en instancias extremas, la confianza con los jóvenes favoreciendo la palabra y los sentimientos. Palabra que pudieron hacer circular tanto en instancias grupales como individuales con los estudiantes. a La decisión de intervención del EDIA la define la Inspectora de Psicología, teniendo el Equipo participación en esta decisión. b El recorte del problema que construimos es que las dificultades de convivencia y enseñanza con los docentes estaban fuertemente impregnadas por supuestos deterministas acerca de cómo inciden las condiciones familiares y socioeconómicas desventajosas de los jóvenes en sus trayectorias escolares. Las características deterministas en la concepción del problema los ubicaba por fuera y por tanto obturaba posibilidades de cambios en sus prácticas. Dicho desconocimiento y análisis fue leído por el EDIA como *violencia simbólica* no reconocida por la institución. c. Que los docentes pudieran revisar sus prácticas y supuestos para luego poder construir prácticas participativas, donde la escucha a los jóvenes se constituyera en una herramienta para la práctica pedagógica. Que la directora pudiera hacer algún movimiento, que la ubicara con mayores posibilidades de comprender la institución y actuar en consecuencia. d. Sobre docentes, directivos, no docentes, preceptores, inspectores, y por supuesto, alumnos. - **¿Qué resultados** tuvo esa intervención? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s? Los resultados son parciales. Con relación a los docentes, pudieron ubicar el sentido fundamental de la práctica: el cuidado

de la fuente de trabajo. Es decir que no se cerraran cursos. También se confrontó con otras posibles prácticas o con docentes que no la implementaron nunca. Consideramos positivo el resultado de la intervención, aunque no apareció en palabras aún el tema de la violencia, ni la de los jóvenes, ni la de los adultos, ni la simbólica. Aunque hubo momentos de tensión verbal, con la amenaza disipada entre un docente y otro. No observamos aún movimientos por parte de la Directora. Atribuimos el alcance de los resultados a las dificultades personales que evidenciamos que tiene para sostener su función y al abono que hace a estas dificultades la falta de supervisión. La legalidad, en esta institución, es la temática que atraviesa a toda la conflictiva.

Bibliografía

- Baquero R. (2002) "Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles educativos* Tercera Epoca Vol XXIV Nos 97-98. 57-75. México.
- Baquero R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar".
- Bisquerra Alzina R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Cole M. y Engeström Y. (2001) Cap. 1. "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 47-74). Buenos Aires: Amorrortu. 1993.
- Coll, C. (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova.
- Coll, C. (1990): "Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II: Psicología de la Educación Madrid, Alianza Editorial.
- De la Vega, E. (2009) *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Bs. As. Noveduc
- Erausquin, C, Bur R. y Ródenas A. (2001) "Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas". *28° Congreso Interamericano de Psicología (SIP)* Santiago de Chile. *Ficha CEP UBA*.
- Erausquin C., Btsh E., Bur R., Camean S., Ródenas A., Sulle A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas", en *Anuario IX de Investigaciones* Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires
- Erausquin C. y Bur R. (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Erausquin C. y D'Arcangelo (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Facultad de Psicología UNLP y UBA.

Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.

Martínez Clares P. (2002) *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y Estrategias de Intervención*. Madrid: EOS Universitaria.

Santana Vega, L. (2003) *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Wertsch J. (1999) *La mente en acción*, Buenos Aires. Aique, cap. 2.

Página [Abc.gov.ar](http://abc.gov.ar). Dirección General de Educación y Cultura de la Pcia. de Buenos Aires

Disposición 9/09. Dirección Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección General de Educación y Cultura de la Pcia. de Buenos Aires