

PsiDispa (CABA).

Psicólogos en contextos educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural. (2da edición digital).

Cristina Erausquin y Ricardo Bur.

Cita:

Cristina Erausquin y Ricardo Bur (2017). *Psicólogos en contextos educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural. (2da edición digital)*. CABA: PsiDispa.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/582>

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



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>.

PSICOLOGOS en CONTEXTOS EDUCATIVOS

DIEZ AÑOS DE INVESTIGACION
DESDE UNA
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Segunda
Edición

Corregida y
aumentada

Compilado y
editado por

Cristina
Erausquin

Ricardo
Bur

educación
alumnos
trastornos
histórico cultural
violencia
primaria secundaria contradicciones
vigotsky
autismo
problemas
perspectiva
identidad
psicológico
instituciones
docentes
agentes
aprendizaje
inclusión sociocultural
instrumentos
conducta
modelos mentales
engeström
tensiones
estrategias
ninos adolescentes
matriz de análisis
psicoeducativos
discapacidad
públicas privadas
conflictos
diversidad
complejidad
herramientas
dimensiones



Serie Magenta
Psicólogos en las aulas

PSICÓLOGOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

DIEZ AÑOS DE INVESTIGACIÓN
DESDE UNA
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Cristina Erausquin

Ricardo Bur

Compiladores
y editores



Serie Magenta
Psicólogos en las aulas

Psicólogos en contextos educativos
Diez años de investigación desde una perspectiva
sociocultural / Cristina Erausquin ... [et al.]

Compilado y editado por Cristina Erausquin y Ricardo Bur
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PsiDispa, 2017

ISBN 978-987-42-4583-0

Libro digital, PDF (Serie Magenta: Psicólogos en las aulas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online

1. Psicología de la educación. 2. Escuela. 3. Inclusión. I. Erausquin, Cristina
II. Bur, Ricardo, comp. III. PsiDispa, ed.

CDD 370.15

Diseño de tapa: PsiDispa con www.wordle.net

Diseño interior y diagramación por PsiDispa: sidispa@gmail.com

Coautores de los capítulos:

Cristina Erausquin (1 a 7, 9 a 11); Ricardo Bur (1 a 5);

María Esther Basualdo (6); Carolina Dome (7);

Ariana López (7); Xoana Confeggi (7); Vanesa Casal (8);

Gabriela Lerman (8); Silvina Lofeudo (8);

Martín Larripa (9 y 10); Adriana Sulle (11); Silvia Astinza (11);

Daniela Nora González; (12); Livia García Labandal (12)

©2017 Cristina Erausquin y Ricardo Bur

Edición digital v1.02 publicada en junio de 2017

La 2^{da} edición impresa está disponible en Amazon.com y

CreateSpace.com con ISBN: 978-987-42-4584-7

Hecho el depósito que dispone la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de forma alguna, ni por ningún medio, sea este electrónico, químico, mecánico, óptico, magnetofónico, xerográfico, ni ningún otro, sin la previa autorización escrita por parte de ambos editores.

Los infractores serán reprimidos con las penas que establece a estos fines el Código Penal.

Índice

1 Prólogo a la segunda edición

4 Introducción
Cristina Erausquin y Ricardo Bur

Parte I

2000-2004: Tensiones y tendencias

16 **1** Tendencias en la caracterización del trabajo de los psicólogos
Cristina Erausquin y Ricardo Bur

31 **2** El psicólogo como agente psicoeducativo situado: la construcción del saber
Cristina Erausquin y Ricardo Bur

- 62** **3** Escuchando las voces de tres actores en las escuelas
Cristina Erausquin y Ricardo Bur
- 71** **4** El psicólogo en la escuela: perspectiva de los "psicólogos en formación"
Cristina Erausquin y Ricardo Bur
- 91** **5** Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos
Cristina Erausquin y Ricardo Bur

Parte II

2005-2009:

Aperturas y desafíos

- 106** **6** El giro contextualista
Cristina Erausquin y María Esther Basualdo
- 135** **7** Violencia en la escuela
Cristina Erausquin, Carolina Dome, Ariana López y Xoana Confeggi

- 8**
154 La formación del psicólogo frente a los desafíos actuales de la práctica
Vanesa Casal, Gabriela Lerman y Silvina Lofeudo
- 9**
173 La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo I
Martín Larripa y Cristina Erausquin
- 10**
198 La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo II
Martín Larripa y Cristina Erausquin
- 11**
213 Una actividad pedagógica de construcción y análisis de un problema
Adriana Sulle, Cristina Erausquin y Silvia Astinza
- 12**
227 La Psicología Educacional y la formación docente
Daniela Nora González y Livia García Labandol

Parte III

ANEXOS

- A**
252 Guía entrevistas a psicólogos y otros agentes
- B**
261 Cuestionario para alumnos
- C**
263 Características de la institución educativa
- D**
265 Matriz de análisis complejo
- E**
283 Cuestionario situación-problema para docentes
- F**
286 Cuestionario situación-problema para psicólogos

Índice de figuras

2.1	Comparación de las funciones desarrolladas en Capital y Provincia.	40
2.2	Problemas encontrados según el nivel socio-económico de los alumnos (4 niveles).	46
2.3	Tipo de problemas encontrados, según el nivel de enseñanza (primario, secundario).	48
2.4	Tipo de problemas cuando trabaja solo o con otros profesionales.	51
2.5	Marco teórico de referencia.	55
2.6	Marco teórico de referencia según la formación de posgrado.	57
4.1	Tareas del psicólogo en el área educativa. Comparación entre el inicio y el cierre del curso. Datos del año 2000.	77
4.2	Marcos teóricos de referencia utilizados por los psicólogos en el área educativa al Inicio y al Cierre de la cursada. Datos del año 2000.	81
4.3	Objeto de análisis e intervención. Comparación entre el inicio y el fin de la cursada. Datos del año 2000 para el psicólogo educacional.	83
4.4	Interés por trabajar en el área educativa. Comparación entre el Inicio y el Cierre del curso. Datos del año 2000	84
6.1	Dimensión I, Eje 1: De la simplicidad a la complejidad de los problemas, docentes y psicólogos, en escuelas.	110
6.2	Dimensión I, Eje 6: Del realismo al perspectivismo, docentes y psicólogos, en escuelas.	111
6.3	Dimensión I, Eje 2: De la descripción a la explicación de los problemas, docentes y psicólogos, en escuelas.	112
6.4	Dimensión I, Eje 5: De las relaciones causales, docentes y psicólogos, en escuelas.	112
6.5	Dimensión I, Eje 7: Del individuo a la trama interpersonal, docentes y psicólogos, en escuelas.	113

6.6	Dimensión I, Eje 3: De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema, docentes y psicólogos, en escuelas.	114
6.7	Dimensión I, Eje 4: ‘Historización y mención de antecedentes históricos, docentes y psicólogos, en escuelas. . . .	115
6.8	Dimensión II, Eje 1: De la decisión sobre la intervención, docentes y psicólogos, en escuelas.	116
6.9	Dimensión II, Eje 3: Un agente o varios en la actividad profesional, docentes y psicólogos, en escuelas.	117
6.10	Dimensión II, Eje 2: De la simplicidad a la complejidad de las acciones, docentes y psicólogos, en escuelas.	118
6.11	Dimensión II, Eje 4: Objetivos de la intervención profesional, docentes y psicólogos, en escuelas.	118
6.12	Dimensión II, Eje 5: Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional, docentes y psicólogos, en escuelas.	119
6.13	Dimensión II, Eje 6: Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas, docentes y psicólogos, en escuelas.	120
6.14	Dimensión II, Eje 8: Valoración y distancia/ implicación con el actor y la intervención por parte del relator, docentes y psicólogos, en escuelas.	121
6.15	Dimensión II, Eje 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional, docentes y psicólogos, en escuelas.	122
6.16	Dimensión III, Eje 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas, docentes y psicólogos, en escuelas.	123
6.17	Dimensión III, Eje 2: Carácter genérico o específico de las herramientas, docentes y psicólogos, en escuelas. . . .	123
6.18	Dimensión VI, Eje 1: Resultados con atribución unívoca o múltiple, docentes y psicólogos, en escuelas.	124
6.19	Dimensión VI, Eje 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención, docentes y psicólogos, en escuelas.	125
9.1	Modelo de la primera generación de la Teoría de la Actividad: Lev Vigotsky.	176

9.2	Modelo de la segunda generación de la Teoría de la Actividad: Engeström-Leontiev.	176
9.3	Estructura jerárquica de la actividad, según Leontiev.	177
9.4	Tercera generación de la Teoría de la Actividad	179
9.5	Modelo de la tercera generación de la Teoría de la Actividad.	179

Índice de tablas

1.1	Año, título de la convocatoria y cantidad de ponencias presentadas cada año.	19
1.2	Profesión y cantidad de autores de las ponencias presentada	19
1.3	Cantidad de ponencias presentadas, desglosadas año por año	20
1.4	Temáticas elegidas por los autores de las ponencias	20
1.5	Temáticas elegidas por los autores, desglosadas año por año	21
1.6	Cantidad de intervenciones mencionadas	22
1.7	Cantidad de intervenciones realizada, desglosadas año por año	22
1.8	Estrategias de intervención propuestas	22
1.9	Estrategias de intervención propuestas, desglosadas por año	23
1.10	Tipo de Intervención según el objetivo	24
1.11	Tipo de Intervención según el objetivo , por año.	24
1.12	Tipo de Intervención según los actores sobre los que se interviene	24
1.13	Tipo de Intervención según los actores sobre los que se interviene , por año.	25
1.14	Tipo de Intervención según el espacio preferente para llevarla a cabo	25
1.15	Tipo de Intervención según el espacio preferente para llevarla a cabo , por año.	25
1.16	Tipo de Intervención según la intencionalidad	26
1.17	Tipo de Intervención según la intencionalidad , por año.	26
2.1	Caracterización de las 138 instituciones educativas relevadas.	37
2.2	Funciones que desempeñan los psicólogos	38
2.3	El Psicólogo trabajando solo o con otros profesionales. .	50
2.4	Causas que los psicólogos escolares atribuyen a los problemas según el Nivel Socio–Económico	53

2.5	Marco Teórico que los psicólogos utilizan en las intervenciones en la escuela	54
2.6	Recorridos formativos de Posgrado.	56
3.1	Caracterización de las 138 instituciones educativas relevadas.	64
3.2	Funciones que ejerce el psicólogo	66
3.3	Caracterización de los problemas en la institución educativa.	68
3.4	Causas de los problemas.	69
4.1	Cantidad de estudiantes de la asignatura “Psicología Educativa”	74
4.2	Modelos y Ejes de Orientación e Intervención Psicoeducativa	79
4.3	Problemas escolares que se presentarían con mayor frecuencia	86
4.4	Posibles causas de los problemas, seleccionadas por los estudiantes.	87
B.1	Cuestionario administrado a alumnos de la carrera de Psicología al inicio de la cursada	261
B.2	Cuestionario administrado a alumnos de la carrera de Psicología al final de la cursada	262
D.1	Esquema general de la Matriz de análisis complejo	266

Prólogo a la segunda edición

Desde la primera edición de este libro, en el año 2012, mucha agua ha corrido bajo los puentes en relación al trabajo de los psicólogos en las escuelas. Y en esta línea de investigación hemos continuado acompañando, explorando, analizando lo que ha cambiado en los actores sociales y en sus experiencias de aprendizaje expansivo, en los contextos y en la relación entre los diferentes actores/agentes y las situaciones educativas.

La primera edición de este libro, que desarrollaba los resultados de las investigaciones realizadas entre ellos años 2000 y 2009 en el marco de los proyectos UBACyT de la Universidad de Buenos Aires, aun con sus debilidades —propias de la inexperiencia, y que pretendemos corregir en la segunda—, se constituyó en una obra de referencia sobre la temática, no sólo en nuestro país sino en muchos otros.

Mientras tanto, en nuestra línea de investigación, los enfoques socio-culturales e histórico-culturales inspirados en el pensamiento de Lev Vygotsky han sido cada vez más una fuente de hallazgo y construcción de categorías para el análisis de problemas e intervenciones psicoeducativas, conjuntamente con modelos constructivistas y cognitivo-contextualistas relevantes para entender el cambio y desarrollo del conocimiento profesional en escenarios educativos y sociales.

Siempre entendimos que el uso de estas herramientas configura una re-mediación implícita y explícita —que transforma el saber, re-contextualizándolo y transformándolo, a la vez que a los actores que trabajan para seguir construyéndolo. Y que eso nos compromete a una vigilia epistémica, sustentada en la interpelación y problematización de lo dado, que caracteriza nuestra posición ética como investigadores, científicos y profesionales, como participantes en la perspectiva crítica de la psicología y la pedagogía contemporáneas y del particular entramado de la psicología educacional.

Hemos continuado y profundizado nuestra investigación sobre la temática desde 2010 hasta la fecha, pero antes de generar el nuevo libro, que

aunque con otro nombre, continuará historizando, e interpellando nuestros hallazgos, entre 2010 y la actualidad, los compiladores de la primera edición decidimos reeditar, ahora en formato digital para facilitar su difusión, esa obra polifónica y multidimensional, que fue **Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación**.

En esta segunda edición, corregida y aumentada, retitulada **Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural**, hemos incorporado numerosas sugerencias y correcciones que nos hicieron llegar colegas y amigos desde la publicación de la primera edición, para mejorar y enriquecer el contenido de la obra.

Se han rehecho todos los gráficos, haciendo uso del color que permite la edición digital, y también todas las tablas, para facilitar la utilización de los datos presentados en otros trabajos.

Cada una de las partes que dividen la obra, 2000–2004 y 2005–2009 agrupan los diferentes desarrollos y hallazgos en el periodo respectivo.

El capítulo 11 original, que trataba un tema de significativa importancia, se subdividió en dos partes. La primera agrupa el contenido teórico y general, y la segunda está más vinculada a su objeto de indagación específica.

Se revisaron y completaron todas las referencias bibliográficas, especialmente en algunos capítulos de la primera parte.

Por último se incorporó en la segunda parte un capítulo que trabaja lo producido entre 2006 y 2009 en relación a la construcción de conocimiento profesional en los profesores de psicología en formación inicial, en su trayectoria a través de las prácticas de la enseñanza; capítulo que había quedado afuera de la primera edición por la tiranía de las fechas de entrega.

Esperamos y deseamos que las modificaciones en el formato, que intentan embellecer su presentación, favorezcan que la experiencia de lectura de Uds., entendida siempre como un intercambio reflexivo, y por supuesto, una nueva construcción, sea también placentera y enriquecedora. ♦

*Cristina Erausquin • Ricardo Bur
Compiladores y editores
Buenos Aires, mayo de 2017*

“ *La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, y porque somos proyectos y tenemos proyectos para el mundo, que surgen de nuestros sueños y deseos.*

La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y pudieron asumirse como seres capaces de saber qué saben y también qué no saben.

La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino con él y con otros, capaz de intervenir en él y no sólo de adaptarme a él.

Cambiar el mundo es tan difícil como posible. ”

Pablo Freire, *Pedagogía de la Indignación*, 2012

Introducción

*Cristina Erausquin • Ricardo Bur
Compiladores y editores*

Unos años después de la reapertura democrática, en el marco de la Universidad de Buenos Aires, la Comisión Curricular permanente del Consejo Directivo de la Facultad de Psicología realizó un relevamiento, entre los años 1989 y 1990, acerca de la opinión de estudiantes, docentes y graduados sobre el plan de estudios, su aporte a la formación profesional, y el modelo de rol de psicólogo que éste legitima.

El relevamiento se dirigió a la vez a “informantes-clave” de la comunidad —funcionarios de instituciones en que trabajan psicólogos—, para conocer su opinión sobre la capacitación del profesional en las respectivas áreas de incumbencia.

En aquél momento, el 89% de los estudiantes, el 90% de los docentes, y todos los graduados entrevistados, destacaron acerca de la formación de los estudiantes de psicología, que:

- La formación de los alumnos era exclusivamente teórica y enciclopedia, faltando la práctica.
- Los estudios estaban alejados de la realidad social y sus problemas.
- Había una marcada tendencia al Psicoanálisis y a la práctica clínica privada.
- Había una escasa y no significativa presencia de orientaciones referidas a otras modalidades y áreas del quehacer profesional, tales como Salud Pública, Educacional, Laboral y Forense.

Por otra parte, la opinión de los “informantes-clave” de la comunidad se centró en señalar las siguientes falencias en la formación de los profesionales:

- Conocimientos teóricos y metodológicos no adecuadamente operacionalizados para el abordaje resolutivo de los problemas de las diferentes áreas.

- Dificultad para comunicar inteligiblemente sus conclusiones a jueces, maestros, empresarios, médicos.
- Hegemonía casi exclusiva de determinados marcos teóricos (ej: Psicoanálisis) con el riesgo de dogmatización del conocimiento y falta de cuestionamiento que esto conlleva.
- Conocimiento escaso de las instituciones, sus normas, estructura y funcionamiento.
- Aplicación casi exclusiva del modelo clínico, extrapolándolo sin mediaciones a distintos ámbitos, en detrimento de la especificidad que requieren otras áreas de la acción profesional.
- Falta de entrenamiento para el trabajo en equipo e interdisciplinario.
- Dificultades para la transferencia de lo aprendido a situaciones complejas y diversas.

En relación al *área Educativa*, los informantes destacaron que *la práctica del psicólogo en el campo se orientaba fundamentalmente al abordaje clínico de las perturbaciones o alteraciones individuales*, atribuyendo tal orientación al predominio de la clínica psicoanalítica en la formación de grado, *y al desconocimiento de las instituciones educativas, su estructura y dinámica, sus múltiples dimensiones*.

La práctica del psicólogo, en los distintos niveles educativos, se centraba en lo *asistencial individual*, en detrimento de lo preventivo y lo grupal, rigiendo el modelo exclusivo de derivación a centros asistenciales, *y el tiempo se dedicaba a diagnosticar, localizarlos servicios, convencer a los padres, y/o conseguir los recursos para llevar adelante tales acciones*.

Según estos mismos informantes, —todos especialistas en el área psicoeducativa— en ocasiones el trabajo del psicólogo se centraba en algún aspecto parcial del proceso educativo, que variaba según las “modas”, pero perdiendo de vista la perspectiva global e integral del papel de la psicología en el ámbito educativo.

El problema central era la escisión teoría-práctica y el aislamiento de la realidad en la formación de grado, ya que dificultaba la apropiación de las herramientas necesarias para pensar, indagar y actuar sobre la cuestión educativa.

La ausencia de experiencias multidisciplinarias explicaba las dificultades del psicólogo para integrarse a los equipos profesionales y para comunicarse con directivos, docentes y padres. Para superar dichas falencias, se

proponía:

- a) desprender los conceptos de la experiencia para plantear buenas preguntas, no aplicar respuestas clichés;
- b) incorporar métodos y procedimientos, no sólo conocimientos teóricos, y promover trabajos de campo para desarticular conocimientos cristalizados, a fin de reintegrarlos a su función de análisis de la realidad;
- c) considerar a las teorías como construcciones contrastables con la realidad, siempre provisionarias;
- d) generar espacios de acción y reflexión interdisciplinarios;
- e) articular teoría y práctica a lo largo de la Carrera.

Muchas de estas preocupaciones significaron un importante señalamiento para una institución que pretendía evaluar su proceso y sus productos. Sirvieron para identificar los factores que creaban efectos de insatisfacción y malestar en distintos sectores de la comunidad educativa, mostrando lo que la comunidad social demandaba al psicólogo y en qué esperaba contar con él, motorizando una importante fuerza instituyente.

En tal sentido, nos preguntamos:

¿Cuáles son las principales demandas que le son dirigidas a los psicólogos que trabajan en instituciones educativas para requerir su intervención?

¿Cuándo y cómo las responde?

¿Qué hace, —y qué piensa que hace—, cómo, con quiénes y para qué?

¿Cuál es el sentido que le otorga a su actividad, de qué modo recorta y delimita su objeto de análisis e intervención?

¿De qué herramientas se vale, y qué efectos —deseados o no— podemos inferir que tiene su quehacer y su particular lectura de los fenómenos?

También: ¿Qué efectos puede tener la actividad conjunta con otros actores, en el momento de la intervención?

¿Y cuáles pueden ser los efectos de su intervención sobre otros actores de la comunidad, sobre sí mismo y su propio crecimiento —o no— como profesional?

Y por último: ¿Cómo construyen un problema, y recortan sus objetos de intervención, los psicólogos que forman parte de actividades situadas de carácter psicoeducativo?

Para entender un poco más acerca de las particularidades del pensamiento de los psicólogos que trabajan en instituciones educativas, necesitamos antes aproximarnos a conocer sus condiciones reales de trabajo,

lo cual requiere de un enfoque situacional que, partiendo de la idea de un psicólogo en contexto, asuma, metodológica y teóricamente, el estudio de tal sujeto y su contexto de actividad profesional.

Desde una perspectiva psicológica, “trabajar” implica, además de una forma particular de producción al interior de un sistema de relaciones sociales, el dominio de conocimientos y habilidades y, en el caso de quienes se incorporan a una nueva actividad, también implica la adquisición y apropiación de esos conocimientos y habilidades.

Por eso, también nos preguntamos:

¿De qué manera aprenden los psicólogos educacionales su oficio?

¿Cómo lo piensan, cómo se ven, cómo creen que los ven los demás?

Intentando responder estos interrogantes, presentamos algunos de los resultados de diez años de investigación que han sido llevados adelante desde el marco de la materia “Psicología Educativa” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, por sucesivos proyectos de investigación.¹

El objetivo de este libro es el de poder compartir con el lector los relevamientos iniciales y los posteriores trabajos de análisis que hemos llevado adelante, acerca de las funciones del psicólogo en contextos educativos.

A partir de diversas estrategias metodológicas, intentamos aproximarnos al estudio de la actividad del psicólogo situado, en distintos momentos de su quehacer, partiendo de la idea de que los sistemas de habilidades son dependientes de las prácticas. Por lo tanto, en muchas de las páginas que siguen, relatamos cómo fuimos indagando acerca de la forma en que funcionan dichas prácticas.

Ello implicó convertir en objeto de nuestro estudio a las prácticas en sí mismas y al mismo tiempo delinear aproximaciones metodológicas que permitieran más allá de las limitaciones propias de las condiciones de trabajo que, como investigadores de la región sobrellevamos, en principio, dar cuenta de qué hacen y cómo actúan quienes están implicados en el desempeño de una tarea.

Elegimos estudiar el trabajo de los psicólogos que se desempeñan en instituciones educativas, ya que nos interesa aproximarnos al lugar que ocupa la disciplina psicoeducativa toda vez que es llamada a intervenir.

¹Estos proyectos de investigación conformaron una línea de trabajo, relacionada con la indagación psicoeducativa y fueron dirigidos por la Prof. Cristina Erausquin entre los años 2000 y 2010.

Presentamos aquí una aproximación, desde esa perspectiva, a algunos de los regímenes de prácticas específicas que vienen conformando, en los últimos años, el vínculo entre docentes, directivos, alumnos, padres, y buena parte de los psicólogos que hoy se desempeñan en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

El libro comienza con el trabajo **Tendencias en la caracterización del trabajo de los psicólogos en el área educativa**, que pretende responder a la pregunta:

¿Qué recortan, en su escritura, los actores psicoeducativos al momento de describir sus prácticas?

En él se presenta un análisis basado en los relatos que realizan los psicólogos integrantes de los denominados Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la Ciudad de Buenos Aires.

El material a analizar formaba parte de las compilaciones editadas entre los años 1996 y 2000 por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En dichas crónicas, se registran los Trabajos Libres elaborados por los integrantes de los EOE, presentados en Jornadas Anuales de discusión y debate.

Nos pareció valioso presentar, a partir de una mirada de aquellas ponencias y trabajos libres, la manera en que los psicólogos escriben sobre sus prácticas y caracterizan el espacio que comparten con otros actores.

Nos interesó el hecho, novedoso y difícil que se les plantea: el de textualizar sus prácticas. El material relevado es testimonio de una forma de objetivación que deja marcas de un cierto momento, de una determinada situación, con los consiguientes cambios en el énfasis, o en los modos de objetivación de los problemas, ligados a los avatares que a veces producen los cambios institucionales.

A continuación, presentamos el trabajo **El psicólogo como agente psicoeducativo situado: la construcción del saber**, que en su primera versión, en su momento “abrió el juego” para la discusión con nuestros alumnos —y al interior de nuestros equipos docentes—, acerca de las funciones que ejerce el psicólogo situado en la escuela, según la perspectiva misma de los psicólogos escolares entrevistados, tanto en la Ciudad como en la Provincia de Buenos Aires.

El trabajo presenta un “mapa” de la intervención de los psicólogos que trabajaban en escuelas entre 1999 y 2000, a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas, en las que se les interroga acerca de cuestiones tales co-

mo las funciones que desempeñan, los problemas que más habitualmente detectan, sus causas, sus marcos teóricos, sus herramientas de intervención, etc.

A lo largo del trabajo es posible ver cómo el psicólogo, en medio de la trama educativa, ve las cosas de manera diferente según trabaje solo o no, según los agentes con los que opera, o los marcos normativos que lo regulan.

También se pueden identificar las diversas maneras en las que el agente psicoeducativo define su lugar en la institución, a partir del marco teórico con el que trabaja, el contexto en el que lo hace, y su formación académico-profesional. Luego de su lectura, es posible preguntarse entonces si los psicólogos son conscientes acerca de la manera en que el territorio, el lugar en el que están situados y aquél en el que fueron formados, determinan sus intervenciones y el recorte de problemas que efectúan.

Por otro lado, cabe la reflexión acerca de hasta qué punto esta “toma de conciencia” puede ser posible sin los espacios adecuados para la reflexión participativa y colectiva acerca de sus prácticas.

El tercero de los trabajos, **Escuchando las voces de tres actores de las escuelas: Psicólogos, Docentes y Directivos**, presenta los principales *problemas* educativos señalados por cada uno de esos tres actores, y las *causas* de los problemas que cada uno de ellos identifica en su quehacer cotidiano.

Para ello, se analizó una muestra integrada por datos recogidos en 138 instituciones educativas, de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, en las que se realizaron entrevistas a tres actores de cada institución: psicólogo, docente y directivo.

Este trabajo da cuenta del encuentro de distintos grupos de psicólogos “en formación” estudiantes de la carrera de Psicología - que concurren a instituciones educativas con psicólogos trabajando. En él se analizan, a través de las respuestas de distintos actores claves a las preguntas que les son formuladas, divergencias y convergencias acerca del recorte de los problemas, sus causas y el rol que el psicólogo *debería* ejercer en la institución.

También se analiza el papel de la derivación, y la manera en que para muchos está presente cierto “modelo clínico devaluado”, con la consiguiente imposibilidad de derivar algo de lo construido por los agentes psicoeducativos hacia el interior del dispositivo escolar.

El siguiente trabajo, **El psicólogo en la escuela, desde la perspectiva de los “psicólogos en formación” en la Universidad de Buenos Ai-**

res, habla de un cierto movimiento, no solamente cognoscitivo, sino también actitudinal, entre el inicio y el cierre de una experiencia: la apertura al *Campo de la Psicología Educativa* de los estudiantes de Psicología.

Hablamos de *giros* en lugar de cambio, ya que el acento está puesto en el “movimiento”: no nos centramos tanto en las posibles transformaciones, asociadas a una reestructuración más o menos radical, sino en simples movimientos que van más allá de lo cognitivo o lo conceptual, para estar relacionados con el *cambio de posición* de un alumno situado en el proceso de unas 15 semanas de clase.

Se trata, en este caso, de dos tipos de cambios: por un lado, un cambio en la perspectiva de los estudiantes acerca del psicólogo situado en instituciones educativas, y al mismo tiempo se observa el cambio en los futuros psicólogos en la posición acerca de su relación con el campo psicoeducativo.

Algo impacta, y produce un movimiento, una imagen distinta, en muy corto tiempo, y hay una habilidad para armar una trama que se lanza de otra manera: el darse cuenta por parte de los alumnos de todo lo que hay en juego al interior de las instituciones.

Miran los problemas educativos, como por ejemplo el fracaso escolar, abriendo una trama que al principio no veían en relación al problema. Cabe mencionar, como punto de apoyo de ese cambio, la expansión y transformación de *lauidad de análisis* que los alumnos utilizan al momento de pensar los problemas psicoeducativos y la intervención profesional en su resolución.

Cierra la primera parte del libro, el artículo denominado **Tensiones que atraviesan la inserción de los Psicólogos en las Instituciones Educativas**, una primera apertura a la perspectiva de un psicólogo situado y atravesado por tensiones, demandas, turbulencias en el escenario educativo. El material, que no habla de intervenciones, intenta ser un texto de síntesis, y su impacto está en la defensa del *drama* (en un sentido bruneriano) del psicólogo, su escenario, sus tensiones, su subjetividad situada.

La segunda parte del libro comienza con el texto denominado **Psicólogos y docentes trabajando en escuelas: giro contextualista y modelos mentales**, que introduce la noción de “modelos mentales”, tanto de situación como de actividad.

Es un intento de ver psicólogos y docentes afrontando y construyendo los problemas, y modelizando la intervención. Cómo en la reflexión sobre

sus prácticas, se recontextualizan ejes de comprensión de los problemas que construyen en los escenarios educativos y cómo se aborda el diseño de intervenciones, lo cual implica aspectos conceptuales y contextuales.

En el trabajo se identifica la capacidad del psicólogo para descentrarse de su perspectiva, ya no única, para adentrarse en otras lógicas, que también colaboran en la construcción del problema y la intervención. Es la antesala a poder pensar la articulación de esos dos actores y sus modelos mentales. Y es un capítulo que abre a la segunda parte del libro, que presenta experiencias de docentes y psicólogos, trabajando juntos en contextos educativos.

Los cuatro trabajos de la parte final, enfocan configuraciones de psicólogos entramados con otros actores, para resolver problemas de mucha demanda y cambio en sistemas educativos actuales.

El fracaso escolar, la violencia educativa... ¿qué mirada tiene el psicólogo sobre estos temas? Son problemas que interpelan a las escuelas en las que el psicólogo está participando, al interior de un entramado en el que están otros actores, atravesando tensiones, cruzando fronteras. Ya no es el psicólogo aislado, solo, derivando.

El trabajo titulado **Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores** muestra de qué manera un problema interpela a la escuela, y de qué forma, los diferentes actores lo asumen o no. Un aspecto a resaltar del trabajo es la manera en que un tema como la violencia, ante el cual tradicionalmente la psicología siempre tuvo algo para decir, permite poner de manifiesto el lugar y el alcance de las intervenciones del psicólogo y otros agentes psicoeducativos.

El siguiente capítulo, **La formación del psicólogo frente a los desafíos actuales de la práctica**, partiendo de los nuevos paradigmas de la educación especial, muestra la manera en que son convocados los “psicólogos en formación” al interior de comunidades de práctica y aprendizaje situado², con el objeto de indagar en un posible campo de intervención profesional futuro.

El trabajo que sigue, **La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo: dificultades y desafíos de la inclusión educativa**, introduce las tres generaciones de la teoría histórico cultural de la actividad (Engeström) para dar cuenta de un modelo que permite

²Nos referimos a la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: Los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”.

pensar tensiones de un trabajo entre contextos: el sistema de actividad de la escuela común en intersección con el sistema de actividad de la educación especial.

El artículo permite ver la manera en que los diferentes actores se enfrentan a la redefinición de problemas y sentidos y encaran los desafíos de la inclusión educativa.³

Cierra la segunda parte del libro, el trabajo **Una actividad pedagógica de construcción y análisis de un problema psicoeducativo con estudiantes de Psicología**, en el que se muestra cómo es posible generar dispositivos formativos y de participación orientados a la construcción y análisis de problemas psicoeducativos.

En él se puede ver cómo los “psicólogos en formación” pueden ser parte de una situación en la que una polifonía de voces y distintas perspectivas propician un cruce de fronteras en base al análisis de la narrativa de un problema y de su resolución.

Nos resultó de interés incluir en el final del libro varios **Anexos** en los que se presenta una serie de instrumentos de recolección de datos y análisis, muchos de los cuales han sido empleados en las investigaciones que aquí se recopilan, y que consideramos pueden ser de utilidad para quienes estén interesados en la investigación psicoeducativa.

Finalizaremos esta Introducción el listado de alumnos, docentes y becarios que en distintos momentos han integrado los distintos equipos de investigación.

Al momento de escribir estas líneas, vemos que muchos de los integrantes de este listado han finalizado sus tesis, algunos han logrado emprender sus propios proyectos de investigación psicoeducativa, mientras que otros continúan integrando nuestros actuales equipos de trabajo.

A todos ellos, muchas gracias por su esfuerzo, y por compartir este itinerario que alguna vez hemos emprendido, y del cual ha resultado este libro, que ahora ponemos a consideración de todos ustedes. ♦

³En la Segunda Edición, el capítulo 11 original, que trataba un tema de significativa importancia, se subdividió en dos partes. La primera agrupa el contenido teórico y general, y la segunda está más vinculada a su objeto de indagación específica.

LISTADO DE INVESTIGADORES

PROYECTOS UBACYT:

AP41 (2000), **P022** (2001-2002), **P610** (2003), **P061** (2004-2007), **P023** (2008-2011) y **20020100100960** (2011-2014)

Directora: Cristina Erausquin

Investigadora Formada Responsable: María Esther Basualdo

Investigadores

María Laura Gurevich	2000-2001	Viviana Malti	2006-2009
Graciela Misirlis	2000-2001	Verónica Fernández	2006-2009
Myriam Cabrera	2000-2001,	M. Leticia Russo	2006-2009
Myriam Cabrera	2010-2012		
Ricardo Bur	2000-2002,	Martín Larripa (Becario)	2006-2012
Ricardo Bur	2009-2010		
Silvia Cameán	2000-2003	Clara Meschman	2007-2012
Eliane Btsh (Becaria)	2000-2003	Ximena Arias	2008- 2011
Alicia Alonso	2000-2003	Manuela Cartolari	2008-2009
Ana García Coni	2000-2003	Renée Alessia	2008-2009
Adriana Sulle	2001-2002	Liliana Fuentes	2008-2009
Andrea Bassedas	2001-2003	María Angeles Naya	2008-2011
Noemí Rascioni	2001-2003	Mariano Lania	2008-2011
María Victoria Cánaves	2001-2003	Martín Nuevo	2008-2011
Alba Ródenas	2001-2003	Irina Niedermaier	2008-2011
Darío Valle	2001-2003	Silvia Crescini	2008-2012
Valeria Bolasina	2001-2003	Mirian Capelari	2008-2012
Fernando Sánchez (Becario)	2001-2005	Alejandra Panizzo	2008-2012
Silvia Di Biasi	2001-2006,	Vanesa Casal	2008-2012
Silvia Di Biasi	2008-2011		

María Beatriz Greco	2001-2007	Mariana Funes Molineri	2009-2009,
		Mariana Funes Molineri	2011-2012
Daniela González	2001-2012	Clara Malkassian	2009-2010
Gabriela Lerman	2001-2012	Emilse Mulek	2009-2011
Diana Caramés	2002- 2005	Alicia Yamane	2009-2011
Irene Novomisky	2002-2004	Cecilia Muñoz Cancela	2009-2012
María del Carmen Ayza	2002-2004	Lucas Edgar	2009-2012
Paula Tresols	2002-2006	Graciela Marcucci	2009-2012
Silvina Alcover	2002-2006	Gabriela Gambetta	2009-2012
Silvia Vázquez	2003-2003	Romina Zambrano	2009-2012
Silvina Mansilla	2003-2005	Ignacio Capomassi	2009-2012
Franca Torre	2003-2006	Alicia Fainblum	2009-2012
Livia García Labandal	2003-2007	Sofía Aune	2010-2010
Marta Sipes	2003-2007	David Eichenbronner	2010-2011
Silvina Lofeudo	2003-2008,	Giselle López Fernandez	2010-2011,
Silvina Lofeudo	2009-2012	Giselle López Fernandez	2011-2012
Angel González	2004-2005	Silvia Astinza	2010-2012
Natalia Carrera	2004-2007	Cecilia Espinel Maderna	2010-2012
Ariana L. López	2004-2012	Nicolás Robles López	2010-2012
Carla Del Duca	2005-2006	Melina Speranza	2010-2012
Erica Ferreiro	2005-2006	Vanina Beraldo	2010-2012
Mariela Walenten	2005-2006,	Xoana Confeggi	2010-2012
Mariela Walenten	2010-2011		
Miriam Fontagnol	2005-2007	Carolina Dome	2010-2012
Gabriela Ortega	2005-2012	Andrea Garau	2011-2012
Edith Benedetti	2006-2008	Tatiana Monzón	2011-2012
Evangelina Lefrancois	2006-2008	Belén Valiña	2011-2012
María Laura Ipszman	2006-2008	Sofía Sosa	2011-2012
Daniela Salinas	2006-2009		

Parte I

2000-2004: Tensiones y tendencias en el trabajo de psicólogos en escuelas

Tendencias en la caracterización del trabajo de los psicólogos en el área educativa

*Cristina Erausquin
Ricardo Bur*

Entre los años 2000 y 2002, se procedió a realizar de una serie de entrevistas en profundidad a informantes claves (profesionales con experiencia en el campo y funcionarios del área), con el fin de contraponer algunas de las tendencias detectadas en los resultados provisorios (ver capítulo siguiente) con la visión que tienen dichos actores de su realidad.

Luego de la realización de las entrevistas con gestores y directivos de las instancias de Asistencia y Orientación Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, se pudo hallar dos tendencias en la caracterización del trabajo de los psicólogos en el área. Una, que ponía el énfasis en la *mirada institucional* que el profesional “psi” debía tener al intervenir en la institución educativa -ésta apareció con más fuerza en la Ciudad y más fuertemente vinculada a la reorganización de los Equipos de Orientación en la gestión de la década del 90.

La otra tendencia, subrayaba la importancia que presenta el intento de *retraducción a nivel de objetivos curriculares* de las intervenciones psicoeducativas. La misma apareció con más fuerza en la Provincia de Bs. As., lo que parece ser afín con una cierta tradición del área en la región (Erausquin C., Bonaventura V., 2003).

Para complementar estas líneas de investigación, y con el propósito de confirmar, modificar o contradecir las tendencias que nos fueron descritas por los informantes, se presenta el análisis de una serie de documentos que registran parte de lo realizado por psicólogos que se desempeñan

en instituciones escolares, a partir de las ponencias elaboradas y publicadas por los Equipos de Orientación Escolar de la Ciudad de Buenos Aires correspondientes a las Jornadas Anuales realizadas entre los años 1996 y 2000 (a partir del 1999 “Equipos de Orientación y Salud Escolar”) con el objeto de observar cuáles son los elementos centrales que recortan estos actores en el proceso de descripción de sus prácticas¹. (Equipos de Orientación y Salud Escolar 1996-2000, Secr.Educación, GCBA)

El trabajo releva los trabajos libres presentados en las jornadas anuales de los equipos de Orientación Escolar tomando en cuenta determinados ejes de análisis producto de investigaciones anteriores.

Lineamientos de los gestores acerca de la tarea de los Equipos de Orientación Escolar

Cada uno de los volúmenes analizados, posee un prólogo o introducción elaborado por las autoridades que definen la política educativa municipal.

En el año 1996, por ejemplo, se exponen lineamientos específicos para la tarea de orientación, en los que se definen líneas a partir de las cuales reformular la misión y funciones de los EOE. Se refieren al reemplazo gradual y esperable de intervenciones de tipo individual y asistencial por una planificación sistemática de actividades coordinadas y supervisadas desde un nivel central, que a su vez se descentralizará en cada cabecera de distrito a través de los coordinadores.

Los ejes sobre los cuales se centran las intervenciones son: la superación del fracaso escolar y la promoción de la salud integral, proponiendo un trabajo articulado con docentes, familias, sectores del gobierno, universidades, asociaciones profesionales y la comunidad en general.

Desde el nivel distrital y a partir del diagnóstico de situación se planifican acciones para todos los establecimientos, dándose prioridad a la tarea grupal dentro de enfoques de prevención y promoción de una educación integral que incluya escolaridad, salud y desarrollo del proyecto de vida, evitando derivaciones innecesarias y procurando la contención dentro de

¹El “corpus” consiste en las compilaciones editadas en los años 1996, 1997, 1998, 1999 y 2000 por la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En dichas crónicas se registran los “Trabajos libres” elaborados por los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las exposiciones de los invitados a las jornadas, exposiciones relacionadas con la temática central de las Jornadas (los denominados “Paneles”).

la escolaridad común.

El aporte es desde la perspectiva interdisciplinaria a través de los profesionales del área, complementando y apoyando la labor de la escuela y la familia.

En 1998, el texto de apertura del libro de las jornadas, expresa el aliento que representa la publicación de las ponencias, especialmente frente a la situación problemática de la época. Estimula la proyección de compromisos y convenios entre la Secretaría de Educación y diferentes cátedras, facultades, asociaciones, apuntando a la ratificación de que los EOE son un servicio “en y para el sistema educativo.”

En 1999, el trabajo inicial hace un recorrido por los documentos anteriores y muestra el sentido del dispositivo: aportar testimonios de quienes en el espacio constituido por las jornadas anuales, dan cuenta desde sus discursos y sus prácticas del quehacer de la orientación educativa.

En el último año de publicación, 2001, se presenta el tema que convocó a las XII Jornadas de Orientación y Salud Escolar, las culturas escolares y su diversidad, complejidad que contextualiza las prácticas de los profesionales que trabajan en educación.

Análisis de los trabajos libres

Se parte de entender a las ponencias presentadas como *medios* a través de los cuales los autores expresan parte de su realidad social y cristalizan la versión que tienen los autores acerca de determinados hechos.

La primera lectura del material, permite caracterizar la muestra como se muestra en la tabla 1.1.

Como se puede observar, con el correr de los años la cantidad de trabajos ha ido en aumento.

En cuanto a cada una de las ponencias o trabajos libres, se analizan los siguientes elementos: título del trabajo, profesión del/los autor(es), con el fin de analizar posteriormente las ponencias realizadas por psicólogos, temática a abordar en la ponencia, y si se describe o no intervención; especificando en esos casos si se trata de una intervención “realizada” o “propuesta”.

Como el trabajo está centrado en caracterizar el tipo de intervención predominante, se han identificado las estrategias de intervención (Erausquin, C., 2006, Bisquerra Alzina, R., 1998, Coll C., 1988) utilizadas por el profesional, a partir de cuatro dimensiones para el análisis de las mismas:

Tabla 1.1 Año, título de la convocatoria y cantidad de ponencias presentadas cada año.

Año	Título de la convocatoria	Cantidad de ponencias
1996	Jornadas de los Equipos de Orientación Escolar	22
1997	La escuela asediada. Alternativas y propuestas	33
1998	Orientación Educativa. Actualidad y Prospectiva	20
1999	Haceres y Saberes en Orientación Educativa	26
2000	Orientación Educativa: Recreando estrategias en el 2000	52
Total de ponencias		153

- *Objetivo* de la intervención, orientada a factores intra e intersubjetivos, orientada a lo educativo, o a la interfase salud-educación;
- *Actores* sobre los que se interviene, alumnos solamente, alumnos y otros actores del sistema, u otros actores;
- *Espacio* en el que se ubica la intervención, gabinete, aula, institución o comunidad; y por último
- *Intencionalidad y Recorte* de la intervención, apuntando a resolución de problemas o apuntando al enriquecimiento y mejora de las condiciones.

La tabla 1.2 permite observar que los trabajos presentados por los psicólogos ocupan el porcentaje más alto de las ponencias.

Tabla 1.2 Profesión y cantidad de autores de las ponencias presentadas entre los años 1996 y 2000. Los psicólogos ocupan el porcentaje más alto.

Profesión de los autores de las ponencias	Cantidad	%
Licenciadas(os) en Psicología	66	31.4
Otros profesionales	63	30.1
Profesores / Docentes	56	26.6
El autor sólo se identifica como "Integrante de EOE"	25	11.9

Sin embargo, un análisis desglosado de los cinco años, permite ver que no siempre los trabajos presentados por psicólogos fueron los más nume-

rosos, como se puede observar en la tabla 1.3.

Tabla 1.3 Cantidad de ponencias presentadas según la profesión de los autores, desglosadas año por año. No siempre los psicólogos fueron los más numerosos.

	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Ponencias	22	33	20	26	52	153
Licenciadas/os en						
Psicología	11	18	5	15	17	66
Otros profesionales	12	21	4	9	17	63
Profesores / Docentes	2	6	4	13	31	56
El autor sólo se identifica como "Integrante de EOE"	11	1	10	1	2	25

Tabla 1.4 Temáticas elegidas por los autores de las ponencias presentadas. Se indica el total de las ponencias acumuladas entre los años 1996 y el 2000.

Temática elegida	Cantidad	%
Problemática macro-social	33	18.0
Violencia	27	14.7
Los EOE. su dinámica y objetivos	22	12.0
Problemáticas individuales	19	10.3
Problemáticas familiares	13	7.1
Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento	13	7.1
Diversidad e integración	12	6.5
Fracaso escolar	12	6.5
Programas de salud escolar	11	6.0
Orientación Vocacional	10	5.4
Crisis Institucional	9	4.9
Implementación de espacios verdes / ludoteca	2	1.0

En relación con las temáticas que los ponentes consideran de interés, fueron agrupadas a partir de las categorías que se pueden observar en la tabla 1.4, lo que indica una mayor inclinación a tratar la incidencia de la problemática macrosocial, seguida de la incursión en el tema de la violencia, ya sea dirigida o sufrida por docentes, por padres, hacia aquellos o entre alumnos.

Tabla 1.5 *Temáticas elegidas por los autores de las ponencias presentadas, desglosadas año por año.*

	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Problemática macro-social	6	3	4	7	13	33
Violencia	3	3	5	5	11	27
Los EOE. su dinámica y objetivos	6	6	2	3	5	22
Problemáticas individuales	3	9	2	4	1	19
Problemáticas familiares		5		3	5	13
Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento		2	3	1	7	13
Diversidad e integración	2	1	2	4	3	12
Fracaso escolar		5	1	6		12
Programas de salud escolar		4			7	11
Orientación Vocacional	2	1	1	1	5	10
Crisis Institucional		2			7	9
Implementación de espacios verdes / ludoteca		2				2

Una revisión de las temáticas desglosada por años, permite ver que no siempre los temas elegidos por los expositores fueron los mismos: en el año 1997, por ejemplo, la mayor cantidad de ponencias abordó el tópico “problemáticas individuales”, mientras que en el año 1999, los temas más trabajados en las ponencias fueron “problemática macro social” y “fracaso escolar” (ver tabla 1.5), al mismo tiempo que se puede observar un aumento en la categoría “aprendizaje escolar y construcción del conocimiento” y una disminución en las ponencias que describen atención a las “problemáticas individuales”.

Acerca de las intervenciones

A partir del material analizado, se puede observar (ver tabla 1.6), que la mitad de las 153 exposiciones está relacionada con intervenciones *realizadas*, mientras que la otra mitad está referida a intervenciones *propuestas* o bien a *reflexiones* no relacionadas con intervenciones concretas (Schon, 1998).

Desglosadas por años, y tomando el total de intervenciones por año, se puede observar (ver tabla 1.7) que la tendencia se mantiene:

Con respecto a las estrategias de intervención que aparecen como las más utilizadas por los integrantes de los Equipos de Orientación Educativa, más de la mitad son reuniones, entrevistas y talleres con distintos actores del sistema educativo (ver tabla 1.8).

Tabla 1.6 Cantidad de intervenciones mencionadas: realizadas, con propuestas, sin propuestas, en 153 las ponencias presentadas.

Intervención	Cantidad	%
Realizada	76	49.6
No se describe intervención	40	26.2
Propuesta	37	24.2

Tabla 1.7 Cantidad de intervenciones realizadas, con propuestas o sin propuestas, en 153 las ponencias presentadas, desglosadas año por año.

	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Ponencias	22	33	20	26	52	153
Realizada	8	24	7	13	24	76
No se describe	7	5	2	10	16	40
Propuesta	7	4	11	3	12	37

Tabla 1.8 Estrategias de intervención propuestas. Totales acumulados entre los años 1996 y 2000.

Estrategias de intervención	Cantidad	%
Reuniones y entrevistas con distintos actores del sistema	65	34.5
Talleres con padres, alumnos, comunidad y acciones de animación sociocultural	48	25.5
Encuestas, cuestionarios, instrumentos de indagación	23	12.2
Derivación y seguimiento de tarea terapéutica	12	6.4
Diagnóstico y tratamiento	11	5.8
Articulación curricular	10	5.3
Observación áulica	5	2.6
Pruebas psicológicas	4	2.1
Juego	3	1.1
Investigación didáctica	2	1.0
Implementación de espacios verdes/ludotecas	2	1.0
Propuestas para sala de clase	2	1.0
Proyecto educativo institucional	1	0.5

Tabla 1.9 Estrategias de intervención propuestas. Totales desglosados entre los años 1996 y 2000.

	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Ponencias	22	33	20	26	52	153
Reuniones y entrevistas con distintos actores del sistema	12	18	10	9	16	65
Talleres con padres, alumnos, comunidad	9	5	9	7	18	48
Encuestas, cuestionarios, instrumentos de indagación	1	1	12	1	8	23
Derivación y seguimiento de tarea terapéutica	1	6	2	1	2	12
Diagnóstico y tratamiento		7		4		11
Articulación curricular		3	1	4	2	10
Observación áulica			3	1	1	5
Pruebas psicológicas	1	2		1		4
Juego					3	3
Investigación didáctica			2			2
Implementación de espacios verdes / ludoteca		2				2
Propuestas para sala de clase					2	2
Proyecto educativo institucional					1	1

Desglosadas por año, aparecen privilegiadas las estrategias de intervención referidas anteriormente, aunque un análisis más detallado permite ver que lentamente se incorporan estrategias nuevas como “el juego” o “las propuestas para sala de clase”. (Ver tabla 1.9).

Al mismo tiempo, se puede observar un incremento en la mención de “Talleres con padres, alumnos, comunidad” y la disminución de la categoría “Derivación y seguimiento de tarea terapéutica” (Erausquin, C. et al., 2000).

Análisis del tipo de intervención

Con respecto a los *Objetivos*, un primer análisis de la totalidad de las ponencias refleja que el porcentaje mayor de los trabajos toma a los factores relacionados con lo inter e intrasubjetivo como objetivo de la intervención (tabla 1.10).

Desplegada por años, con respecto a los *Objetivos*, se puede observar los resultados siguientes (tabla 1.11).

En cuanto al tipo de intervención según los *Actores* sobre los que se in-

Tabla 1.10 Tipo de Intervención según el **objetivo**.

	Cantidad	%
Orientada a factores inter e intrasubjetivos	65	44
Interfase Salud/Educación	43	29
Orientada a lo educativo	40	27

Tabla 1.11 Tipo de Intervención según el **objetivo**, por año.

	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Ponencias	22	33	20	26	52	153
Orientada hacia factores inter-intrasubjetivos	9	14	13	10	19	65
Interfase Salud/Educación	15	10	3	2	13	43
Orientada a lo educativo	5	7	4	3	21	40

terviene, el porcentaje mayor de los trabajos tiene que ver con intervenciones dirigidas a “alumnos y en otros actores del sistema” tal como lo indica la tabla 1.12.

Tabla 1.12 Tipo de Intervención según los **actores sobre los que se interviene**.

	Cantidad	%
Sobre alumnos y otros actores del sistema	56	49
Sobre otros actores	36	31
Sobre alumnos solamente	23	20

El desglose por años (tabla 1.13) permite ver que en el último año analizado aumentan las intervenciones focalizadas sobre los alumnos, lo cual tiene que ver con el aumento de intervenciones tales como el uso de encuestas, cuestionarios, instrumentos de indagación varios, juegos, etc. (tabla 1.9).

En cuanto al *Espacio* en el que está situada la intervención, los porcentajes indican que el abordaje de tipo institucional es el predominante (ver tabla 1.14).

El análisis por años, en cambio, permite ver que en el último año analizado, las intervenciones en el aula adquieren predominancia lo cual abona el argumento anterior que mencionaba el incremento de las intervencio-

Tabla 1.13 Tipo de Intervención según los **actores sobre los que se interviene**, por año.

	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Ponencias	22	33	20	26	52	153
Sobre alumnos y otros actores del sistema	8	8	12	10	18	56
Sobre otros actores	9	9	8	6	4	36
Sobre alumnos solamente	1	1		2	19	23

Tabla 1.14 Tipo de Intervención según el **espacio preferente para llevarla a cabo**.

	Cantidad	%
Institución	62	44
Comunidad	35	25
Aula	28	20
Gabinete	16	11

nes focalizadas sobre los alumnos (tabla 1.15).

Tabla 1.15 Tipo de Intervención según el **espacio preferente para llevarla a cabo**, por año.

	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Ponencias	22	33	20	26	52	153
Institución	7	14	16	8	17	62
Comunidad	9	14	4	3	5	35
Aula	3	2		5	18	28
Gabinete	1	5		7	3	16

Esta tendencia, debería ser analizada a la luz de los datos de la tabla 1.2, que muestra que casi el 60% de las ponencias de ese año, pertenecen a docentes y profesores. Se puede observar asimismo la disminución de las intervenciones que mencionan la comunidad como espacio preferente de intervención.

Con respecto al tipo de intervención, *en cuanto a la intencionalidad*, en la tabla 1.16 se puede observar que hay una leve tendencia a favor de la descripción de intervenciones que apuntan al “enriquecimiento y mejora de las condiciones del cotidiano escolar”.

Tabla 1.16 Tipo de Intervención según *la intencionalidad*.

	Cantidad	%
Que apuntan al enriquecimiento y la mejora de las condiciones del cotidiano escolar (“proactiva”)	68	54.4
Que apuntan a la resolución de problemas existentes (“retroactiva”)	57	45.6

El análisis por año, permite ver que esta tendencia en general se mantiene (ver tabla 1.17).

Tabla 1.17 Tipo de Intervención según *la intencionalidad*, por año.

	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Ponencias	22	33	20	26	52	153
Que apuntan al enriquecimiento y la mejora de las condiciones del cotidiano escolar (“proactiva”)	12	19	9	9	19	68
Que apuntan a la resolución de problemas existentes (“retroactiva”)	10	9	11	9	18	57

Análisis de las ponencias realizadas por los psicólogos

En primer lugar, el porcentaje de ponencias escritas por psicólogos dentro del total de ponencias decrece entre 1996 y 2000 y esto se hace marcadamente evidente en año 2000, paralelamente al crecimiento de las escritas por docentes, al incremento de temas educativos y al incipiente desarrollo de propuestas vinculadas al aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, las intervenciones descritas por los psicólogos son más afines con el abordaje de la “institución” como objeto-sujeto de intervención y análisis, lo cual plantea el interrogante acerca de qué significa tal mirada institucional², y hasta dónde tales reflexiones están relacionadas con las normativas reguladoras u orientadoras acerca de las intervenciones psicoeducativas producto de las gestiones más recientes.

²Llamativamente, no está presente una categoría semejante en el análisis de las intervenciones psicoeducativas que enuncia la bibliografía clásica sobre el tema, desde otros contextos socio-culturales (Coll, 1988) en que los “espacios posibles de intervención” son el gabinete, el aula o la comunidad.

Lo que es claro es que, en general, las reflexiones sobre intervenciones de los psicólogos entre 1996 y 2000, no abordan centralmente “lo educativo”, y en este punto, ni siquiera a través de trabajos (que podrían haber existido) de autoría compartida con docentes o profesores.

Es necesario aclarar que hemos categorizado lo *educativo* en un sentido amplio, no vinculado sólo a aprendizajes escolares específicos; sí a alguna intención formativa, de desarrollo de conocimientos, hacia alumnos u otros actores, en la que los orientadores puedan participar.

En ese sentido, predominan claramente orientaciones hacia “la subjetividad” o la “interfase salud-educación” en las intervenciones de psicólogos, lo que parece afín con su formación académica y su especificidad³.

Un elemento más que llama la atención: el porcentaje de ponencias que describen intervenciones *realizadas*, frente a las que “no se describen” o son “sólo propuestas” (ver 1.7), sobre el total de ponencias, es inferior al 50%, y ello parece común al conjunto de autores, ya sean psicólogos o no.

Es necesario aclarar que se tomó la categoría de “intervención realizada” también en un sentido amplio, sin el requisito de que estuviera pormenorizadamente descrita, mucho menos planificada ni sistemáticamente evaluada; sólo bastaba con que estuviera mencionada.

Debido a ello, cabe la pregunta acerca de si los actores psicoeducativos estamos en general dispuestos a “exponer” aquello que hacemos ante la mirada de los otros.

¿O es esto un repliegue no exento de cierta autocensura, que sin duda tiene razones históricas y actuales de pleno derecho, que han hecho olvidar *cómo describir* lo que hacemos y tal vez hasta el *ser concientes* de nuestro quehacer? ⁴

En este sentido, también parecería interesante la reflexión compartida entre psicólogos y otros actores psicoeducativos, tales como los docentes.

A pesar de la riqueza de las co-autorías entre actores de diferente extracción disciplinaria, en las ponencias relevadas la co-autoría entre docentes y psicólogos no se halla presente, lo cual relativiza, el alcance del predominio

³Pero, ¿la construcción y apropiación de conocimientos —sean curriculares o transversales— no forma parte de la construcción de la subjetividad? ¿Por qué está tan abandonada por nuestra profesión esta temática, tanto en la intervención como en la reflexión sobre los problemas? ¿Sólo está abandonada por nuestra profesión, o también por otras, esa preocupación?

⁴¿Será que creemos sólo en la eficacia del discurso, que nuestro compromiso es con el lenguaje, y no con la acción?

de las *intervenciones indirectas* de los psicólogos.

Por el momento psicólogos y docentes, no parecen aun llegar a la etapa de “poder producir algo juntos”, acerca de propuestas áulicas, innovaciones curriculares o diferentes formas de mejorar la apropiación de conocimientos por parte de los diferentes sujetos de la educación.

Las intervenciones en el año 2001

A continuación se mencionan las temáticas que se incorporan, a partir del año 2001, en el ítem *Temáticas abordadas*:

- Significación de la infancia. Familia-Escuela;
- desde Teoría de las Inteligencias Múltiples;
- Contención docente;
- Sexualidad;
- Armado de redes solidarias;
- Función de la escuela como sostén;
- Relación escuela-familia;
- Adicciones; y
- Rol del preceptor.

Fueron también significativas las menciones a la:

- Diversidad e integración;
- Reflexión sobre la propia práctica;
- Problemática macrosocial;
- Programas de salud escolar; y
- Aprendizaje escolar.

En cuanto al ítem *Estrategias de Intervención*, los mayores porcentajes corresponden a “Talleres con padres, alumnos, comunidad y acciones de animación sociocultural” y en segundo lugar a “Reuniones y entrevistas con distintos actores del sistema”. (Ver las tablas 1.8 y 1.9).

Con respecto a las categorías “Diagnóstico y tratamiento” y “Derivación y seguimiento de tarea terapéutica”, la frecuencia de menciones es mínima, en relación a los años anteriores (siendo el mayor porcentaje el de 1997).

Se destaca el crecimiento del número de trabajos que explicitan estrategias basadas en “Encuestas, cuestionarios, instrumentos de indagación”, tanto en el año 2001, como en los años 1998 y 2000, lo que parece señalar un interés o necesidad por la investigación más sistemática de los

problemas presentes en el ámbito educativo y no solo en el individuo en particular.

En año 2001 hay menciones de

“Propuestas para sala de clase”;

“Investigación didáctica”; y

“Capacitación”.

También “Articulación curricular” y “Observación áulica” tienen en dicho año un aumento de la frecuencia de menciones.

Se puede inferir un incremento en el año 2001 hacia producciones discursivas cuyas temáticas y estrategias de intervención enfatizan lo educativo, aunque son escasas las producciones que describen la estrategia de intervención (mientras hay 63 temáticas sobre las cuales se centran las ponencias, son sólo 26 las estrategias mencionadas en las mismas). ♦

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (comp.) (1998) Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. Editorial Praxis. 1998.
- Coll, C. (1988) “La intervención Psicopedagógica”, cap. 7 de Conocimiento psicológico y práctica educativa. Barcanova, Barcelona. 1988.
- Equipos de Orientación Escolar (1996-2001) Jornadas de los Equipos de Orientación y Salud Escolar 1996-2001. Publicación Anual de Secretaría de Educación. Dirección de Orientación y Salud Escolar. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Erausquin C., Cameán S., Bur R., Btresh E., Alonso A., Greco B., Cabrera M. (2000) “Psicólogos en instituciones educativas: representaciones del rol y modalidades de intervención”. Anuario de Investigaciones Volumen VIII. Secretaría de Investigación. Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin C., Bonaventura V. (2003) “La mirada institucional de los psicólogos en educación. ¿Qué tiene y qué le falta”. En Simposio Autoconvocado (Erausquin C., Coord.) “Psicología y Educación: de la lógica de la aplicación a la dinámica de implicación en situaciones y contextos”. X Congreso Argentino de Psicología. FEPPRA-AUAPSI. Publicado Página Colegio de Psicólogos de la República Argentina. Proyecto UBACYT P022 2001/2002 “Rol del psicólogo en la institución educativa. Prácticas y saberes. Modalidades de intervención. Su vinculación con el aprendizaje de los alumnos”. Directora: Lic. Cristina Erausquin.
- Erausquin, C. (2006) “Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos”. Publicación Interna Secretaría de Posgrado. UBA.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Buenos Aires.
- Wetterell M. y Potter J. (1996) “El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos”, en Psicologías, discursos y poder. Madrid. Visor. 1996.

El psicólogo como agente psicoeducativo situado: la construcción del saber

*Cristina Erausquin
Ricardo Bur*

La mirada de los psicólogos acerca de sus funciones, los problemas que abordan y sus causas

Entre los años 1999-2000, se inicia una recolección de datos¹ a partir de los cuales el equipo de investigadores del Proyecto “Rol del Psicólogo en la Institución Educativa. Prácticas y Saberes. Evaluación e Intervención.”

La representación de las causas de los problemas de aprendizaje² realiza un análisis codificando las respuestas dadas por psicólogos que se desempeñan en escuelas, agrupándolas en categorías (Bardin, 1986) que permitieron organizar la información en una base de datos diseñada para tal fin.

Las categorías (“analógicas”, en términos de Bardin, op. Cit.) se construyeron a partir de las respuestas dadas por los sujetos acerca de determinados ejes temáticos, mediante la clasificación analógica y progresiva de los elementos en “agrupaciones” obtenidas por el reagrupamiento de categorías de generalidad más débil (uno de los dos procesos que Laurence Bardin identifica para la construcción de categorías en el “análisis de contenido”, op. cit.).³

¹En el marco de los Trabajos de Campo llevados adelante por tres cohortes sucesivas de alumnos cursantes de la materia Psicología Educativa (Cátedra II) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

²UBACYT Programación 1998-2000. (AP 41), con Sede en el Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.

³Cabe aclarar además que las categorías obtenidas se ajustan a los principios de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad y productividad, y que el equipo de investigadores fue entrenado para evitar multicodificación y garantizar la máxima homo-

Esa decisión metodológica se fundó en la necesidad de poner provisoriamente en suspenso hipótesis teóricas previas para respetar lo más posible las recurrencias y convergencias discursivas que presentaban los actores entrevistados.

En cuanto al análisis de datos, se consideró la frecuencia en porcentaje de sujetos que dan la respuesta ya que muchos dan más de una respuesta a cada interrogante, a fin de identificar tendencias predominantes en las representaciones sobre los temas señalados, distinguiéndolas así de las de las tendencias minoritarias ya sea por estar agotadas en su vigencia, emergentes, o sólo diferentes.

Se analizaron los datos de 138 entrevistas realizadas a Psicólogos de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense, que se desempeñan en escuelas privadas y públicas y se formularon hipótesis de trabajo sobre la influencia posible de ciertas condiciones de contexto, tramas y recorridos, en el sesgo que adquiere la representación del psicólogo de las funciones, problemas y causas vinculadas a su intervención.

El análisis se hizo entrelazando, por un lado, los significados de sus respuestas acerca de las funciones que ejercen, los problemas que identifican, las causas que les atribuyen y los marcos teóricos en los cuales se sustentan las intervenciones, con las condiciones, tramas y recorridos en los que sus prácticas se insertan: tipo de escuela (pública-privada), jurisdicción que la incluye (Capital-Provincia), nivel de escolaridad (inicial-primaria-secundaria-EGB-Polimodal), nivel socioeconómico de la población asistida, si trabaja solo o con otros profesionales, institución en la que se desarrolló su carrera de grado (pública o privada) y formación de post-grado recibida (en área específica o en otras).

Los datos fueron extraídos a partir de entrevistas semi-estructuradas, con guía de temas y preguntas abiertas y cerradas (ver Anexo A), realizadas a un psicólogo, a un docente y un directivo de una misma institución educativa.

A partir del estudio de las posibles correlaciones, se realizaron las inferencias sobre las posibles condiciones de producción de las representaciones de los psicólogos que trabajan en instituciones educativas, como así también los posibles efectos, a veces impensados y paradójales de sus acciones (Baquero, 1997), que no siempre se corresponden con las intenciones explícitas y conscientes de los actores.

gencia posible.

Por último, se identificaron tendencias “dominantes” en la representación del rol, elaborándose inferencias para explicar las condiciones que contextualizan su producción y la aparición de tendencias “emergentes”.

Dado que la indagación focaliza el “rol” del psicólogo en la institución educativa, es necesario aclarar que se adscribe a las críticas que se formulan al concepto de *rol* de la sociología funcionalista (Edwards, Assael, López, 1990), en el sentido de que este concepto ignora el elemento de resistencia u oposición al poder y presión social que los individuos ejercen frente al orden social impuesto y sus injusticias, quedando subsumidos estos componentes en la categoría de “desviación”, como si fueran producto de anormalidad o deficiencia.

Entendemos, como los autores citados, que los sujetos no se reducen a la tipificación que porta un hacer, ni la definición institucional de quehaceres y funciones “rol” - es asumida o encarnada de un modo unívoco por los sujetos, ni se identifican con ella del mismo modo, ni se totalizan a sí mismos en la definición.

Por el contrario, se entiende que la definición del “rol” social es histórica, y en este caso particular, está mediada por la institución educativa concreta en la que trabaja el psicólogo: por sus características, su organización, su cultura, su “estilo” normativo y distribución de poder, y los movimientos progresivos y regresivos que en ella trascurren, en el intento de construir, de-construir y reordenar una historia y un proyecto pedagógico (Fernández, 1994).

La definición del rol está a la vez imbricada en la identidad del sujeto y sus vicisitudes dinámicas, y se encuentra mediada por la institución educativa en la que el agente trabaja.

El equipo indagó así, en las regularidades y singularidades producidas por diferentes formaciones e inserciones de los psicólogos en las escuelas; en los diferentes dispositivos escolares y diferentes conjuntos sociales o realidades situacionales sobre las que opera el profesional y/o en las que ha hecho un recorrido formativo, al tiempo que se introduce el análisis del modo en que impactan esas realidades en el psicólogo escolar y en cómo organiza su discurso y su práctica frente a ese impacto, a la vez que contribuye a producir las realidades que, naturalizadas, describe luego como objetivas o intenta transformar en alguna dirección “descable” (Baquero, 1997).

Este marco reclama resignificar el concepto de “contexto”, que ya no es lo que rodea al sujeto, ni sólo lo que lo atraviesa, sino también “lo que en-

trelaza” unidades de sentido (Cole, 1999, ***MCDERMOTT, 2001), es decir, el producto de una co-construcción personal-cultural que el sujeto contribuye a construir al construirse.

La mirada sobre los psicólogos escolares pretende ir más allá de la concepción positivista del pensamiento moderno, que sostiene escisiones tales como “Sujeto-Objeto”, “Mente-Cuerpo”, “Conocimiento-Emoción”, “Individuo-Sociedad”, ya que la investigación aborda los acontecimientos en los que los psicólogos escolares participan como entrelazamientos de significados en tramas interpersonales y psicosociales atravesadas *por* recorridos.⁴

Esto es así porque los factores que condicionan la producción y los efectos de los acontecimientos, sólo pueden inferirse *situacionalmente*, a partir de movimientos diacrónicos y sincrónicos en los que se entrelazan factores de la historia y el devenir, tanto personal como colectivo.

En torno al fracaso escolar masivo y su problematización

El proceso de etiquetamiento, marginación y exclusión de sujetos del sistema educativo o la transformación de sus diferencias de ritmos, procesos y productos de aprendizaje en constructos diagnósticos de patologías individuales, se ha vinculado históricamente con la definición de categorías de análisis y la puesta en práctica de estrategias de intervención de los actores psicoeducativos en relación al Fracaso Escolar Masivo, como producto de la hegemonía del modelo clínico-médico en la constitución de la disciplina y la profesión psicológica.

Pero el problema excede la historia aislada de una disciplina, para inscribirse en la incapacidad del pensamiento moderno para construir categorías explicativo-comprensivas de la subjetividad que vayan “más allá del individuo”, que abarquen la acción intersubjetiva mediada por instrumentos histórico-culturales de los que los sujetos se apropian, aunque siendo también por ellos direccionados en su quehacer.

Según Baquero(2000), el Fracaso Escolar Masivo suele ser caracterizado de tres maneras diferentes:

- Como problema que portan los alumnos a título individual, como dificultad.
- Como resultado de condición problemática de familia o medio so-

⁴Haciendo lugar el “por” a cambios, reproducciones y diversidades.

cial del niño.

- Como efecto de la relación entre el niño y escuela.

Como se verá, las dos primeras concepciones, —combinables entre sí—, son las que aun predominan entre docentes, directivos y agentes psicoeducativos en nuestro contexto, según las investigaciones desarrolladas en los años 2000 y 2001.

No alteran su mirada sobre el fracaso ya que esta sigue apoyada en variables que sigue portando el niño: déficits intelectuales psicomotrices, en la primera; déficits familiares, sociales o de capital lingüístico, en la segunda.

Se basan en el supuesto de la homogeneidad necesaria en las condiciones de partida, y la variable impensada es la propia situación escolar de aprendizaje:

“La tercera concepción, mucho menos frecuente en los sistemas que implícitamente estructuran el pensamiento y la acción de los actores educativos, requiere un cambio en las unidades de análisis del fenómeno. Sin desconocer diferencias individuales, se necesita recapacitar en que las mismas se convierten en déficits sólo en relación a expectativas escolares de tiempo, ritmos, secuencia, procesos y condiciones”

(Baquero, op. cit.).

Investigaciones sobre prácticas docentes (Elichiry, 2000), sobre representaciones de educadores acerca de la inteligencia de sus alumnos (Kaplan, 1999); y sobre vinculaciones entre pobreza y fracaso y familia y escuela (Slapak, 2000), permitieron identificar algunas de las “teorías implícitas” con las que operan diferentes actores, como los docentes en el cotidiano escolar y los padres de niños socialmente desfavorecidos en el cotidiano hogareño.

Lo prevalente es naturalizar la consideración de los problemas como “del niño”, externos al proceso educativo y, especialmente en los sectores de pobreza, unidos necesariamente a condiciones de base individuales tratadas como “destino”, lo que obtura la posibilidad de problematizar la adecuación del dispositivo escolar a la diversidad de posibilidades de los alumnos.

La sospecha de existencia de “condiciones de educabilidad” de nutrición, habitacionales, sociales, cognitivas como piso por debajo del cual no es posible aprender, advierte sobre posibles límites y alcances del proceso educativo en condiciones de precarización socio-económica creciente,

para terminar enfocando como “educable” o “no educable” al niño, como si se tratara de una capacidad intrínseca de su naturaleza, sin problematizar la “incapacidad” del sistema educativo, y del sistema de conocimientos psicopedagógicos para contener y producir herramientas que favorezcan los aprendizajes de todos los niños (Baquero, op. cit., Jacinto, 2000).

Caracterización de la muestra

Tal como se puede observar en la tabla 2.1, en la página 37, están representados en la muestra los distintos tipos de escuela (pública-privada), las jurisdicciones que los incluyen (Capital-Provincia), los distintos niveles de escolaridad (inicial-primaria-secundaria-EGB-Polimodal) y niveles socioeconómicos de la población asistida.

Asimismo, se indaga en el tipo de agencialidad (si trabaja solo o con otros profesionales), el tipo de institución en la que se desarrolló su carrera de grado (pública o privada) y la formación de post-grado recibida (en área específica o en otras).

Funciones que desempeñan los psicólogos en escuelas

Las funciones enunciadas por 138 entrevistados presentan los siguientes porcentajes de respuestas (tabla 2.2, página 38):

- *Derivación* 74%,
- *Orientación a padres*, 66%,
- *Orientación a docentes*, 53%,
- *Orientación a alumnos*, 35%,
- *Evaluación inicial de alumnos*, 26% y
- *Evaluación de alumnos bajo señalamiento*, 36%.

En cuanto a la *Orientación* es importante diferenciar hacia quiénes es dirigida, ya que los psicólogos aluden a *Orientación de alumnos, padres, docentes y directivos*.

Con respecto a *Evaluación de alumnos*, se distingue si es *general al inicio*, incluyendo a todos los alumnos de un ciclo, o diferenciada *para algunos*, como evaluación *bajo señalamiento*.

Tabla 2.1 Caracterización de las 138 instituciones educativas relevadas.

	Cantidad	%
Carácter		
Públicas	76	55.0
Privadas	62	45.0
Zona		
Provincia	77	55.8
Capital Federal	61	44.2
Modalidad		
Común	113	81.9
Especial	11	8.0
Otras	14	10.1
Niveles		
Inicial-Primaria	69	50.0
Secundario	19	13.8
Terciario	2	1.5
Tres niveles	48	34.7
Nivel socio-económico		
Bajo	13	9.4
Medio-Bajo	52	37.7
Medio	57	41.3
Medio-Alto	16	11.6
Número de alumnos		
Hasta 250	35	25.4
De 251 a 500	20	14.5
De 501 a 750	25	18.1
De 751 a 1000	19	13.8
Más de 1000	24	17.4
Sin datos	15	10.8

Tabla 2.2 *Funciones que desempeñan los psicólogos, según trabajen en escuelas públicas o privadas. Se indica el porcentaje de los entrevistados, dentro de cada grupo, que manifiestan ejercer esa función. Obsérvese que se ejercen dos o más funciones.*

Funciones	Dependencia			
	Pública 75 entrevistados		Privada 62 entrevistados	
	Respuestas	%	Respuestas	%
Orientación a Directivos	15	20	12	19
Orientación a Docentes	43	57	30	48
Orientación a Alumnos	22	29	26	42
Orientación a Padres	51	68	39	63
Asesorar a Docentes	17	23	21	34
Asesorar Directivos	8	11	8	13
Eval. alumnos bajo señalamiento	34	45	29	47
Evaluación inicial	13	17	23	37
Prevención	26	35	22	35
Derivación	59	79	42	68
Seguimiento	38	51	30	48
Integración	14	19	6	10
Orientación Vocacional	15	20	23	37
Participar en PEI	27	36	13	21
Participar en la Planificación	3	4	4	6
Diagnóstico Aulico	9	12	11	18
Prob. Interper. Alumn/Doc	5	7	10	16
Prob. Interpers. Alumnos	9	12	13	21
Prob. Interpers. Docentes	1	1	2	3
Prob. Interpers. Doc/Direct	1	1	1	2
Prob. Interpers. Doc/Otros	18	24	19	31
Psicodiagnóstico	17	23	12	19
Total respuestas	445		396	

Funciones de psicólogos según trabajen en escuelas públicas o privadas

Como se puede observar en la tabla 2.2, hay una diferencia significativa en la función de *Derivación (de alumnos)* si se comparan los psicólogos que trabajan en escuelas públicas con aquellos que lo hacen en privadas.

Así, los de escuelas públicas mencionan un 11% más la función de *derivación* que los de privadas: 79% en públicas en contraste con 68% en

privadas.

En cambio, disminuyen en las escuelas públicas, las menciones de otras funciones tales como *Orientación de alumnos* 29% en públicas y 42% en privadas, y *Evaluación inicial* 17% en públicas y 37% en privadas.

En escuelas privadas, el principio de la homogeneidad en el punto de partida del proceso de escolarización, podría vincularse al mayor énfasis tanto en las evaluaciones iniciales como en las orientaciones personalizadas que se realizan a los alumnos a efectos de “regularizar” su situación en el dispositivo.

Una hipótesis de trabajo es que el psicólogo que trabaja en escuelas públicas realiza más derivaciones a los servicios y sistemas de salud, porque probablemente hay en ese ámbito más problemas que no son atendidos a través de circuitos privados, preexistentes y sostenidos independientemente de la escuela, como sí puede ocurrir en las escuelas privadas.

En relación a la *Orientación a docentes*, se puede observar también una diferencia entre las menciones que realizan los psicólogos de ambos tipos de escuelas, ya que la menciona un 11% más de los que trabajan en públicas con respecto a los que lo hacen en privadas, lo cual se podría atribuir a las condiciones contractuales que en general definen un tipo de rol asignado para el psicólogo en relación a las autoridades que no privilegia la intergeneracionalidad entre docentes y los actores psicoeducativos.

Funciones de psicólogos según trabajan en Ciudad o Provincia Buenos Aires

En cuanto a las diferencias entre las representaciones de su quehacer de los psicólogos que trabajan en escuelas, según la jurisdicción (Ciudad o Provincia de Buenos Aires), se presentan similares proporciones entre ambas en *orientación a directivos* 19% en Capital y 20% en Provincia. (Figura 2.1)

En cambio, en relación al *asesoramiento a directivos*, la menciona el 19% de psicólogos que trabajan en Capital mientras que sólo lo hace el 5% de los que trabajan en la Provincia. En cuanto a la orientación a alumnos y orientación a padres, hay diferencias similares en cuanto a los porcentajes de las menciones (31% en Provincia y 39% en Capital en *orientación a alumnos* y 62% en Provincia y 69% en Capital en *orientación a padres*).

En *orientación a docentes* hay una significativa diferencia, ya que un 44% de psicólogos que trabajan en Capital la mencionan, mientras que en Provincia de Buenos Aires lo hace un 66% .

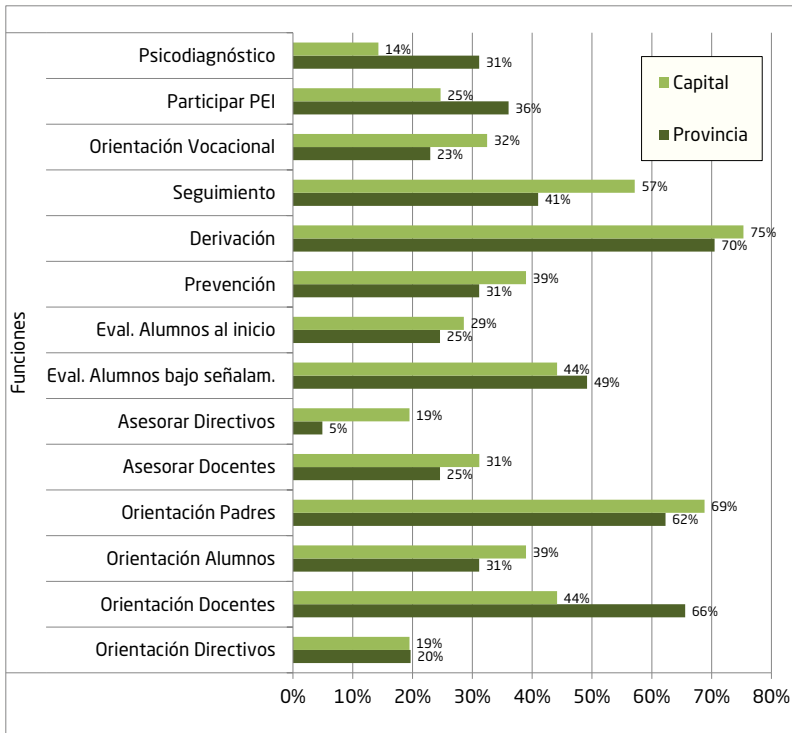


Fig. 2.1 Comparación de las funciones desarrolladas en Capital y Provincia.

Otras diferencias se presentan en *prevención* 39% en Capital y 31% en Provincia, *orientación vocacional* 32% en Capital y 23% en Provincia y más significativas en *seguimiento personalizado* 57% en Capital y 41% en Provincia.

En sentido inverso, se manifiestan diferencias en *participación en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)* 36% en Provincia y 25% en Capital y *psicodiagnóstico* 31% en Provincia y 14% en Capital.

Entrevistas

En la Ciudad de Buenos Aires, a partir de mediados de la década de los noventa, según los Informantes Clave se produjo el pasaje de intervenciones centradas en el caso individual, con un abordaje clínico psicoanalítico asistencial, hacia otras que enfatizan un abordaje institucional preventivo de las problemáticas de la institución educativa.

A partir de esto consideramos relevante hacer explícitos los alcances que

cobra la “mirada institucional” en las intervenciones de estos profesionales en caso de existir la misma. Este enfoque estaría planteado como una meta a alcanzar, existiendo obstáculos que dificultan su concreción.

Se han seleccionado, de un modo intencional no arbitrario, tres entrevistas realizadas a *Informantes Clave*, gestores a cargo de la coordinación, supervisión y orientación de psicólogos escolares, uno en una Jefatura de Región del conurbano dependiente de la Dirección de Psicología de la Provincia, otro en la actual Dirección de los Equipos de Orientación de la Ciudad de Buenos Aires y un tercero que atravesó ambas realidades desde un rol de conducción, primero en Provincia y después en Capital.

La brevedad del trabajo sólo permite una aproximación a las principales diferencias entre los Equipos de Orientación de Provincia y Capital según la mirada de los actores implicados, y una breve anticipación de las *dimensiones de análisis* elegidas para continuar esta línea de indagación.

Se dibujan dos tendencias en la caracterización del trabajo de los psicólogos del área. Una enfatiza la “mirada institucional” que el psicólogo, en particular, y el orientador escolar, en general, debe sostener-desarrollar al intervenir en la institución educativa.

Aparece con más fuerza en la Ciudad y vinculada a la reorganización de los Equipos de Orientación en la década del 90. Ello no excluye intervenciones de otro carácter, vinculadas con Educación Especial, a las que los equipos de orientación escolar contribuyen con el asesoramiento institucional.

“... cuando nosotros decimos una mirada más institucional, no desconocemos algunas situaciones particulares que requieren proyectos personalizados con maestro integrador, o de apoyo, o maestro celador, cuestiones que requieren metodologías que puede ofrecer educación especial. Y los equipos de orientación, en estos casos, vana contribuir con el asesoramiento, el acompañamiento institucional en esa situación”.

La otra tendencia subraya la importancia de retraducir las intervenciones psicoeducativas en objetivos curriculares. Esta tiene fuerza en la mirada de gestores del conurbano bonaerense, lo que parece afín con una cierta tradición del Área en la región.

El principal objetivo de los equipos de orientación y de los psicólogos que en ellos trabajan, según esta mirada, debe ser facilitar el aprendizaje de los alumnos, favoreciendo la dinámica áulica y la relación docente-

alumno, discerniendo los factores que intervienen en las demandas de los docentes, participando en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y constituyendo al propio aporte, negociado y cogestionado con los actores del centro educativo, como Proyecto Integrado de Intervención (PII).

En esta línea, se promueve tomar en cuenta, en cada intervención psicoeducativa, las particularidades del objeto de conocimiento y las mediaciones necesarias para la transposición didáctica en cada una de las disciplinas.

La informante de la Jefatura de Región de la Dirección de Asistencia y Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires, psicóloga egresada de la Universidad de Buenos Aires, señala: *“Nosotros debemos recordar que en los distintos lugares del sistema somos docentes, estamos para la función educativa, nuestro rol es pedagógico en todo momento”*.

En la Circular Técnica N° 3, de 1998, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se indican intervenciones acordes a las nuevas demandas de los escenarios educativos, que deben poner en marcha respuestas creativas, superadoras de enfoques individualistas que provienen de modelos hegemónicos tradicionales, contruados sobre concepciones de enfermedad como patrimonio exclusivo del alumno.

La circular propone para ello la construcción de una matriz de sostén donde lo diverso quede contenido, y no excluido a partir de un mecanismo de “derivación”.

Las fuertes transformaciones económicas de nuestro país, han impactado en el sistema educativo. En la Provincia se caracteriza al sistema por su complejidad y expansión, en un contexto socio cultural signado por lo diverso, con vastos sectores excluidos de los espacios de producción, con serias consecuencias psicosociales en su numerosa población: aumento de mortalidad infantil, aumento de comportamientos hetero y autodestructivos, fracaso escolar.

El agobiante contexto actual imprime a los Equipos de Orientación de Provincia y de Ciudad la necesidad de intervención focalizada en prevención secundaria y en muchos casos terciaria, cuando los problemas ya están instalados y desarrollados.

Sin embargo los lineamientos tanto en Provincia como en Ciudad, privilegian lo preventivo, la promoción de salud y el abordaje grupal por sobre el abordaje individual, centrándose en la prevención primaria.

Las intervenciones de los Equipos en Ciudad de Buenos Aires deben focalizarse en dos ejes: “mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y promoción de la salud integral”, sobre la base de un “modelo educativo–

preventivo integral que contemple la pluricausalidad como generadora de problemáticas y la construcción interdisciplinaria para abordar diferentes malestares”.⁵

Según lineamientos de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Provincia,⁶ se prioriza la ubicación de equipos de orientación en “instituciones educativas ancladas en comunidades vulnerables socioeconómico-educativas”.⁷

Los ejes de la intervención son el aprendizaje y la calidad de vida, las relaciones vinculares, disciplinares y convivenciales.

Se proyectan intervenciones específicas para cada nivel escolar, orientadas a fortalecer competencias para:

- la grupalidad;
- el trayecto entre lo familiar, barrial y lo institucional escolar;
- el aprendizaje formal e informal; la aceptación de normas institucionales;
- la capacidad de acogida de la institución escolar ante situaciones problemáticas;
- la participación familiar en procesos de aprendizaje;
- la vinculación con docentes y con figuras de autoridad; y
- la protección o desprotección de algunos grupos en su existencia cotidiana.

El número y la sistematización de lineamientos y normativas que regulan la práctica de los equipos de orientación en Provincia superan a los de la Ciudad de Buenos Aires.

Esta diferencia puede vincularse con la trayectoria histórica de los dispositivos. Mientras la Dirección de Psicología de la Provincia ya ha cumplido 50 años, en la Ciudad los equipos comienzan a agruparse en el año 1984, existiendo un antecedente único en el año 1973, o sea que su institucionalización no tiene aun 20 años.

Finalmente, exponemos brevemente las dimensiones de análisis que recortamos para profundizar la indagación comparativa entre ambas realidades y tradiciones, a partir de los datos recogidos en las entrevistas a informantes-clave.

⁵Circular Técnica Nro. 3/98, Gobierno CABA.

⁶La Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, surge el 6-08-48, y se crea para trabajar con alumnos con dificultades de “adaptación” en el ámbito escolar.

⁷Comunicación Nro. 5-00

Interesa dibujar, en primera instancia, el “mapa institucional”, es decir la organización de los Equipos de Orientación Escolar en cada uno de los dos contextos, el número de profesionales que los conforman, los niveles de autoridad y la estructura jerárquica, la cantidad de psicólogos en cada equipo y sistema, el tipo de cargo con que se lo designa, los requisitos de formación y la capacitación desarrollada y promovida en los agentes.

Por otro lado, los niveles de escolaridad que se abarcan con la intervención psicoeducativa, la distribución de agentes y equipo en los diferentes niveles, la franja etaria y las condiciones socio–económico–culturales de la población asistida.

Por último, las modalidades y estrategias de evaluación e intervención predominantes y emergentes, tanto en la dirección que se imprime a través de normativas y lineamientos, como en la realidad situacional y contextual tal como la perciben los actores.

Problemas señalados por los psicólogos en el ámbito escolar, según Nivel Socio Económico de la población escolar asistida

La indagación sobre los problemas que los agentes recortan, describen y explican, recupera los fundamentos de la concepción constructivista del conocimiento, reinscribiéndola en relación a la crisis de paradigmas científicos modernos de fines del siglo XX.

Un problema lo es para alguien, que lo considera desde una o varias perspectivas, lo analiza y tal vez contribuye a resolverlo, en un movimiento de visibilización y re-lectura que le permite considerarlo en su novedad. Un problema está atravesado por dilemas valorativos y éticos, y es una construcción única relacional entre el sujeto y mundo.

El problema necesita de la situación que enmarca su existencia sobre el fondo del escenario de la acción.

Considerando el total de los datos, y diferenciando la muestra a partir del nivel socio económico (NSE) de la población escolar atendida (ver la figura 2.2), se observa que, para todos los niveles (bajo, medio bajo, medio y medio alto) el porcentaje de menciones de problemas tiende a seguir el siguiente orden de concentración (salvo excepciones, como se verá a continuación):

- Aprendizaje,
- Conducta,
- Emocionales, y

- Familiares

Una de estas excepciones es que el 46% de psicólogos de escuelas de poblaciones desfavorecidas, considera la *Violencia* como problema, mientras sólo el 13% de los que trabajan con alumnos de sectores socio económicos medio-altos la menciona como tal.

Otra diferencia, de orden inverso, es que psicólogos que atienden a sectores socio-económicos acomodados aluden a problemáticas *Emocionales* en una frecuencia 29% mayor que los psicólogos que interactúan con sectores desfavorecidos (50% en el NSE Medio Alto, en contraste con un 23% del NSE Bajo, y un 21% correspondiente al NSE Medio Bajo).

Del mismo modo, se acentúa significativamente la mención de problemas de *Conducta* en el NSE Bajo 69% , si se lo compara con el 44% de menciones en NSE Medio Bajo y 53% en NSE Medio.

Otras diferencias que se destacan, de orden inverso al anterior, son: 25% de psicólogos mencionan problemas de *Atención* en la población de NSE Medio Alto mientras que sólo lo hacen el 10% de psicólogos que atienden población de NSE Medio Bajo.

En cuanto al *Vínculo de los Alumnos con Pares*, el problema concentra máxima frecuencia en NSE Medio Alto, con 31% de menciones, contra el 8% en NSE Bajo, mientras que *vínculos de Alumnos con Docentes* concentra máxima frecuencia en NSE Bajo, con 23%, contra 9% en NSE Medio.

En cuanto a la *Falta de interés* se destaca el 23% en el NSE Bajo, contra 6% en Medio Alto y en el Medio Bajo, mientras que *Dificultades en Lecto-Escritura* concentra un 13% en el nivel Medio Bajo y un 11% de menciones en el nivel Medio, mientras no es mencionado en absoluto por los psicólogos que trabajan con población de otros Niveles Socio-económicos.

Interrogantes acerca del recorte de problemas por parte de los psicólogos

A partir de los datos, se puede observar que los psicólogos que trabajan con sectores socioeconómicos favorecidos ven “problemas emocionales”, allí donde los psicólogos que trabajan con niveles socioeconómicos bajos ven “violencia”, “problemas de conducta” o “falta de interés”.

¿Es acaso que no hay violencia simbólica, verbal, o maltrato, tras los problemas emocionales de las clases altas?

¿Ocurre que sólo se ve la violencia cuando alguien es maltratado físicamente?

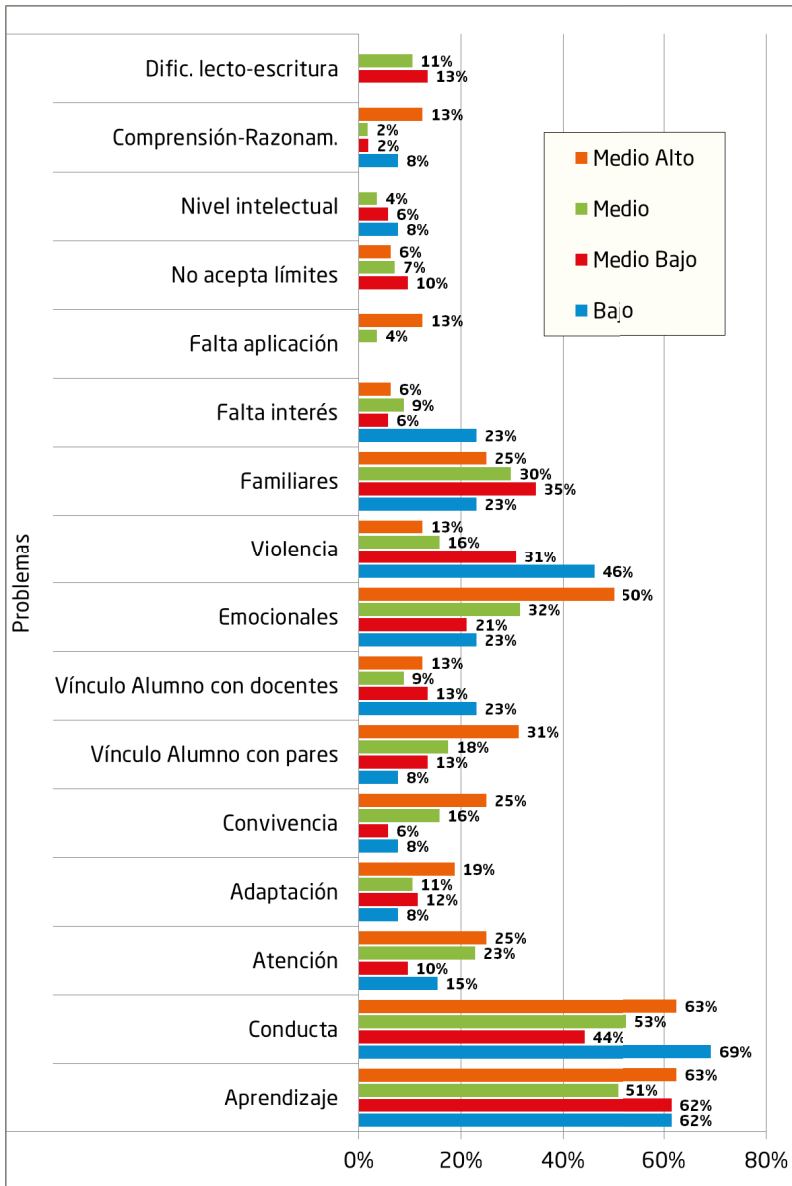


Fig. 2.2 Problemas encontrados según el nivel socio-económico de los alumnos (4 niveles).

¿No hay maltrato en esos sectores, o no lo hay de manera visible?

Los psicólogos que trabajan con niveles sociales desfavorecidos, emplean con más frecuencia categorías y unidades de análisis que van más allá de lo individual y aluden a comportamientos disfuncionales o antisociales, como ser “problemas de conducta”, “vínculos con docentes” o “violencia”.

Frente al impacto de esos problemas, disminuye la mención a la dimensión subjetiva:

“Cuando se atiende a niños pertenecientes a sectores sociales complejos (caracterizados por el desempleo, la violencia y la pobreza), resulta difícil recortar con exclusividad los factores psíquicos que comprometen sus desempeños escolares, ya que la problemática de la violencia social y económica que padecen es de un dramatismo que empaña otras aproximaciones teóricas que no den cuenta de la pobreza como factor desencadenante de cualquier déficit.

Sin embargo, intentar aproximar hipótesis que realcen el aspecto psíquico comprometido en dichas deficiencias permite reconocer que, más allá de su pertenencia a contextos sociales complejos, los niños pobres también piensan, hablan, cuentan, escriben y padecen.”

(Schlemenson, 1999, op. cit.)

Si el 23% de los psicólogos que trabaja con población económicamente carenciada considera que la *falta de interés* es un problema y sólo el 6% de los que se desempeñan en sectores medio/altos lo mencionan:

¿la idea subyacente, es que las motivaciones hacia “lo escolar” se elaboran en la familia y su entorno social?

Si es así, eso implica posicionar a la escuela como mera receptora de motivaciones que los niños y jóvenes “portan”, pero no como promotora activa de la motivación del alumno.

La escuela parece no tener nada que ver en la construcción del su interés o deseo.

Problemáticas según el nivel de enseñanza

Se contrastaron las opiniones de los psicólogos que trabajan en nivel primario o EGB (N=80) con los de escuelas medias o polimodales (N=56). Ver la figura 2.3. Los problemas de *Aprendizaje* son señalados por un 9% más de psicólogos que trabajan en escuelas primarias. 64%, que los que lo hacen en escuelas secundarias o polimodales (55%); un 8% más de

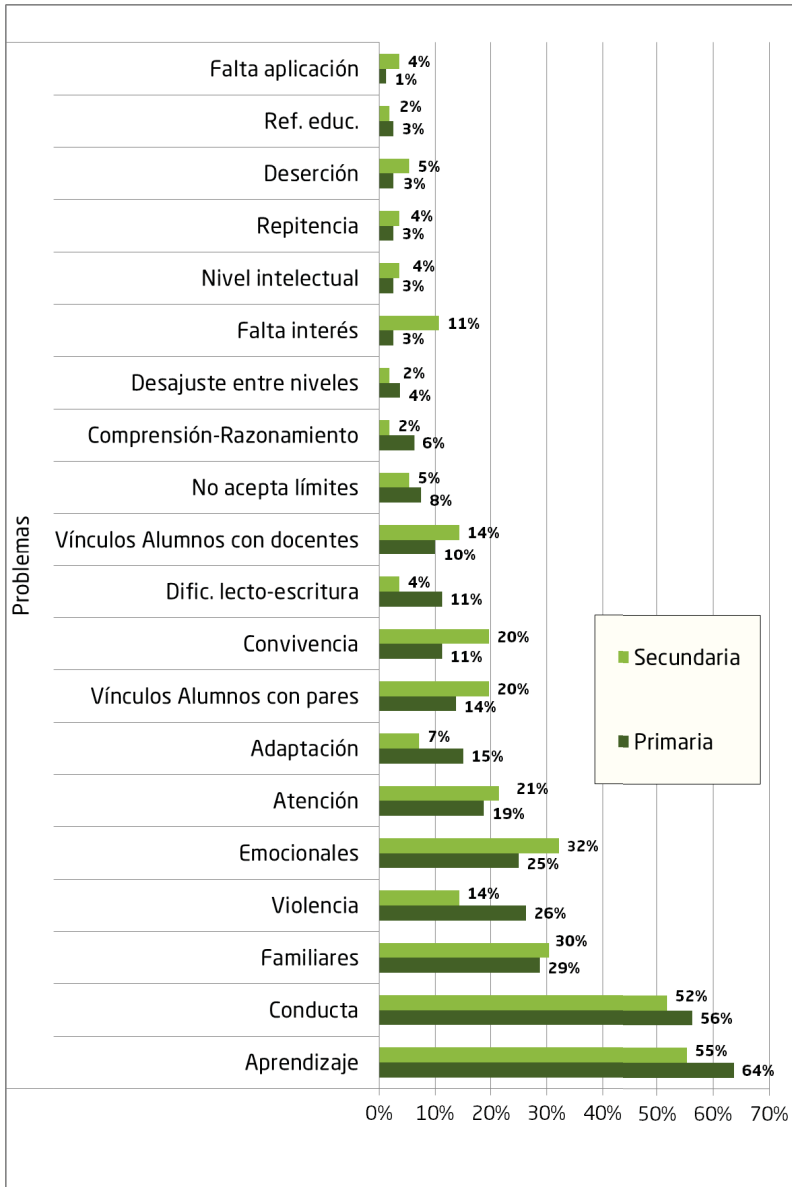


Fig. 2.3 Tipo de problemas encontrados, según el nivel de enseñanza (primario, secundario).

los que trabajan en primaria que los que lo hacen en secundaria menciona como problema *Adaptación* (15% primaria) y 7% (secundaria).

Un 26% de los psicólogos que trabajan en primaria menciona violencia como problema, mientras que el 14% de los que lo hacen en secundaria lo menciona.

Por otra parte, el 20% de los psicólogos que trabajan en escuelas secundarias mencionan *Convivencia* a diferencia del 11% de los que trabajan en primaria, mientras que el 11% de los que trabajan en secundaria mencionan *Falta de interés* en el nivel secundario, a diferencia de los que trabajan en primaria, que lo hacen en un 8%.

El 20% de los que trabajan en secundaria mencionan además como problemas *Vínculos de alumnos con pares*, mientras que sólo el 14% de los que trabajan en primaria lo mencionan.

Según estas cifras:

¿El adolescente tendría menos problemas de aprendizaje que el niño?

¿O será que aquellos que tenían problemas de aprendizaje ya no están incluidos en el sistema educativo de nivel secundario?

En las entrevistas realizadas, el psicólogo parece seguir viendo de manera naturalizada al adolescente, como un ser conflictivo, rebelde, incapaz de ser motivado para aprender.

El recorte de los psicólogos parece destacar el *Vínculo con pares* sin aludir a categorías que involucren al dispositivo escolar (*fragmentación disciplinar, trato despersonalizado* de los profesores con respecto a los alumnos, etc.).

Si bien las diferencias porcentuales no son tan significativas, parecen indicar que para los psicólogos de escuelas primarias son observables los problemas que tienen un mayor sustrato escolar, en tanto que para los psicólogos de escuelas secundarias lo son aquellos que se relacionan con lo vincular y social.

El Psicólogo trabajando solo o con otros profesionales

Del total de la muestra analizada, el 21% lo hace solo, mientras que el 79% trabaja con otros profesionales. (Ver la tabla 2.3)

Los mencionados más frecuentemente son: asistentes sociales (47%), psicopedagogos (49%), maestras recuperadoras (27%) y psicólogos (26%).

Si se relaciona esta variable con la mención que realizan los profesionales acerca de los problemas más frecuentes que detectan, se puede observar

Tabla 2.3 El Psicólogo trabajando solo o con otros profesionales.

	Con otros profesionales		Solo	
138 sujetos	109	79%	29	21%
Tabaja con:				
Médico	3	3%		
Lic. Cs. Educación	13	12%		
Fonoaudiólogo	15	14%		
Otro Psicólogo	28	26%		
Maestra Recuperadora	29	27%		
Asistente Social	51	47%		
Psicopedagogo	53	49%		
Total respuestas	192		29	

que hay diferencias significativas. (Figura 2.4)

La mención de los *problemas de aprendizaje* aparece en un 62% de los psicólogos que trabajan con otros profesionales mientras que los mencionan un 48% de los que trabajan solos.

Asimismo, el 28% de los psicólogos que trabajan con otros profesionales mencionan *Violencia* como problema, mientras que lo hacen solo un 7% de los que trabajan solos.

En cuanto a los *Problemas de Conducta*, el 56% de los que trabajan con otros profesionales los mencionan, mientras que los que trabajan solos los mencionan en un 38%.

Por otra parte, el 45% de los que trabajan solos mencionan *problemas familiares*, mientras que los que trabajan con otros profesionales lo mencionan en un 27%.

En cuanto a los problemas *emocionales*, el 45% los que trabajan solos lo mencionan, mientras que un 25% de los que trabajan con otros profesionales lo hacen.

En cuanto a los problemas de *atención*, el 34% de los que trabajan solos lo mencionan, mientras que sólo un 15% de los que trabajan con otros lo hacen.

Asimismo, *vínculo de alumnos con pares* como problema es mencionado por un 35% de los que trabajan solos, mientras que el 12% de los que trabajan con otros profesionales lo menciona.

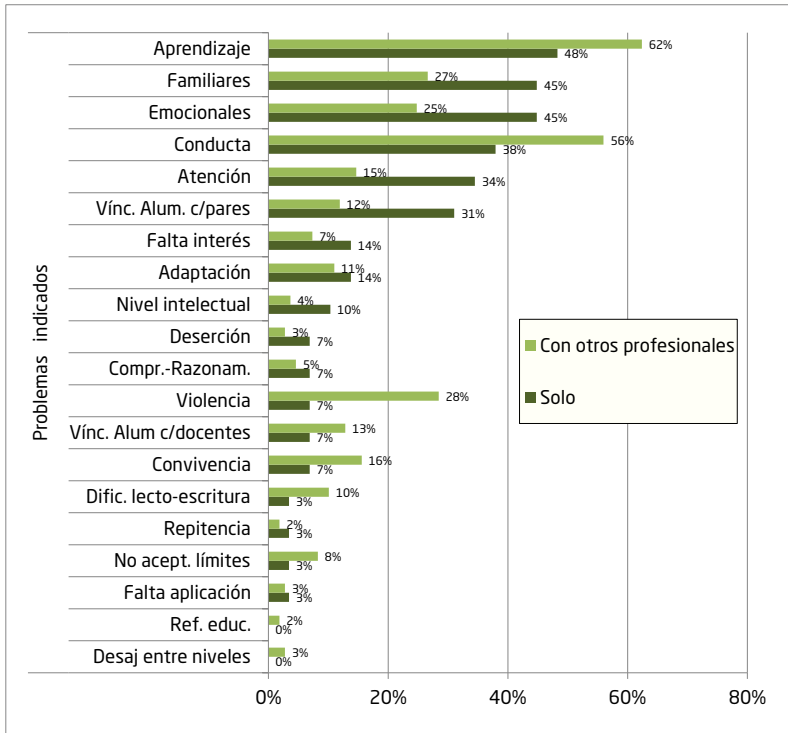


Fig. 2.4 Tipo de problemas cuando trabaja solo o con otros profesionales.

Cabe preguntarse acerca de las categorías que utilizan los psicólogos, ya sea que trabajen con otros profesionales o no.

Al parecer, mientras los psicólogos que trabajan solos, utiliza categorías psicológicas más relacionadas con el plano individual, intrasíquico, vincular, o familiar, cuando trabajan con otros profesionales utilizan categorías sesgadas por el discurso escolar más tradicional (ej: problemas de aprendizaje, de conducta, violencia).

Las causas que los psicólogos escolares atribuyen a los problemas, según Nivel Socioeconómico (NSE) de la población atendida

Se analizan a continuación las causas que los psicólogos atribuyen a los problemas que enfrentan, seleccionando sólo las que concentran diferencias de por lo menos 10% de menciones en los psicólogos de la muestra.

Se puede observar que la atribución de las causas de los problemas a

la categoría *Conflictos familiares* agrupa al mayor porcentaje en todos los niveles socio-económicos, excepto en NSE Medio Alto, en el que es sólo superada por la categoría *Problemas emocionales* (como causa de otros problemas).

Se han contrastado las causas atribuidas a los problemas escolares por los psicólogos que trabajan con poblaciones de NSE Bajo y NSE Medio Bajo, con las causas que atribuyen los psicólogos que trabajan con poblaciones de NSE Medio y NSE Medio Alto. (Ver tabla 2.4)

Los psicólogos escolares que trabajan con poblaciones económicamente más desfavorecidas atribuyen a los problemas, prioritariamente, causas como:

- *Económicas* (31% en NSE Bajo, en contraste con 6% en NSE Medio Alto);
- *Socio-Culturales* (31% en NSE Bajo frente a 6% en NSE Medio Alto);
- *Nivel Intelectual* (15% en NSE Bajo frente a ninguna mención en Nivel Medio Alto);
- *Bajo Estímulo Familiar* (23% en NSE Bajo, en contraste con ninguna mención en NSE Medio Alto y 11% en NSE Medio);
- *Nivel Educativo de los Padres* (25% en NSE Bajo frente a 2% en NSE Medio y ninguna en NSE Medio Alto) y
- *Violencia Familiar* (23% en NSE Bajo frente a 11% en NSE Medio y 13% en NSE Medio Alto).

Por otra parte, los psicólogos que trabajan en escuelas con poblaciones más favorecidas económicamente atribuyen a los problemas, prioritariamente, a causas como:

- *Emocionales* (50% en NSE Medio Alto frente a 15% en NSE Medio Bajo y 31% en NSE Bajo) y
- *Trastornos Orgánicos*.

Cabe interrogarse acerca de los factores que inciden en la atribución de causas a los problemas, ya que no es menor el dato sobre el tipo de dispositivo en el que los psicólogos se insertan. En la muestra, mayoritariamente los psicólogos de las escuelas públicas trabajan con los NSE Bajo y NSE Medio Bajo, mientras que los que lo hacen en escuelas privadas están relacionados con los sectores más aventajados social y económicamente.

De todos modos, en ambos casos las causas son ubicadas siempre por

Tabla 2.4 Causas que los psicólogos escolares atribuyen a los problemas según el Nivel Socio-Económico (NSE) de la población atendida.

Causas	Nivel Socio-Económico							
	Bajo 13 entrevistados		Medio Bajo 52 entrevistados		Medio 57 entrevistados		Medio Alto 16 entrevistados	
	Respuestas	%	Respuestas	%	Respuestas	%	Respuestas	%
Conflictos familiar	6	46	22	42	29	51	5	31
Violencia familiar	3	23	12	23	6	11	2	13
Bajo estímulo familiar	3	23	14	27	6	11		
Falta com. familiar.			1	2	3	5	1	6
Nivel Educ. Padres	2	15	3	6	1	2		
Exigencias Padres			2	4	2	4	1	6
Carencia afectiva	2	15	5	1	5	9	2	13
Probl.emocionales	4	31	8	15	16	28	8	5
Probl.sanitarios			1	2	1	2		
Desnutrición	2	15	6	12	3	5		
Socioculturales	4	31	12	23	11	19	1	6
Nivel intelectual	2	15			4	7		
Trastornos orgánicos			10	19	14	25	2	13
Falta de límites			2	4	3	5		
Desencanto con la escuela	1	8			1	2		
Desocupación	1	8	5	1	4	7		
Fractura e/niveles					4	7		
Problemas económicos	4	31	19	37	15	26	1	6
Padres no sostienen			9	17	7	12	1	6
Docentes no concurren			1	2	2	4		
Aus. Planificación					1	2	1	6
Función social en detrimento	1	8	4	8	1	2		
Total respuestas	35		134		139		25	

fuera de la institución escolar y remiten a diferentes escalas: individual, familiar y/o social, donde la escuela y los agentes psicoeducativos parecen tener poca o nula ingerencia.

Marcos teóricos de referencia

En primer lugar, se contrastaron las menciones de *Marco Teórico Único* (como sustento, referente u orientador de las intervenciones en la escuela) con las que realizan los psicólogos que mencionan *Marcos Teóricos Diversos* para el análisis de los problemas y/o el diseño de las intervenciones.

Tabla 2.5 *Marco Teórico (sustento, referente u orientador) que los psicólogos utilizan en las intervenciones en la escuela. Se comparan las respuestas entre los egresados de la Universidad de Buenos Aires con los de universidades de gestión privada.*

	Universidad			
	UBA		Privadas	
Marco teórico único	22	28%	14	41%
Marcos teóricos Diversos	45	58%	15	44%
No hay datos	11	14%	5	15%
Total	78		34	

Entre los psicólogos que recibieron formación de grado en la Universidad de Buenos Aires, es fuertemente mayoritaria la mención de *Marcos Teóricos Diversos* (58%) en relación a los que mencionan *Marco Teórico Único* (28%), mientras que entre los psicólogos escolares de la muestra que recibieron formación de grado en Universidades de Gestión Privada, las menciones a *Marco Teórico Único* y a *Marcos Teóricos Diversos* no presentan diferencias significativas (41% y 44% respectivamente).

Por otra parte, se ha analizado cuál es —o cuáles— son los Marco/s Teórico/s mencionados como fuente u orientación de los análisis de problemas y diseño de intervenciones, según si se trata de *Marco Teórico Único* o *Marcos Teóricos Diversos*: (Figura 2.5)

Psicoanálisis es el marco teórico que representa la mayor proporción de menciones de psicólogos que trabajan en escuelas en cualquiera de las dos opciones (64% en *Marco Teórico Único* y 73% en *Marcos Teóricos Diversos*).

Cuando los psicólogos escolares mencionan otros marcos teóricos, que no son el psicoanálisis, las diferencias resultan más significativas. Por ejemplo, el marco *Genético Constructivista* es mencionado en un 12% cuando

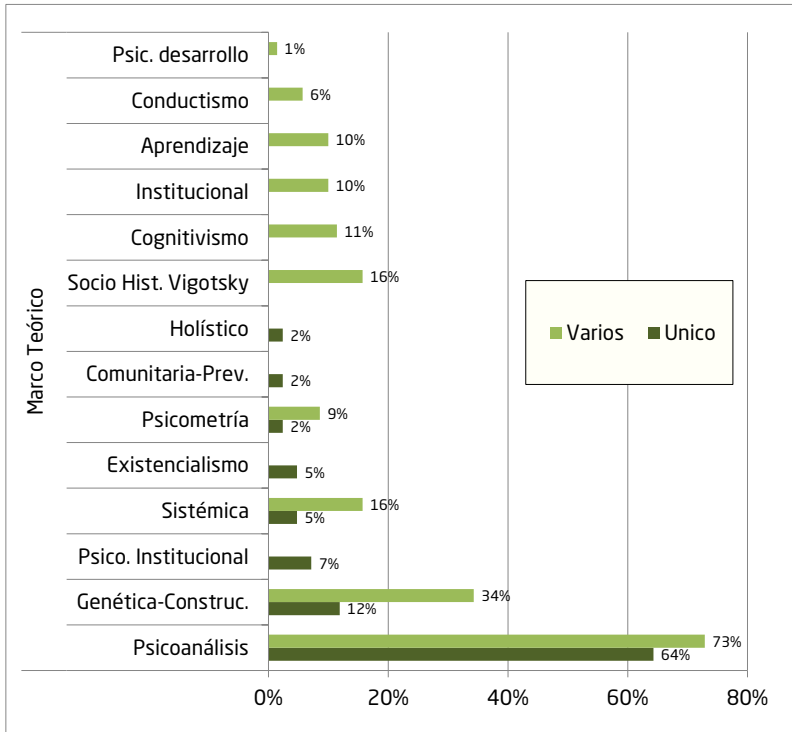


Fig. 2.5 Marco teórico de referencia.

es único mientras que es mencionado en un 34% de la muestra cuando se trata de una conjunción de *Marcos Teóricos Diversos*.

El marco *Sistémico* es mencionado en un 5% cuando es único y un 16% cuando son diversos. El marco *Psicometría*, obtiene un 2% cuando es único y un 9% cuando son diversos.

Por otra parte, hay un conjunto de Marcos Teóricos que sólo son mencionados cuando se trata de un marco único y en una proporción minoritaria: *Psicología Institucional*, 7% de menciones; *Existencialismo*, 5%; *Comunitario-Preventivo*, 2%; y *Holístico*, 2%.

Por último, existe un conjunto de Marcos Teóricos que sólo son mencionados cuando se trata de “diversos marcos”: *Socio-histórico-cultural* (Vigotsky), con 16%, *Cognitivismo*, con 11%, *Análisis institucional*, con 10%, *Conductismo*, con 6% y *Psicología del Desarrollo*, con 1%.

Recorridos formativos de Posgrado y Marcos teóricos que orientan las Intervenciones —según respuestas de los psicólogos escolares (tabla 2.6 y figura 2.6)

En el análisis de los recorridos formativos de Posgrado, se presenta una mayor frecuencia en la *formación de posgrado a través de cursos individuales* que en la *formación de posgrado sistemática*.

Pero en las dos condiciones, se presentan diferencias significativas entre la formación en “otras áreas” y la formación en “área afín” a lo psicoeducativo.

Para la condición “sistemática”, la diferencia es entre 47% en “área afín” y 61% en “otras áreas”, y para la condición “cursos”, la diferencia es entre 39% en “área afín” y 54% en “otras áreas”.

Tabla 2.6 *Recorridos formativos de Posgrado.*

Área	Formación de Posgrado			
	Sistemática		Por Cursos	
	38 entrevistados		46 entrevistados	
Área afín	18	47%	18	39%
Otras áreas	23	61%	25	54%
Capac. Docente	6	16%	14	30%
Total respuestas	47		57	

“Otras áreas” concentra una frecuencia de respuestas marcadamente superior a “área afín”. Se delimitó “área afín” en un sentido relativamente amplio, vinculado a lo educativo, a lo comunitario-preventivo, o/y a la psicología del desarrollo, ya que “formación de posgrado específica”, lo que se encuadraría como “específica del área psicoeducativa”, no se presentaba en ninguno de los actores —psicólogos escolares de la muestra.

En cuanto a las “otras áreas”, indudablemente predominaban, tanto en la condición “sistemática” como “por cursos”, la formación clínica en sus diversas especialidades predominantemente con adultos, con una orientación psicoanalítica.

La capacitación docente no tiene carácter de formación de posgrado, en relación a la titulación universitaria del psicólogo, ya que se trata de psicólogos escolares que han adquirido capacitación y experiencia como

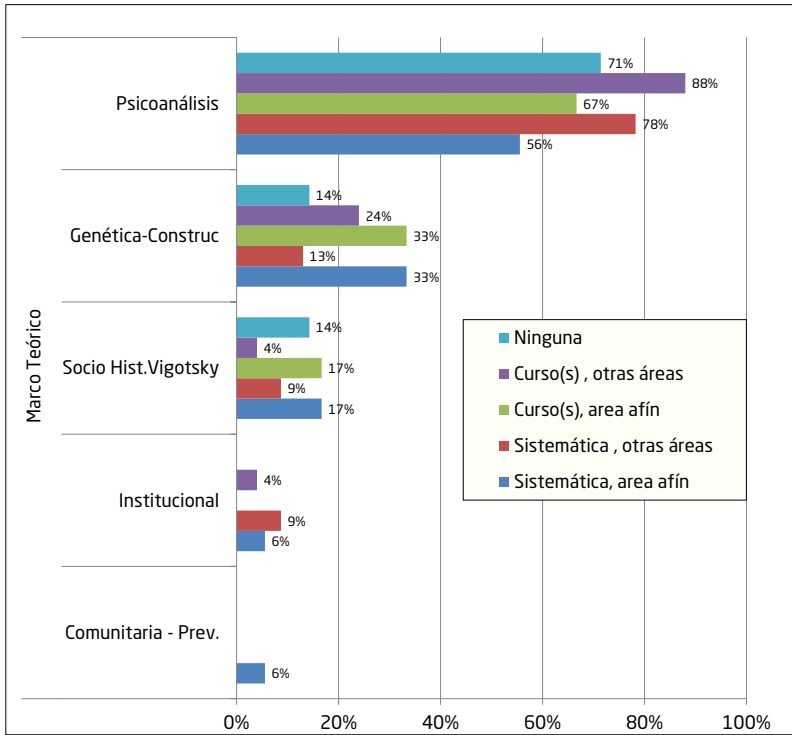


Fig. 2.6 Marco teórico de referencia según la formación de posgrado.

docentes anteriormente a su carrera universitaria de grado; una formación de posgrado terciario en relación a su titulación docente, y marcadamente más frecuente “por cursos” que “sistemática”: 30% frente a 16%.

Para el análisis comparativo entre las menciones a diferentes Marcos Teóricos de los psicólogos escolares según el tipo de Formación de Posgrado recibida, hemos considerado los cinco más vinculados por la literatura específicamente psicoeducativa a categorías que posibilitan el análisis y la intervención en el campo: Psicoanálisis, Psicología Genético-constructivista, Psicología Socio-histórica, Psicología Institucional y Psicología Comunitaria Preventiva, aunque también recibieron menciones marcos tales como *Teorías Sistémicas, Sociedades y Grupos, Aprendizaje, Psicometría, Cognitivismo y Conductismo*.

El *Psicoanálisis* es el Marco Teórico predominante en cualquiera de las cinco condiciones *ninguna formación de posgrado, por cursos en otras Áreas, por cursos en Área afín, sistemática en otras áreas y sistemática afín*, pero es

significativamente mayor el porcentaje de menciones de este Marco Teórico en los psicólogos con formación en *otras áreas*, sistemática 78% y por cursos 88%, y sin *ninguna formación de posgrado* 71%, que la proporción de menciones, por ejemplo, en los que tienen *formación de posgrado sistemática en Área afín* 56%. (Figura 2.6)

En el marco *Psico-Genético-Constructivista (Piaget)*, las proporciones se invierten: las menciones son significativamente más frecuentes en los psicólogos con *formación sistemática en área afín o por cursos en área afín*, 33%, que en los psicólogos con formación *en otras áreas, sistemática o por cursos, o sin ninguna formación de posgrado* 13%, 24% y 14% respectivamente.

En cuanto al marco *Socio-Histórico (Vigotsky)*, las proporciones, aunque menores, tienen la misma tendencia que el marco anterior: más frecuentes en los psicólogos con *formación sistemática o por cursos en área afín*, 17%, que en los que tienen formación *en otras áreas, sistemática o por cursos*, 9% y 4% respectivamente.

En el marco *Institucional*, no hay diferencias significativas entre psicólogos con formación de posgrado en área afín o en otras, sistemática o por cursos, y en ningún caso, las menciones exceden un 10% de la muestra; y en el marco *Comunitario-Preventivo*, sólo hay menciones, 6%, en los que tienen formación de posgrado *sistemática en área afín*.

En los años 2000–2001

La *derivación* de alumnos a circuitos asistenciales externos al ámbito escolar es la función mencionada por mayor porcentaje de psicólogos.

Entre posibles explicaciones a la alta recurrencia de *derivación*, se señalan dos líneas fundamentales.

Por un lado, el prototipo de conceptualizaciones que sobre fracaso escolar prima entre agentes psicoeducativos, docentes, directivos y supervisores, referidas a patologías y a criterios de normalidad-anormalidad, con la consecuente clasificación y rotulación de los sujetos.

Por otro lado, la fuerza que adquieren las representaciones que el psicólogo tiene acerca de su quehacer profesional, que sugieren espacios de intervención más relevantes desde el campo clínico que se encuentran más allá de la escuela.

Las intervenciones relevadas a través de las respuestas de los psicólogos escolares son predominantemente individuales, directas, remediales

o reactivas, y centradas más en la salud que en lo educativo (Erausquin y otros, 2000).

En tal sentido, promover la expansión de oportunidades para que el psicólogo advierta lo que puede ser problematizado y desde esa comprensión revertir las demandas y generar espacio para nuevas perspectivas sobre el problema puede ser parte de las condiciones a construir con el psicólogo escolar.

De esta manera, operar con el docente que “señala” a un niño para que se lo evalúe, se lo trate y se lo reintegre “normalizado”, puede ayudar a ampliar la mirada de ambos —psicólogo y docente— acerca del problema, abriéndola a otros modos de afrontarlo y resolverlo, sin necesidad de extrapolar acriticamente el modelo clínico construyendo una versión “devaluada” del modelo que desemboque en el abandono o la desvalorización del campo.

No ocurre lo mismo con la función de “orientación”, en la que puede haber cierta fortaleza de la sensibilidad a la “escucha” de lo singular y personalizado en el psicólogo que trabaja en escuelas.

Con relación a la alta concentración de entrevistados que aluden a *evaluación de alumnos* como función prioritaria:

¿Puede explicarse esto por la aplicación del modelo patológico-individual para la entender lo que sucede dentro del aula y en la escuela, o bien del modelo psicométrico, más vinculado a las diferencias individuales naturalizadas?

Se funda esta pregunta en la inexistencia de menciones, en las respuestas de los psicólogos escolares, a procedimientos de “evaluación en contexto”, “evaluación de grupos de aprendizaje”, o “evaluación del proceso educativo”, que constituyen genuinas necesidades en el campo del análisis de “lo escolar”.

El potenciar diferentes direcciones y ritmos de desarrollo, podría contribuir a producir y construir individual y colectivamente mejores aprendizajes.

Si el psicólogo puede elegir y decidir cursos de acción prioritarios, ellos serían: diseñar, planificar y evaluar programas de acción, participar en investigaciones educativas en contexto, ampliando así su base de conocimientos y la de los otros, puede participar en la construcción de categorías nuevas, ante el derrumbe de ciertas categorías de la modernidad. ♦

Referencias

- Baquero, R. (1997) "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa", en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1997.
- Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", *Cuadernos de Pedagogía N° 9* Rosario.
- Bardin, L. (1986) *El análisis de contenido*. Ediciones Akal, Madrid, 1986.
- Bisquerra Alzina, R. (comp.) (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Editorial Praxis. 1998.
- Cole, Michael. (1999) Poner la cultura en el centro. En M. Cole *Psicología Cultural*. Madrid: Morata. (pp. 113-137)
- Coll, C. (1988) "La intervención Psicopedagógica", cap. 7 de *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova, Barcelona, 1988.
- Edwards, Assael, López (1990). "El concepto de Rol". *Informe final de investigación sobre la mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente*. PPIE. Santiago de Chile.
- Elichiry, N. (2000) "Evaluación y necesidades de aprendizaje de los docentes". En Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires. Manantial. 2000.
- Erausquin C., Cameán S., Bur R., Btsh E., Alonso A., Greco B., Cabrera M. (2000) "Psicólogos en instituciones educativas: representaciones del rol y modalidades de intervención". *VIII Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA.
- Jacinto, C. y Caillods F. (2000) *Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes* IPEE_UNESCO. Octubre 2000. Versión preliminar.
- Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, conceptos y teorías" en Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social. Tomo II*. España. Paidós.

- Kaplan, C. (2000) La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas. Una compleja y contradictoria articulación e interpretación en una investigación en curso. *En N. Elichiry (comp.) Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo* (pp. 87-100) Buenos Aires: Manantial.
- Moscovici S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huenul. Buenos Aires.
- Murray, Michael (2001) "Narrative psychology and social representation theory". Conferencia dictada en *XXVIII Congreso Interamericano de Psicología*. Santiago de Chile. Agosto 2001.
- Pozo M. J.I. y Monereo C. (1999) "El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención". En Pozo M. y Monereo C. (comp.) *El aprendizaje estratégico*. Buenos Aires. Santillana. 1999.
- Scaglia H., Lodieu, M.T et al. (2000) "Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la Carrera de Psicología". *Anuario VIII de Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología UBA*. Julio 2001.
- Slapak, S. et al. (1999) "Innovación curricular en el ámbito universitario: dimensiones problemáticas y gestión de conflictos". *Revista del Instituto de Investigaciones de Psicología, Año 4, N° 1. Facultad Psicología UBA*
- Sautu, R. y Slapak S. (2000) Pobreza, familia y rendimiento escolar. En *VIII Anuario de Investigaciones. Año 2000*. Facultad de Psicología UBA.
- Schlemenson, S. (comp.) (1999) *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
- Spink, M.J.P. (1993) "El concepto de representación social en el abordaje psicosocial" en *Ca. Saude Publ. Rio de Janeiro 9 (3): 300-308, jul/set*.
- Urresti, M. (2000) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en Tenti Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires. UNICEF/LOSADA
- Wetterell M. y Potter J. (1996) "El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos", en *Psicologías, discursos y poder*. Madrid. Visor. 1996
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. AIQUE. 1999.

3

Escuchando las voces de tres actores en las escuelas:¹ psicólogos, docentes y directivos

Cristina Erausquin

Ricardo Bur

En el artículo se presentaron los primeros resultados de un estudio exploratorio acerca del trabajo de psicólogos en instituciones educativas, en Ciudad de Buenos Aires y conurbano.

Se analizaron las funciones que desempeñan los psicólogos, según las voces de tres actores de una misma escuela psicólogo, docente y directivo, y se compararon los problemas que delimitan y recortan y las causas que atribuyen a los problemas, dichos tres actores: psicólogos, docentes y directivos.

Se trabajó con una muestra de 138 tríadas de entrevistas a un psicólogo, a un docente y a un directivo de una misma escuela, que fueron administradas en 1° y 2° cuatrimestre de 1999, por los alumnos de la asignatura “Psicología Educativa” de la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires.

Se analizaron convergencias y divergencias entre los tres actores entrevistados y se correlacionó luego con datos sobre dichas temáticas, recogidos en 700 Cuestionarios administrados a todos los alumnos, al inicio y al cierre del dictado de la asignatura.

¹Reelaboración de un trabajo presentado en Revista IRICE, por Alonso, Alicia; Btsh, Eliane; Bur, Ricardo; Cabrera, Myriam; Cameán, Silvia; Erausquin, Cristina y Greco, Beatriz; en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT Anual con Subsidio aprobado para 2000, AP41, de la Programación UBACYT 1998-2000. Directora del Proyecto: Lic Cristina Erausquin. Sede del Proyecto: Facultad de Psicología, UBA.

Las estrategias metodológicas utilizadas fueron entrevistas semi-estructuradas realizadas con un docente, un directivo y un psicólogo de una misma institución educativa. La recolección de los datos la realizaron, como ocurría a partir del cuatrimestre segundo de 1998, los alumnos de la materia “Psicología Educativa Cátedra II”, en su recorrido por dicha asignatura obligatoria del Ciclo de Formación Profesional de la Carrera.

El trabajo de campo forma parte de los requisitos de cursada de la asignatura, y se realiza bajo la orientación, supervisión y monitoreo de los docentes de la cátedra. El vaciado de los datos, la definición de las unidades de análisis y la delimitación de las dimensiones y categorías para el análisis de los datos, estuvo completamente a cargo de los miembros del Proyecto de Investigación, todos docentes de la Cátedra II de Psicología Educativa.

El psicólogo educacional en las instituciones educativas

La muestra estuvo integrada por 138 instituciones educativas, 76 públicas y 62 privadas, 69 de nivel inicial y primaria, 19 de nivel secundario, 2 de nivel terciario y 48 con los tres niveles, 77 del conurbano bonaerense y 69 de la Capital Federal (ver la tabla 3.1).

En cuanto a los Niveles Socio-económicos inferidos a partir de datos suministrados por los directivos y secretarios de escuela, se concentra la mayoría en los Niveles Medio (41%) y Medio-bajo (38%).

También resulta significativo el análisis de los datos referidos al trabajo del psicólogo en dichas instituciones, ya que 79% trabajan con otros profesionales y sólo 21% trabajan solos. Los cargos con los que fueron nombrados en las instituciones son mayoritariamente “psicólogo” u “orientador escolar o educacional”. El 56% son egresados de UBA y un 25% de Universidades Privadas, aunque en este ítem no se han recogido datos de toda la muestra.

A partir de las entrevistas que se realizaron a los tres actores de cada institución (el psicólogo, el docente y el directivo de la misma) se pudieron identificar aspectos relevantes para caracterizar las modalidades de intervención de los psicólogos que se desempeñaban en ese momento en las instituciones educativas:

- Las *funciones* que ejerce el psicólogo situado en dichas instituciones, a partir de su propia opinión, la opinión de los docentes y la de los directivos.
- Los *problemas* educativos señalados por cada uno de estos tres actores.

Tabla 3.1 Caracterización de las 138 instituciones educativas relevadas.

	Cantidad	%
Carácter		
Públicas	76	55.0
Privadas	62	45.0
Zona		
Provincia	77	55.8
Capital Federal	61	44.2
Modalidad		
Común	113	81.9
Especial	11	8.0
Otras	14	10.1
Niveles		
Inicial-Primaria	69	50.0
Secundario	19	13.8
Terciario	2	1.5
Tres niveles	48	34.7
Nivel socio-económico		
Bajo	13	9.4
Medio-Bajo	52	37.7
Medio	57	41.3
Medio-Alto	16	11.6
Número de alumnos		
Hasta 250	35	25.4
De 251 a 500	20	14.5
De 501 a 750	25	18.1
De 751 a 1000	19	13.8
Más de 1000	24	17.4
Sin datos	15	10.8

res.

- Las *causas* de los problemas que cada uno de ellos identifica en su quehacer cotidiano.

En cuanto a las *funciones* que el psicólogo desempeñaba en las instituciones educativas (ver tabla 3.2) la mencionada por prácticamente la totalidad de los *psicólogos* entrevistados es la *derivación* de alumnos a agentes externos a la escuela, agentes que se identifican en: hospitales, consultorios privados, —102 alusiones sobre 845 enumeradas—.

Otra función, que concentra una alta frecuencia corresponde a la *orientación* tanto a padres, a alumnos, a docentes como a directivos; en tanto que la *evaluación psicológica* de los alumnos —en sus modalidades “bajo señalamiento” o “al inicio del ciclo lectivo”—, aparece también como recurrente.

Desde la perspectiva de los *docentes entrevistados*, encontramos que éstos le atribuyen al psicólogo las mismas funciones que aquellos se autoasignan aunque con una ponderación diferente.

Los testimonios de los docentes se concentran en señalar la *evaluación psicológica* como función principal del psicólogo, luego la orientación y en tercer término la derivación.

Aunque tanto psicólogos como docentes —63 psicólogos y 67 docentes—, privilegian la evaluación psicológica “bajo señalamiento”, es decir, aquella originada en el señalamiento por un tercero, en general el maestro o directivo, para que el psicólogo intervenga, no hay coincidencia en cambio en relación a las intervenciones que se realizan con “*finde admisión*” o “*al inicio del ciclo escolar*” las que aparecen en gran medida invisibles para los docentes —sólo 12 mencionan conocer esta función, a diferencia de 36 psicólogos—.

Desde la mirada del docente, otra función frecuentemente mencionada es la de *orientación* que el psicólogo puede o debe dar a padres, alumnos e incluso a los docentes mismos. Por último, estos mismos actores señalan que la *derivación* a agentes extraescolares es una actividad relevante; pero la cantidad de respuestas parece indicar que para los docentes esta tarea es sustancialmente mucho menos significativa que para los psicólogos, ya que sólo el 29% de los docentes la mencionan en contraste con el 74% de los psicólogos.

Por su parte, para los *directivos*, las funciones del psicólogo escolar que más testimonios concentran son la “*orientación*”, principalmente a padres,

Tabla 3.2 *Funciones que ejerce el psicólogo situado en las instituciones educativas, según su propia opinión, la opinión de los docentes y la de los directivos.*

	Según el Psicólogo		Según el Docente		Según el Directivo	
	% de resp	% de N	% de resp	% de N	% de resp	% de N
Derivación de alumnos	12.1	73.9	10.1	29.0	10.5	42.0
Orientación a padres	10.8	65.9	14.6	42.0	12.2	48.6
Orientación a docentes	8.6	52.9	13.6	39.1	9.3	37.0
Seguimiento de alumnos	8.2	50.0	6.8	19.6	6.9	27.5
Evaluación psicológica de alumnos bajo señalamiento	7.5	45.7	16.8	48.6	10.2	40.6
Asesoramiento a docentes y directivos	6.4	39.1	7.0	20.3	4.9	19.6
Prevención primaria	5.8	35.5	2.5	7.2	4.2	16.7
Orientación a alumnos	5.7	34.8	7.5	21.7	7.5	29.7
Participación en el Proyecto Educativo Institucional	4.7	29.0	1.8	5.1	5.1	20.3
Orientación Vocacional	4.5	27.5	2.0	5.8	3.3	13.0
Otros	4.4	26.8	5.8	16.7	5.8	23.2
Evaluación psicológica de alumnos al inicio del ciclo	4.3	26.1	3.0	8.7	4.4	17.4
Psicodiagnóstico	3.4	21.0	2.5	7.2	2.7	10.9
Orientación a directivos	3.2	19.6	0.5	1.4	3.6	14.5
Resolución de problemas interpersonales entre alumnos	2.6	15.9	1.8	5.1	2.5	10.1
Integración de alumnos con necesidades especiales	2.4	14.5	0.8	2.2	1.6	6.5
Diagnóstico áulico	2.4	14.5	2.0	5.8	3.5	13.8
Resolución de problemas interpersonales alumnos-docentes	1.8	10.9	0.3	0.7	1.1	4.3
Participación en planificación curricular	0.8	5.1	0.5	1.4	0.5	2.2
Resolución de problemas interpersonales entre docentes	0.4	2.2	0.3	0.7	0.2	0.7
Resolución de problemas interpersonales docentes-directivos	0.2	1.4	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	100.0		100.0		100.0	

la *evaluación psicológica*, la *derivación*, y por último, el *seguimiento*.

Los datos recabados con *los tres actores* demuestran grandes similitudes en tanto las referencias de todos los entrevistados aluden predominantemente a intervenciones individuales con alumnos por sobre las grupales, institucionales o comunitarias.

Por otra parte, son menos frecuentes las referencias a funciones que involucren intervenciones del psicólogo junto con, o junto a, otros actores escolares tales como docentes, directivos o padres.

Las funciones del psicólogo parecen concentrarse en la *evaluación*, la *detección* y la *derivación* a servicios asistenciales de los problemas individuales de los alumnos, a su vez detectados y señalados previamente como tales por los docentes, configurando quizá aquello afirmado por Baquero (1997) en el sentido de que el discurso psicoeducativo ha cumplido frecuentemente un efecto legitimante de decisiones políticas y éticas, vinculadas al etiquetamiento, patologización y señalamiento de déficits localizados en individuos.

En tal sentido, son tan significativas las convergencias —los tres actores apuntando a que los problemas y sus causas están fuera de la escuela, generalmente en el alumno o en su contexto familiar o social—, como las divergencias.

Las respuestas de los psicólogos sobre funciones por él ejercidas, como prevención primaria, orientación vocacional, evaluación de todos los alumnos al inicio de su recorrido por la escuela, no encuentran eco en las funciones que le atribuyen docentes y directivos, ya que no las mencionan o lo hacen en un porcentaje mucho menos acentuado.

Sin pretender indagar las causas de dichos hallazgos, en materia de convergencias y divergencias entre los tres actores, sí se pueden entrever posibles consecuencias de las mismas para los sujetos de la educación: la localización del problema en los individuos “haciendo abstracción” de la situación educativa, el señalamiento del déficit y la eventual patologización o segregación, si la intervención más mencionada resulta la derivación al tratamiento psicoterapéutico del niño “que tiene problemas”, en lugar de entender cómo se configura la trama de su experiencia educativa con otros, en la escuela, para crear condiciones problemáticas en su proceso educativo o para incidir en su resolución favorable.

Tabla 3.3 Caracterización de los problemas en la institución educativa.

	Según el Psicólogo		Según el Docente		Según el Directivo	
	% de resp	% de N	% de resp	% de N	% de resp	% de N
Aprendizaje	17.0	59.4	17.5	48.6	19.5	51.4
Conducta	14.9	52.2	15.2	42.0	14.6	38.4
Otros	10.4	36.2	11.5	31.9	14.8	39.1
Familiares	8.7	30.4	9.9	27.5	11.8	31.2
Emocionales	8.3	29.0	6.0	16.7	7.7	20.3
Violencia	6.8	23.9	6.5	18.1	7.7	20.3
Atención	5.4	18.8	5.0	13.8	4.7	12.3
Vínculos pares	4.6	15.9	3.7	10.1	1.6	4.3
Convivencia	3.9	13.8	3.1	8.7	2.7	7.2
Adaptación	3.3	11.6	2.1	5.8	2.2	5.8
Vínculos con docentes	3.3	11.6	0.8	2.2	0.0	0.0
Falta de interés	2.5	8.7	3.9	10.9	3.3	8.7
Lecto-escritura	2.5	8.7	2.6	7.2	2.2	5.8
No acepta límites	2.1	7.2	2.4	6.5	2.5	6.5
Nivel intelectual	1.4	5.1	2.6	7.2	1.1	2.9
Comprensión y razonamiento	1.4	5.1	1.6	4.3	0.5	1.4
Deserción	1.0	3.6	0.5	1.4	0.3	0.7
Falta de aplicación	0.8	2.9	1.8	5.1	1.1	2.9
Repitencia	0.6	2.2	2.4	6.5	1.1	2.9
Desajuste niveles	0.6	2.2	0.8	2.2	0.5	1.4
Reforma educativa	0.4	1.4	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	100.0		100.0		100.0	

Con respecto a la caracterización de los *problemas* que realizan los diferentes actores de la institución educativa, los *psicólogos* señalan los trastornos de *aprendizaje*, a continuación los de *conducta*, y luego los *emocionales* (ver tabla 3.3).

Los *docentes* coinciden con los psicólogos en identificar el *aprendizaje* y la *conducta* como los problemas principales, con la salvedad de que aparecen como relevantes en tercer lugar los problemas *familiares*, que al igual que los *emocionales* que señalan los psicólogos, son externos a la institución escolar.

Para los *directivos*, en tanto, las problemáticas son similares a las mencionadas por psicólogos y docentes, pero visualizan como problemas más frecuentes los *familiares*.

Al tomar en cuenta la concentración de respuestas de *los tres actores* se evidencia que los problemas recortados por todos ellos son los asignados al individuo, más concretamente al alumno, y a su contexto familiar o social, pero no están situados en el contexto educativo mismo ni se refieren a la educatividad de las situaciones en el seno de las cuales se desarrolla el aprendizaje y la enseñanza.

Tabla 3.4 *Causas de los problemas.*

	Según el Psicólogo		Según el Docente		Según el Directivo	
	% de resp	% de N	% de resp	% de N	% de resp	% de N
Conflictos familiares	16.2	44.2	18.1	44.9	15.6	39.1
Otros	12.7	34.8	13.4	33.3	15.9	39.9
Problemas económicos	10.6	29.0	13.1	32.6	14.5	36.2
Problemas emocionales	9.5	26.1	5.0	12.3	6.1	15.2
Problemas socioculturales	8.2	22.5	8.2	20.3	8.4	21.0
Trastornos orgánicos	6.9	18.8	2.9	7.2	3.2	8.0
Escaso estímulo familiar	5.8	15.9	7.0	17.4	5.5	13.8
Violencia familiar	5.0	13.8	2.3	5.8	5.2	13.0
Padres que no sostienen ni participan	4.8	13.0	4.4	10.9	5.2	13.0
Carencias afectivas	3.7	10.1	4.1	10.1	2.9	7.2
Desocupación	2.4	6.5	2.3	5.8	2.9	7.2
Desnutrición	2.4	6.5	3.2	8.0	3.2	8.0
Nivel intelectual	1.9	5.1	0.9	2.2	1.4	3.6
Función social en detrimento de lo educativo	1.6	4.3	2.6	6.5	2.9	7.2
Bajo nivel educacional de los padres	1.6	4.3	2.9	7.2	0.6	1.4
Falta de límites	1.3	3.6	3.2	8.0	1.4	3.6
Falta de comunicación	1.3	3.6	1.5	3.6	1.4	3.6
Fractura	1.1	2.9	1.7	4.3	1.4	3.6
Exigencias de los padres	0.8	2.2	0.9	2.2	0.9	2.2
Docentes	0.8	2.2	0.3	0.7	0.6	1.4
Problemas sanitarios	0.5	1.4	0.3	0.7	0.3	0.7
Desencanto	0.5	1.4	1.2	2.9	0.0	0.0
Ausencia de planificación	0.3	0.7	0.6	1.4	0.6	1.4
Total	100.0		100.0		100.0	

Acerca de las *causas* que psicólogos, docentes y directivos atribuyen a los problemas que recortan, en muchos de los testimonios aparece cierta

yuxtaposición entre causas y problemas.

Más de la mitad de los entrevistados son coincidentes en atribuir los problemas a causas vinculadas con lo *emocional*, a *conflictos familiares* y a *problemas económicos* (tabla 3.4).

En el caso de los *docentes*, se observa una mayor frecuencia de testimonios relacionados con los *conflictos familiares*, en segundo lugar los *económicos*, y luego, el *escaso estímulo familiar* como factor determinante de los problemas.

En los *directivos*, encontramos grandes coincidencias con aquellas mencionadas por los otros entrevistados, si bien el orden puede ser levemente diferente.

Fue significativo analizar y comparar estos resultados parciales de *tríadas de entrevistas a actores educativos*, sobre el fondo de los resultados recogidos en el análisis del cambio de las representaciones de los alumnos de Psicología, entre el Inicio y el Cierre de la cursada de la asignatura Psicología Educacional.

Por un lado, porque los alumnos eran los que habían realizado las entrevistas a través de sus trabajos de campo. Por el otro, porque el movimiento observado en los alumnos, “psicólogos en formación”, entre los 440 Cuestionarios de Inicio y los 290 Cuestionarios de Cierre del Primer Cuatrimestre de 2000, señalaron una posible dirección de aprendizaje y cambio cognitivo y actitudinal, en dirección a la problematización y desnaturalización del rol del psicólogo en el escenario escolar que, de conservarse y profundizarse, parecería participar del camino formativo de contribuir a la transformación de algunas de las condiciones que se observan en los psicólogos que trabajan en las instituciones educativas. ♦

4

El psicólogo en la escuela: perspectiva de los “psicólogos en formación” en la Universidad de Buenos Aires

Cristina Erausquin

Ricardo Bur

Entre 1999 y 2002, se desarrolló una línea de investigación complementaria de la desplegada en los capítulos anteriores, que fue iniciada en el Proyecto AP41 de la Programación UBACYT 2000, denominado “*Rol del psicólogo en la institución educativa: prácticas y saberes; evaluación e intervención. La representación de las causas de los problemas de aprendizaje*” y continuada en el Proyecto Bienal P022, de la Programación UBACYT 2001, “*El rol de psicólogo en la institución educativa. Herramientas y modalidades de intervención. Su vinculación con el aprendizaje de los alumnos*”.

Esa línea de investigación se propuso relevar las expectativas, conocimientos, actitudes y valores de los estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Carrera de Psicología con respecto al rol del psicólogo que trabaja en las instituciones educativas, su función social, y el aporte que hace a partir de competencias, habilidades y conocimientos adquiridos en su formación al análisis, la resolución o redefinición de los problemas educativos.

Este objetivo implicaba analizar si se producía un cambio en dichas representaciones, y en qué dirección, a partir del contacto de los estudiantes de Psicología con las asignaturas del Área Educativa de la Licenciatura.

A partir de estos desarrollos, se generaron interrogantes acerca de cuáles son los factores que condicionan el mantenimiento de los esquemas, modelos, conocimientos, actitudes y creencias previos, y que obstaculizan o

favorecen el desarrollo y la transformación de los conocimientos y actitudes en relación a las necesidades o demandas sociales del campo educativo.

Los estudiantes de Psicología que acceden al Ciclo de Formación Profesional tienen conocimientos, expectativas, y creencias construidas en diferentes ámbitos de su experiencia cotidiana, así como también saberes y discursos apropiados en su paso por el espacio universitario. Todo este bagaje conforma sus *representaciones del rol del psicólogo en el campo educativo*.

Para completar el análisis exploratorio de la investigación desarrollada en los Proyectos ya mencionados, fue necesario identificar y reconocer las representaciones de los estudiantes sobre el rol del psicólogo que se desempeña en ámbitos educativos.

En el primer nivel de desarrollo de la investigación y construcción de conocimientos participaron los Estudiantes de la asignatura “Psicología Educativa Cátedra II”, a través del Trabajo de Campo de la asignatura, de un modo acorde a sus posibilidades y desarrollos previos.

El Trabajo de Campo consistió en una indagación exploratoria a realizar en una institución educativa de la Capital o de la Provincia de Buenos Aires en uno de los niveles de enseñanza, centrada en las características de la labor psicoeducativa que se desarrolla en ella, y la respuesta que la misma ofrece o no a los problemas detectados por sus diferentes actores.

La labor incluyó un posterior análisis de los datos obtenidos, a la luz del recorrido de la materia.

Los estudiantes se contactaban con una institución educativa, para realizar tres entrevistas a un directivo, un docente y un psicólogo o agente psicoeducativo, bajo la guía y la supervisión de los docentes, especialmente en el diseño de la recolección de datos, y en el análisis y categorización del material obtenido.

Se pretendió contribuir a lograr crecientes niveles de “participación guiada” o “aprendizaje por experiencia”, a medida que desarrollaran su recorrido curricular de grado y de postgrado en el Área Educativa de la Psicología.

En tanto los estudiantes realizaban a través de los Trabajos de Campo el primer nivel de la indagación, fue necesario relevar sus expectativas, conocimientos, experiencias, representaciones, sobre el rol del Psicólogo en el campo educativo, a través de un instrumento que permitiera analizar:

1. las funciones y actividades que identificaban en los psicólogos que trabajan en escuelas;

2. los conocimientos y herramientas que pensaban que eran necesarios para trabajar en el área; y
3. los marcos teóricos que resultaban —a su juicio— especialmente útiles para sustentar los análisis de los problemas y el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones psicoeducativas.

Se incorporó asimismo la indagación sobre su interés en trabajar en el área psicoeducativa, al inicio y al cierre de la cursada de Psicología Educativa, así como su conceptualización del objeto de análisis e intervención del psicólogo que trabaja en la institución educativa. La relevancia de la indagación se fundó en la hipótesis de que los conocimientos, representaciones, actitudes y expectativas que se construyen y de las que se apropian los estudiantes a través de su proceso formativo resultan determinantes de su inserción en el campo de la práctica profesional real, al momento de graduarse como psicólogos.

Se recuperaron los resultados de líneas de investigación ya desarrolladas, en Universidad de Buenos Aires, por Scaglia (2000), con los estudiantes del Ciclo Básico Común que se proponen estudiar Psicología al comienzo de su inserción en la Universidad, y por Fernández (1997) sobre los “imaginarios estudiantiles” de estudiantes de Psicología que desarrollaron la mitad de la Carrera de Grado.

Ambas investigaciones contribuyeron al análisis de cómo influyen las “representaciones sociales” en el modelo de intervención profesional y/o en el recorte de un objeto de estudio determinado en Psicología. El trabajo sobre las “representaciones sociales” en el psicoanálisis y el pensamiento psicológico, se incorporó con Moscovici, en la década del 70, y continuó con Jodelet, en la década del 80.

En esa línea de investigación abordada, se destacó el carácter cognitivo de las representaciones sociales, como instrumentos de atribución de sentido y significación colectivos; su relativa inaccesibilidad a la conciencia y a la voluntad, y su estrecha conexión con el contexto cultural, entendido como trama estructurante, que configura a través de las prácticas sociales las representaciones mentales de los actores.

Cogniciones, pero también actitudes y sistemas de valores, con un componente cognitivo pero no necesariamente racional, vinculado a la identidad.

En la misma dirección, la indagación comenzó a ampliar la mirada sobre los estudiantes de Psicología y sus representaciones del rol profesional y

de la disciplina psicológica en distintas áreas de actividad, recortando un espacio privilegiado de interacción y andamiaje formativo *en comunidades de práctica social genuina*, para la constitución de modelos de intervención, como lo fueron y lo son las Prácticas Profesionales y de Investigación de Grado.

Tabla 4.1 Cantidad de estudiantes de la asignatura “Psicología Educativa”, Cátedra II, Facultad de Psicología de la UBA, 1er y 2do cuatrimestre del año 2000.

	Inicio	Cierre
1er Cuatrimestre	440	290
2do Cuatrimestre	331	248
Total alumnos año 2000	771	538

Se analizaron comparativamente los datos extraídos de *Cuestionarios a Estudiantes, administrados a todos* los alumnos de la Licenciatura de Psicología que cursaron “Psicología Educativa” en la Cátedra II, al Inicio y al final del curso (Cierre), en los dos cuatrimestres del año 2000.

Se sistematizaron los datos relevados en 771 encuestas de Inicio y 538 encuestas de Cierre. Los Cuestionarios fueron administrados por los docentes de la Cátedra, en las Comisiones de Trabajos Prácticos.

Se trabajó con un diseño de encuestas, de tipo longitudinal, con variaciones inter e intrasujetos. Se proyectó extender la indagación realizada, a los estudiantes de Psicología ubicados al Inicio y al Cierre de la Carrera, y se trabajó en una contrastación permanente con las indagaciones realizadas con los psicólogos y agentes psicoeducativos que trabajan en el campo. Se seleccionaron los siguientes ítems:

1. El recuerdo de las experiencias que los alumnos han tenido con psicólogos que trabajan en instituciones educativas.
2. Las tareas del psicólogo en el área educativa, y el tipo de intervenciones que realizan.
3. Los marcos teóricos que consideran de mayor relevancia en cuanto al quehacer psicoeducativo.
4. El objeto de análisis e intervención del psicólogo educativo.
5. El interés que les despierta la futura inserción profesional en el Área Educativa.

Reconocimiento de los estudiantes del trabajo del psicólogo en las instituciones educativas

El primer resultado significativo es que, siguiendo la tendencia de cuatrimestres anteriores (rastreada a partir del 2do cuatrimestre de 1998), en el año 2000, el 52% de los alumnos que cursan Psicología Educacional *no recuerda*, en su experiencia como alumno o en su experiencia de docente, si la tuvo, en cualquiera de los niveles de enseñanza y modalidades por las que ha atravesado, a *ningún psicólogo ejerciendo su rol en la institución educativa*.

Este rasgo, que categorizamos como “*invisibilidad del psicólogo en la memoria experiencial de los alumnos*”, se mantuvo a lo largo de los cinco cuatrimestres.

Se planteó profundizar la indagación del sentido de la “invisibilidad”: si podía deberse, no sólo a la ausencia de psicólogos ejerciendo su rol, sino a la no significatividad, relevancia o valoración por parte de los estudiantes de la tarea realizada por psicólogos en escuelas.

O si podía tratarse del efecto “no sé ni recuerdo nada”, que puede producirse en los alumnos al comienzo del dictado de una asignatura, ante la apertura de interrogantes sobre conocimientos o experiencias previas y su posible connotación evaluativa o de exigencia de trabajo y responsabilidad.

Ese fue el aspecto que más se modificó entre los Cuestionarios administrados al Inicio y al Cierre de la cursada de Psicología Educacional a los Estudiantes.

Muchos estudiantes al Inicio no parecían saber nada acerca de lo que un psicólogo hace en el área, y al Cierre sí parecían poder imaginarse lo que ellos podrían llegar a hacer como psicólogos en el área educativa.

La experiencia del Trabajo de Campo realizado, y su articulación con la conceptualización teórico-metodológica de los problemas e intervenciones de la agenda contemporánea de la disciplina psicoeducativa, parecía haber incidido en esa modificación.

Entre las respuestas del 48% de alumnos que *sí recordaba* la intervención de un psicólogo en la escuela en su experiencia, aparecían frecuentes valoraciones negativas del rol, como por ejemplo “no lo veíamos nunca”, “no sé para qué estaba”, o en otros casos una descripción de tareas con confusión acerca del rol profesional del agente que las realizaba (nombraban indistintamente al “psicólogo”, “psicopedagogo”, “gabinete psicopedagógico”,

“asistente social”, u “orientador educacional”), evidenciando una indiferenciación entre las funciones de distintas disciplinas del área psicoeducativa.

La persistencia del dato de la “invisibilidad”, con la misma frecuencia en los cinco cuatrimestres, además de su consistencia con el mismo dato entre los alumnos de la asignatura Psicología Educativa de la Carrera de Musicoterapia, también de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y que en su mayoría eran docentes, resultó significativa.

Lo mismo que el escaso reconocimiento de la significatividad de la intervención, si aparecía en la memoria de la experiencia.

Cuando a los estudiantes de Psicología que cursan Prácticas Profesionales de Grado se les preguntaba cómo eligieron la Carrera de Psicología, muchos destacaron la incidencia que tuvo en su experiencia, para abrirles la perspectiva o la posibilidad de elección, un docente de Psicología del secundario o del CBC, o incluso un orientador vocacional o educativo psicólogo o psicopedagogo.

Pero, en ese caso, su implicación es con una experiencia de apertura de una perspectiva personal, frecuentemente disociada en la memoria del recuerdo de un psicólogo que trabaje en una institución educativa.

Intervenciones del psicólogo en la escuela, según los estudiantes

Con respecto a las acciones del psicólogo que trabaja en el área educativa al inicio, las que el alumno piensa que realiza, y al cierre, las que él se imagina a sí mismo realizando, se evidencia un movimiento o “giro”, que va desde las *intervenciones* exclusivamente *centradas en lo individual* (fundamentalmente evaluando y diagnosticando problemas de los alumnos) a un aumento significativo de las intervenciones *que incluyen la dimensión grupal e institucional*.

En el inicio, el 56,8% de las respuestas se concentran en intervenciones dirigidas hacia lo individual, mientras que en el cierre, estas respuestas decrecen a un 24,1%.

Inversamente, en las encuestas de inicio, las intervenciones que contemplan la dimensión grupal e institucional se presentan en un 26,6% de respuestas, en tanto que al cierre, alcanzan un 41,7%.

Este movimiento señala una dirección en las *representaciones de los alumnos* hacia un cambio en las unidades de análisis, por lo menos para el trabajo en Educación.

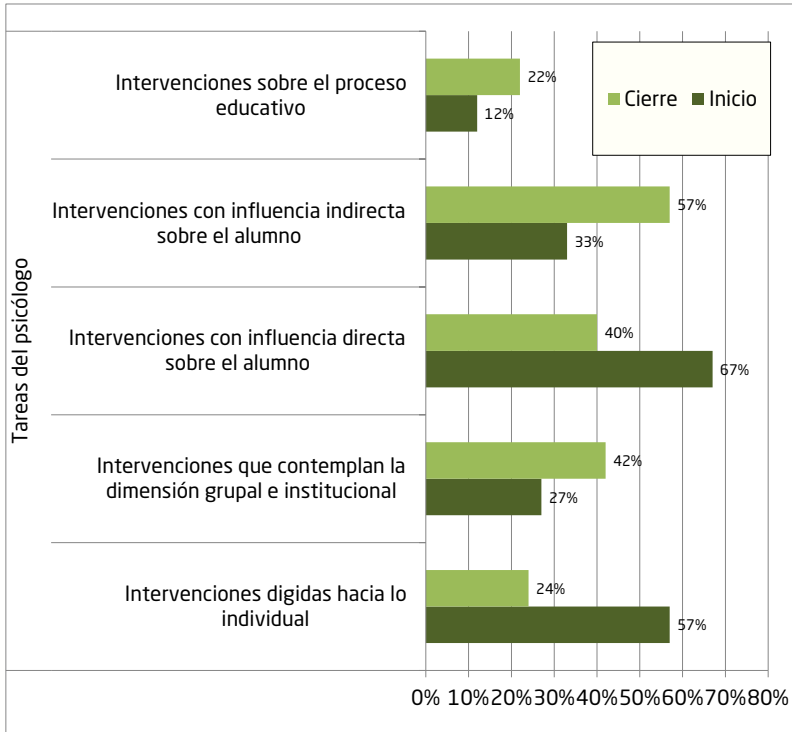


Fig. 4.1 Tareas del psicólogo en el área educativa. Comparación entre el inicio y el cierre del curso. Datos del año 2000.

En el mismo ítem, se observa un cambio en las representaciones sobre las acciones del psicólogo desde la *influencia directa* de la labor del psicólogo sobre el alumno (Inicio 65,7%- Cierre 39,7%), a la *influencia indirecta* (Inicio 32,6%- Cierre 56,8%); concibiendo mediaciones multiplicadoras de su posible influencia a través de la labor sobre docentes, directivos, padres, planes de estudio, proyectos educativos institucionales, acciones de mejoramiento de procesos educativos, prevención primaria y promoción de salud.

Ese movimiento podría ser leído en base a la construcción de una perspectiva integral, que posibilite la articulación de estrategias y responsabilidades colectivas, en la ayuda al sujeto de la intervención psicoeducativa.

Se puede pensar que declina la percepción del sujeto psicológico individual alumno —como razón de ser y destino de la intervención—, y empieza a representarse un sujeto colectivo del que el psicólogo puede formar

parte, si participa en la construcción de contextos de cooperación en el trabajo educativo y en la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de desarrollo y enriquecimiento de experiencias de los *sujetos de la educación*, que no son sólo los alumnos, sino también los docentes y otros actores de la comunidad educativa.

Asimismo, se observa un giro desde la consideración inicial de acciones *desvinculadas de lo educativo* vinculadas a la salud o los problemas psíquicos de los sujetos, que responden a modelos clínicos de intervención, a la inclusión, en las encuestas finales, de *acciones directamente relacionadas con el aprendizaje escolar*.

Las menciones de intervenciones sobre el proceso educativo pasan de un 11,8% en el inicio, a un 22,3% en el cierre.

Esta lectura analítica de los datos retoma los ejes señalados en el trabajo de César Coll sobre intervenciones psicoeducativas (1988): Orientación de la Labor centrada en lo psicológico, en lo educativo, o en lo psicoeducativo; Niveles de Prevención enriquecedora, preventiva y correctiva; Unidades de Análisis en la Intervención individuo, grupo, institución, comunidad; Influencia Directa o Indirecta sobre los Alumnos.

Es interesante pensar esos resultados de los giros en los estudiantes de Psicología, a la luz de los datos obtenidos en la *muestra de 138 instituciones educativas de Ciudad y Provincia de Buenos Aires*, en las cuales los tres actores entrevistados (psicólogos, docentes y directivos) demuestran grandes similitudes en sus referencias a intervenciones individuales con alumnos en detrimento de las grupales, institucionales o comunitarias; lo mismo que son menos frecuentes las referencias a intervenciones del psicólogo junto con otros actores escolares tales como docentes, directivos o padres.

En la tabla 4.2, página 79, se introducen los Modelos y Ejes de Orientación e Intervención Psicoeducativa. La misma está transcrita de “Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica”, compilado por Bisquerra Alzina en 1998. (Bisquerra Alzina, 1998)

Los autores presentan una aproximación al análisis de los modelos de intervención y orientación psicoeducativa, retomando la categorización los ejes de intervención, identificados por Coll en el trabajo “La intervención psicopedagógica”, 1989.

Tabla 4.2 Modelos y Ejes de Orientación e Intervención Psicoeducativa.

Modelos	Directa-Indirecta	Individual-Grupal	Interna-externa	Reactiva-proactiva
Clínico	Directa	Individual	Preferentemente externa; aunque puede ser interna	Reactiva
Programas	Preferentemente directa; aunque puede ser indirecta	Preferentemente grupal, pero puede ser individual	Preferentemente externa, aunque puede ser interna	Preferentemente proactiva, aunque puede incluir lo reactivo
Consulta colaborativa	Indirecta	Preferentemente grupal pero puede ser individual	Preferentemente externa-interna	Preferentemente proactiva

Marcos Teóricos para el trabajo del Psicólogo en la escuela, según los estudiantes

En relación a los marcos teóricos que los alumnos reconocen como apropiados para sustentar la labor del psicólogo en la escuela, entre el inicio y el cierre del cursado de Psicología Educacional, se reduce el porcentaje de sujetos que sostiene la importancia del marco Psicogenético un 52% de los sujetos lo nombra en las Encuestas de Inicio y un 42% en las Encuestas de Cierre (figura 4.2).

Por otra parte, se incrementa el porcentaje de sujetos que identifican el marco teórico Sociohistórico como fundamento de las intervenciones del psicólogo en el área educativa un 14% de los sujetos lo menciona al inicio y un 62% al cierre.

Se observa una mayor valorización de la Psicología Cognitiva como fundamento de las prácticas psicoeducativas del 18% de menciones al Inicio, al 29% al Cierre.

Los hallazgos parecen vincularse, por una parte, al impacto del descubrimiento de Vigotsky que en la asignatura Psicología Educacional se genera en los alumnos.

El pensamiento de dicho autor y sus implicancias para la educación, aparecían más bien tardíamente en la formación del psicólogo. Los alumnos iniciaban —entre 1998 y 2002— el cursado de la materia con poco conocimiento de los desarrollos teóricos y las investigaciones provenientes de esta perspectiva, que en la agenda científica psicoeducativa contemporánea ha producido desarrollos significativos.

Los datos indican un aumento de importancia en las menciones de los marcos teóricos que se relacionan con la construcción de conocimientos y con el desarrollo de los procesos de apropiación y reconstrucción en los sujetos educativos, en los contextos escolares y socioculturales.

Se observa una leve declinación en las menciones del marco teórico psicoanalítico (Inicio 35%– Cierre 29%) como fundamento de la práctica y las intervenciones del psicólogo en el área psicoeducativa. Es el marco teórico de mayor desarrollo previo en el conocimiento de los estudiantes.

Ante la ausencia del conocimiento de otras herramientas teóricas conceptuales y metodológicas, es extrapolado al campo educativo, tal vez como modelo totalizador, identificador de un modo de ser profesional, con la ilusión de que puede dar respuestas suficientes a todos los problemas que aborda la psicología.

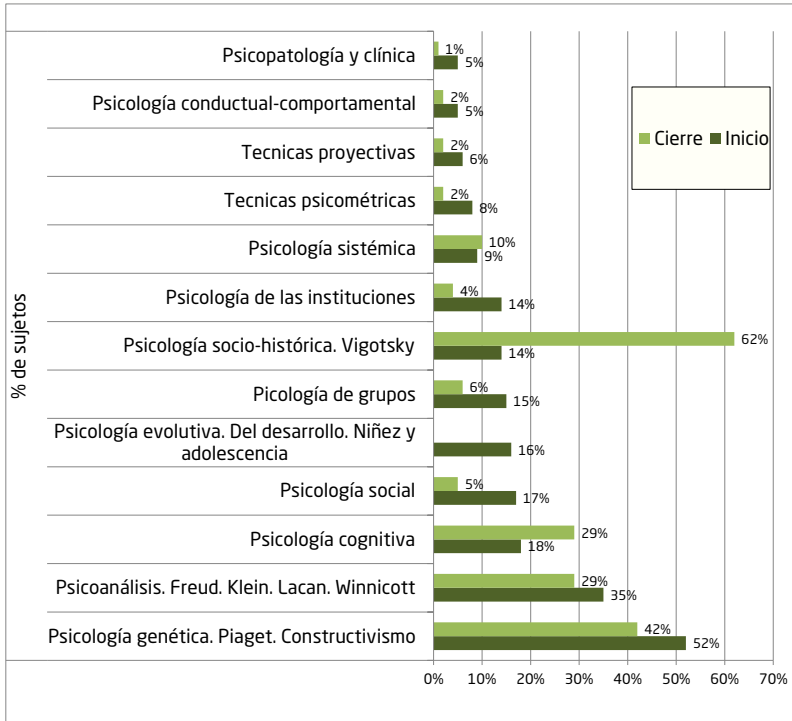


Fig. 4.2 Marcos teóricos de referencia utilizados por los psicólogos en el área educativa al Inicio y al Cierre de la cursada. Datos del año 2000.

Los resultados del presente trabajo parecen mostrar que eso podría modificarse: se identifica un “movimiento”, no un “cambio cognitivo”, que puede tener lugar si el estudiante conoce e identifica conceptos, métodos y categorías más específicas del campo psicoeducativo.

En porcentaje de respuestas, la suma de los tres Marcos Teóricos mencionados (Psicogenético- Socio Histórico y Cognitivo) se incrementa de un 36% en las encuestas de inicio, a un 66% en las encuestas de cierre.

Los marcos teóricos correspondientes a las Técnicas Psicométricas y Proyectivas aparecen en escasas menciones —del 14% de los sujetos al inicio, al 4% al cierre—, y sin embargo, aparecen frente a la pregunta por “herramientas que utiliza el psicólogo”, siendo nombradas por el 44% de los sujetos.

Esto podría interpretarse como la representación de técnicas que resultan neutras, indiferentes, en relación a los marcos teóricos que sostienen

el fundamento para las prácticas de intervención.

Si se correlacionan las herramientas más usadas, según las respuestas obtenidas, con los marcos teóricos más mencionados, se advierte la inconsistencia entre teorías y metodologías, lo cual permanece inadvertido para la conciencia de estudiantes y profesionales.

Objeto de análisis e intervención del psicólogo en la escuela, según los estudiantes

En relación al objeto de análisis e intervención del psicólogo que trabaja en las instituciones educativas, aparece una gran dispersión de las respuestas de los alumnos. En la figura 4.3 pueden observarse los porcentajes de categorías de respuestas, tanto al inicio como al cierre de la cursada.

La categoría que prácticamente mantiene el mismo porcentaje de respuestas, entre el inicio y el cierre, y que posee mayor concentración de respuestas en el cierre, es “la institución educativa–la escuela”: el 23%.

Hay un descenso de las respuestas que centran el objeto de análisis e intervención del psicólogo escolar en “el individuo/el alumno”: de casi 29% al inicio, a 16% al cierre.

Por otra parte, al cierre, las respuestas se concentran en mayor medida que al inicio en “proceso de enseñanza y aprendizaje” (19%), “el individuo y la escuela” (19%), “la interacción entre actores” (10%), y en menor medida, “el alumno situado en contexto” (4%).

Las diferentes menciones evidencian que se multiplican las posibilidades de recortar dicho objeto del análisis para el abordaje de los problemas, como “acción mediada”, o “zona de desarrollo próximo” para la “construcción de conocimientos”.

En efecto, aparece una categoría ausente en las encuestas de inicio, “la actividad”, que se corresponde con contenidos de la materia, en el sentido del énfasis puesto en el cambio de las unidades de análisis para el estudio del aprendizaje escolar, en el enfoque socio-histórico de Vygotsky, Leontiev, Wertsch y Engeström.

Se mantiene la tendencia al incremento de las referencias a interacciones y mediaciones, y, por otra parte, a los procesos educativos y la actividad a través de la cual se desarrollan.

Estos movimientos nos llevan a considerar la posibilidad de que, en la representación de los alumnos, el objeto de análisis e intervención pueda haberse complejizado, vinculado a actividades en las que pueden confluir diferentes sujetos, y que tienden a contextualizar en el ámbito escolar, así como en las

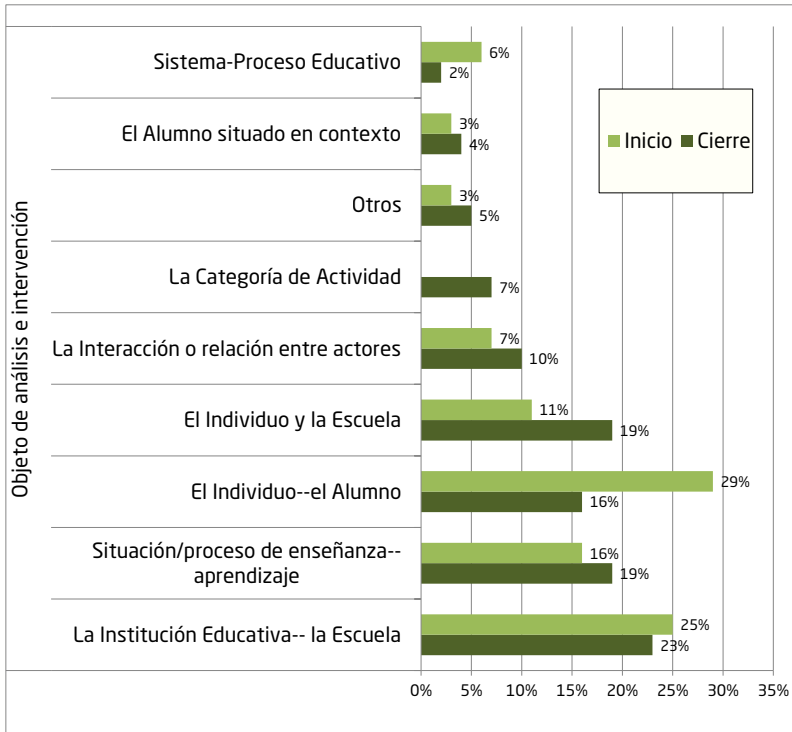


Fig. 4.3 Objeto de análisis e intervención. Comparación entre el inicio y el fin de la cursada. Datos del año 2000 para el psicólogo educacional.

interacciones interpersonales y con los “artefactos” culturales del sistema social y educativo que las atraviesan.

Es significativo el modo en que los alumnos de la asignatura se apropian del llamado “triángulo mediacional básico expandido”, cuyo autor es Engeström (1987), citado por Cole (1999), que Baquero retoma (1996), en la organización de los ejes centrales de la asignatura, para dar cuenta de la “acción mediada” como unidad de análisis en el estudio del aprendizaje escolar.

Lo utilizan los estudiantes de Psicología, tanto para analizar la relación del niño-alumno con su objeto de interés, de actividad, y de conocimiento, capturando el momento interactivo, doblemente mediado por la intersubjetividad y los “artefactos culturales”, como así también para analizar la relación del psicólogo, con el propio campo de su actividad, con sus propios objetos y unidades de análisis e intervención.

Interés de los estudiantes de Psicología en el área psicoeducativa

El interés y las expectativas de trabajo de los alumnos en el área educativa muestran un muy leve crecimiento entre los momentos de Inicio y Cierre. Las respuestas afirmativas a la expectativa de trabajar como psicólogos en el área educativa giran del 61% al inicio, al 63% al Cierre, (figura 4.4).

El porcentaje de respuestas que indican la ausencia de interés o expectativa de trabajo en el área también aumenta levemente: del 27% en las Encuestas de Inicio al 29% en las Encuestas de Cierre. Las respuestas que indican indecisión —“no sabe”— decrecen de un 12% a un 8%.

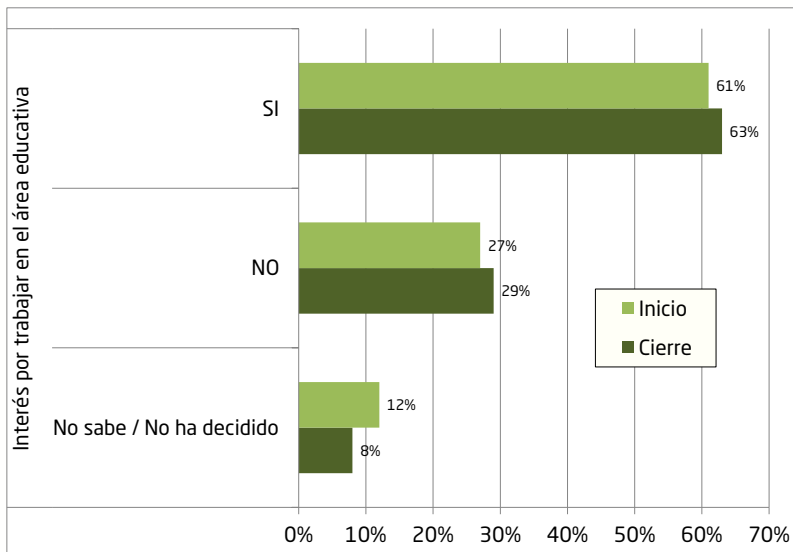


Fig. 4.4 *Interés por trabajar en el área educativa. Comparación entre el Inicio y el Cierre del curso. Datos del año 2000*

Algunas respuestas afirmativas eligen como argumento prioritariamente, al inicio y al cierre, del interés por el área, la salida laboral y la posibilidad de hacer cosas nuevas, diferentes, producir mejoras y cambios: “hay tanto por hacer”, suelen registrar.

Este último factor se ve incrementado significativamente al Cierre de la cursada: de un 14,2% de las respuestas totales, el porcentaje pasa a un 25,9% de las respuestas.

Por otra parte, se reduce la opción de trabajar en el área motivada por el interés en una tarea con niños y adolescentes —del 12,3% al 6,9%—, así

como las que manifestaban interés a partir del hecho de “ser docentes” - del 7,8% al 4,7%.

Una primera lectura que podemos hacer de estos datos es que los estudiantes, al adquirir conocimientos específicos del área psicoeducativa, pueden especificar mejor por qué podrían elegirla si lo hicieran.

Parecería que estas elecciones imaginarias tienen que ver con características más específicas del área que las atribuidas a la misma en forma más especulativa.

Las respuestas que no eligen el área educativa como posible ámbito laboral, se fundamentan claramente en la preferencia por otras áreas, tanto al inicio (40,2%) como en el cierre (48,6%).

Se observa especialmente la preferencia por el área clínica, respuesta que crece en el momento del Cierre (de un 16,3% a un 26,3%).

Otra diferencia es el factor “no sabe sobre el rol” (13,9%) que aparece incidiendo en las respuestas negativas al inicio y desaparece en el Cierre.

La invisibilidad del psicólogo en el área educativa, el desconocimiento de su rol y de las funciones que cumple, influían en forma negativa sobre la elección del área. Se observa que las justificaciones del no interés por el área remiten a una visión más clara e informada de la misma.

A partir del acercamiento al campo, aparecen respuestas que no existían al inicio como “no me interesa” (26,3%) y algunas justificaciones que aluden a características conflictivas y/o limitantes del contexto escolar como área de inserción para el psicólogo.

Estas opiniones muestran un crecimiento considerable al Cierre, concentrando un 16,9% de las respuestas.

La comprensión de contenidos teórico-prácticos de la materia Psicología Educativa puede haberlos aproximado a una visión más crítica del ámbito y sistema educativo, que en algunos estudiantes, puede haber implicado un rechazo o alejamiento del área como opción de campo de inserción profesional.

Análisis de Problemas y Causas por los Estudiantes¹

En cuanto a la pregunta por los problemas escolares que se presentarían con mayor frecuencia al ocupar el cargo de psicólogo en una institución educativa, los alumnos responden, en orden de prioridad:

¹Correspondientes a un solo cuatrimestre, el 2do del año 2000, 248 cuestionarios de Cierre.

- *aprendizaje* (24,8%),
- *conducta* (21%),
- *atención* (5,9%),
- *relación docentes-alumnos* (3,1%),
- *familiares* (3,1%).

Podemos notar que los dos primeros ítems, que concentran cerca del 50% del total de las respuestas, constituyen respuestas clichés, que sería necesario indagar qué significan, porque no parecen encarnarse en una reflexión propia, sino en la repetición de algo convencional.

Ello coincidió con los datos que resultaron de las entrevistas de los alumnos a los psicólogos educacionales, con la diferencia que los profesionales mencionaron en tercer y cuarto lugar los problemas “familiares” y “emocionales”.

Tabla 4.3 *Problemas escolares que se presentarían con mayor frecuencia al ocupar el cargo de psicólogo en una institución educativa.*

	% de resp.
Relativos al alumno	76.3
Relativos a la institución escolar	7.8
Relativos al docente	4.3
Relativos a factores socio-econ.	4.9
Relación docentes-alumnos	3.1
Relativos a la familia	2.6
Otros	1.0

Agrupando las respuestas, que mostraban una gran dispersión, se analizó cómo eran conceptualizados los “problemas escolares” por los estudiantes y a qué tipo de actores, procesos o instancias se imaginaban abordando como psicólogos.

En la tabla siguiente, podemos observar la importancia relativa de cada una de estas categorías en el conjunto de las respuestas dadas.

Es interesante leer estos datos, comparándolos con la pregunta siguiente que indaga por las causas de estos problemas escolares. Con respecto a este ítem, los estudiantes indican con mayor frecuencia causas:

- *sociales-culturales* (16%),
- *factores y problemas económicos* (13,7%),
- *situación y características familiares* (8,8%),

- *problemas y conflictos familiares* (6,5%),
- *didáctica y metodología de enseñanza* (5,6%).

Tabla 4.4 Posibles causas de los problemas, seleccionadas por los estudiantes.

	% de resp.
Relacionadas con factores socio-económicos	30.9
Relacionadas con características familiares	20.9
Relacionadas con características individuales del alumno	18.3
Relacionadas con características de la institución escolar	15.8
Relacionadas con el docente	8.6
Otras	5.4

Resulta llamativo que los cuatro primeros factores (que a su vez concentran el 45% de las respuestas) hacían referencia a factores extra-escolares, en particular el contexto socio-económico actual y las características familiares.

Si bien la mirada que identifica problemas se centra en el individuo “alumno”, y en temas relativos a una situación de aprendizaje, las causas de los problemas son atribuidas en primer lugar a factores socioeconómicos y en segundo lugar a características y problemáticas familiares.

Fue interesante continuar la línea de indagación a través de *entrevistas en profundidad*, para replantear la relación lógica problemas-causas ya que identificar las causas de un problema a abordar, posibilita u obstaculiza, restringe o amplía la intervención del psicólogo para operar modificaciones en una situación concreta, que se recorta de determinada manera.

Tanto la expectativa que abren las diferencias entre las representaciones que tienen al inicio y al cierre de la cursada, como el acotamiento del cambio de actitud o interés por el campo profesional, convoca a profundizar y ampliar la indagación con los estudiantes de Psicología.

Puede ser que el cambio de respuestas sea un “ajuste” o “encaje” del curso de los alumnos al “guión” básico que han incorporado de parte del equipo docente de la asignatura, y que, como parte de un enfoque “estratégico” del aprendizaje (Marton y Entwistle, 1981, 1987, citados por Coll, 1988), incorporan para reproducirlo ante quienes oírlo de ese modo:

“

Con “aprendizaje estratégico” y “superficial”, aunque sea a través de estructuras lógicamente consistentes, se aprueban exámenes se dejan a docentes relativamente contentos, pero no se cambian intereses, motivaciones, ni deseos de trabajo profesional o vocacional.

Allí se sostiene la resistencia, que sigue intacta, o que incluso puede alimentarse de la crítica al sistema, que no parece ofrecer alternativas.

La falta de herramientas, o de vías para recuperar las que se tienen ya, para “redescribirlas” de modo que sean útiles para intervenir de un modo “creíble”, es el otro vacío que se llena con palabras que están bien armadas, mientras no se repare en la ausencia de cambios de actitudes.

”

Comprender los procesos de apropiación y des-apropiación ¿del psicólogo o de la sociedad? —con respecto a “lo educativo”, requerirá de nuevas y más amplias indagaciones acerca de las interacciones de estos sujetos en la construcción de sus perfiles profesionales y en la reconstrucción relaborativa de la disciplina. ◆

Referencias

- Baquero R. y Terigi F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar” *Apuntes Pedagógicos N° 2*.
- Baquero, Ricardo. (2000) “Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual”. En *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens.
- Baquero, Ricardo. (1997) “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional”, en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación* de la Universidad de Buenos Aires.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.
- Brown, A.; Metz, K.; Campione, J. (2000) La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky. En A. Tryphon y J. Vonèche (comps) *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, Michael. (1999) Poner la cultura en el centro. En M. Cole *Psicología Cultural*. Madrid: Morata. (pp. 113-137).
- Coll, César. (1988) “La Intervención Psicopedagógica”, Cap. 7 de *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova, Barcelona.
- Engeström, Yrjo (1991) Non scolae sed vitae discimus: towards outcoming encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*. Vol. I.
- Erausquin, C. y cols. (2001) Los psicólogos en las escuelas. En *Revista IRI-CE, 15*. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. (pp. 207-221).
- Erausquin, C. y cols. (2000) To become a psychologist. Construction of Practice Communities as Contexts of Academic Learning. En *XXVII International Congress of Psychology*. Julio de 2000. Estocolmo. Suecia.
- Erausquin, C. y cols. (2000) Rol del psicólogo en las instituciones educativas: las representaciones de los estudiantes universitarios de Psicología. Presentado en *VII Jornadas de Investigación: “Universidad y Sociedad: Avances de la investigación en psicología”*. Agosto de 2000. Facultad de Psicología UBA.

- Erausquin, C.; Cameán, S.; Bur, R.; Greco, B.; Alonso, A; Btresh, E. (2000) Psicólogos en instituciones educativas: Representaciones del rol y modalidades de intervención. En *VIII Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA.
- Fernández, A. M. y cols. (1997) Imaginarios estudiantiles. En *V Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social. Tomo II*. Madrid. Paidós.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Editorial Huemul.
- Scaglia, H.; Lodieu, M.T.; Lubián, E.; Cossi, E.; Déboli, M.; Marcó, M.I.; Noailles, G. (2000) Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología. En *VIII Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA.
- Villa Valle Cruces, Alacir (1998) A escolha do curso de Psicologia: subsídios para uma análise da profissão. *Tesis de Maestría Pontificia Universidad Católica de San Pablo*. Brasil. Directora: Dra. Maria Regina Maluf.
- Wertsch, James V. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas

*Cristina Erausquin
Ricardo Bur*

Introducción

El propósito de este trabajo fue presentar algunas reflexiones derivadas del análisis de una serie de entrevistas en profundidad que han sido realizadas en el marco de un proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, denominado “El rol del psicólogo en la institución educativa. Prácticas y saberes, evaluación e intervención”.

En un primer momento del proyecto, nos dedicamos a analizar los datos extraídos de una muestra de 150 entrevistas realizadas a psicólogos, directivos y docentes que trabajan en instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. Dichas entrevistas fueron administradas por alumnos avanzados de la carrera de Psicología, que cursan la materia Psicología Educativa Cátedra II.

Teniendo como insumo inicial esa gran cantidad de información, intentamos caracterizar desde el punto de vista exploratorio, y por primera vez en nuestro país, algunas de las modalidades de trabajo de los psicólogos que trabajan en instituciones educativas, sus marcos teóricos de referencia, su formación en el área, etc.

Dicho primer momento exploratorio, generó posteriormente en el equipo de trabajo, nuevas preguntas de investigación, que nos impulsaron a realizar una serie de entrevistas en profundidad con algunos de esos psicólogos para poder, a través del análisis del discurso que éstos despliegan cuando se les presenta la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas,

delimitar con mayor precisión algunas de las tensiones que atraviesan cotidianamente la inserción de estos profesionales en el campo.

Los psicólogos y las escuelas como escenario

Resumiremos a continuación, algunas de las características principales que adquiere la tarea de los psicólogos que trabajan en instituciones educativas.

Estas tendencias provienen del análisis de los datos obtenidos en las fases previas de la investigación. Remitimos a quienes tengan interés en un análisis más detallado de ésta problemática, a un trabajo recientemente publicado en el Anuario de Investigaciones de nuestra Facultad. (ver ERAUSQUIN et al., 2000).

Los datos obtenidos en el primer momento del proyecto nos permitieron observar que:

- Los psicólogos daban cuenta de una gran dificultad para recortar objetos de análisis e intervención relacionados con lo educativo.
- Se ponían de manifiesto ciertas carencias en la formación académico-profesional de los entrevistados, que aparecían vinculadas con la modalidad de intervención y de ejercicio de sus funciones en el ámbito educativo.
- La función más mencionada por los psicólogos que trabajan en instituciones educativas fue la de “derivación de alumnos a agentes externos a la institución” (hospitales, consultorios privados, etc.)
- El tipo de intervención que llevaban a cabo los psicólogos eran predominantemente aquellas de carácter *individual* (en detrimento de las de tipo grupal, institucional, o comunitaria) y se hallaban focalizadas más en los alumnos que en los docentes, directivos o padres.
- La función del psicólogo parecía concentrarse en la *evaluación, detección y derivación de los problemas individuales de los alumnos* (detectados y señalados previamente por los docentes) apareciendo así el discurso psicoeducativo, cumpliendo un efecto legitimante sobre algunas de las decisiones que se toman en las instituciones educativas. (BAQUERO, 1997; ERAUSQUIN et al., 2000)
- En relación con los problemas caracterizados como *principales* por los psicólogos que trabajan en las instituciones educativas, y que requieren de su intervención, aparecen mencionados en primer lugar los “Problemas de Conducta”, a continuación los de “Aprendiza-

je” y luego los “Emocionales”. Mayoritariamente los problemas son asignados por los entrevistados *al individuo*.

- En cuanto al “Objeto de análisis e intervención” del psicólogo, la mayor cantidad de menciones las encontramos caracterizando dos clases de objetos: “*El alumno*” y los “*problemas emocionales*” del mismo.

Los testimonios que dan cuenta del “*Aprendizaje Escolar*” como objeto de análisis e intervención, por el contrario, son escasos y curiosamente se correspondían con aquellos psicólogos que trabajaban con otros profesionales de la educación, psicólogos con incidencia del modelo psicogenético en su formación, y psicólogos que trabajan en dispositivos escolares de tamaño medio y normas flexibles.

En el trabajo que mencionamos anteriormente, especificábamos que “*resultaría de sumo interés profundizar la indagación iniciada, intentando desplegar algunas de las problemáticas que se esbozan en este primer acercamiento*”, para lo cual, se decidió realizar entrevistas en profundidad, con profesionales que poseyeran experiencia en el campo y con algunos informantes claves del área, con el fin de contraponer algunas de las tendencias detectadas en nuestros resultados provisionarios con la visión que tienen dichos actores de su realidad.

Nuestro propósito era, además, poder contextualizar —a partir de una mirada de tipo “etnográfica”— algunos de los elementos que formaban parte de los primeros resultados y que al poder ahora ser situados dentro de instituciones concretas, podrían generar así nuevos problemas de investigación e interrogantes.

En el camino hacia este análisis, utilizaremos como recurso analítico la identificación de “repertorios interpretativos para el análisis del discurso”. (Wetterel, M. y Potter, J, 1996)

Se tratará de detectar unidades lingüísticas, —internamente consistentes y relativamente vinculadas entre sí—, llamadas “repertorios interpretativos”.

Los repertorios se pueden considerar como los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones y otros fenómenos.

El objetivo global de este trabajo intentaría presentar un conjunto representativo de extractos de las entrevistas junto con nuestras interpretaciones, de tal forma que el lector sea capaz de evaluar nuestros análisis y de

sugerir incluso, interpretaciones alternativas.

En el transcurso de nuestras reuniones de equipo comenzamos a detectar en los dichos de los entrevistados, ciertas “*tensiones*” o problemáticas aparentemente contradictorias, (muchas veces aún en los relatos de un mismo entrevistado) que planteaban algunas de las dificultades cotidianas por las que atraviesa un profesional formado para una modalidad de intervención de tipo *clínico individual*, (con el consiguiente predominio de un abordaje que intenta rescatar la subjetividad), pero que desempeña sus funciones en una institución como la escolar, que, entre otras características que la definen, conforma *colectivos* y, como espacio social y material, tiene *reglas y funciones sociales* muchas veces explicitadas y muchas otras no.

Ésta institución, ¿qué tensiones produciría en el profesional psicólogo, al verse éste involucrado *al mismo tiempo* en problemáticas relacionadas con procesos tan específicos como los que se ponen en juego en relación con el aprendizaje escolar, cuando su formación y su abordaje le sugieren intervenciones de tipo centralmente clínico?

¿Es percibida ésta particular situación por los actores entrevistados?

Y de no ser así: ¿Cuáles son las consecuencias que pueden tener las modalidades de intervención que efectivamente se llevan a cabo?

Algunas críticas a la escuela desde distintas perspectivas

Numerosos son los autores que analizaron, desde enfoques sociológicos, filosóficos y antropológicos, algunas de las características principales que posee la institución escolar.

Durante los años setenta, gran parte de la literatura que se escribía sobre la escuela estaba enrolada, sin embargo, dentro de una amalgama de discursos críticos que veían en ella, desde distintas perspectivas, a una “institución en crisis” pasible de ser puesta en cuestión desde un punto de vista funcional, histórico y político.

A grandes rasgos, se podrían caracterizar a dichas “Críticas a la Escuela” como divididas en dos grandes tipos.

Una primer clase de crítica, (Trilla, J. , 1985)aquella que podríamos denominar *exterior* a la misma escuela, es la que podríamos ilustrar, por ejemplo, a partir de los desarrollos del que se llamó “*discurso tecnocrático*”, discurso que, a partir de documentados razonamientos, (Combs, P., 1968, citado por Trilla, J. , 1985) se interesaba por “*el proceso organizado mediante el cual una sociedad promueve la enseñanza, y si ese proceso y sus*

resultados pueden ser más apropiados, eficientes y eficaces dentro del contexto de la propia sociedad”. (Combs, P, *op.cit.*, pág. 17).

De la escuela se criticaba su disfuncionalidad, su ineficacia, y entre otras cosas, se cuestionaba su papel director en relación con otras instancias de mediación pedagógica tales como la educación informal.

Otro tipo de discurso, el que vino de la mano de la crítica de tipo *marxista*, (Althusser, 1974, Bourdieu, 1977, Bernstein, 1990, y otros) hacía hincapié en tanto, en el *papel reproductor* que cumple la división técnica y social del trabajo que tiene lugar en la escuela, papel que colabora en la reproducción de la ideología dominante.

Se destierra, desde esta perspectiva, la posibilidad de pensar a la escuela como agencia posibilitadora de factor de transformación social.

El discurso *desescolarizador*, (Illich, 1974) fue más lejos aún en la crítica: el problema estaba no en la ineficacia de la escuela o en la arbitrariedad o violencia simbólica que la escolarización conlleva.

El problema radicaba *en la escuela misma*, apareciendo la educación, tal como está planteada, como causa de muchos de los males que nuestra sociedad padece.

Se proponía aquí una alternativa polémica y fuertemente criticada: *la desescolarización*.

El último tipo de discurso que citaremos en esta apretada síntesis, como crítico de la escuela desde una posición exterior a ella, es el que se originó a partir de los desarrollos del filósofo francés Michel Foucault. (Foucault, M, 1975)

Para él, las escuelas, al igual que las cárceles y los asilos, se preocupan fundamentalmente por la regulación moral y social de los sujetos, y los mecanismos que tienen lugar en estas instituciones son vistos a la luz de la preocupación manifestada por este autor por las técnicas de poder y dominación, lo que él denominará la “microfísica del poder”. (Foucault, 1975)

Las críticas realizadas, en tanto, desde el *interior* de la escuela, —a diferencia de las anteriores—, estaban elaboradas por pensadores provenientes en su mayoría de la pedagogía, siendo *gestada generalmente desde la misma acción*.

Sin un discurso teórico tan riguroso como el que llevaban a cabo gran parte de los autores mencionados anteriormente, este enfoque intentaba renovar la escuela, desde la implementación de actividades innovadoras y el compromiso con la realidad.

Dentro de este conjunto de iniciativas podríamos citar los desarrollos de la *Escuela Nueva*, la *“Pedagogía no directiva”* de Carl Rogers, experiencias tales como las de *“Summerhill”* de A. S. Neill o la *“Pedagogía para la Liberación”* de Paulo Freire.

Estas propuestas, disímiles entre sí, estaban unidas sin embargo en una idea común: la escuela, *-ésa escuela-*, tal como estaba funcionando, con sus patrones fijos y establecidos, con su autoritarismo, con su ineficacia, e inclusive, con su aburrimiento, la escuela a la que podríamos denominar “Tradicional”, era una institución a la que *había* que transformar a partir de ciertos modelos, muchas veces contradictorios y heterodoxos entre sí, pero que definían un modelo posible, alternativo y superador del actual.

Más allá de lo simplificado de ésta clasificación, —y de las ausencias que la misma contiene—, nos ha interesado ofrecer una panorámica de los distintos discursos que intentaron caracterizar la escuela y que le diagnosticaron una crisis que si bien hoy adquiere nuevos matices, aún perdura.

Cabe resaltar que, aún con sus diferencias, estas críticas permitieron insular de una manera relevante la problemática educativa en las agendas de las políticas de Estado y generaron, —de manera directa o indirecta—, programas de reforma que comenzaron a implementarse a nivel mundial en las décadas siguientes.

Pero cabe aclarar, que aún después de estos movimientos, la escuela sigue siendo una de las instituciones más importantes que la sociedad haya sido capaz de producir y no parece, aún ante la irrupción de las computadoras y de las nuevas tecnologías, estar destinada por el momento a desaparecer.

Sólo que ahora se plantean nuevos problemas, que invitan a plantear también nuevas soluciones, pero parece ser, tal como veremos a continuación, que muchas de estas problemáticas que arrastraron apasionadas discusiones y verdaderos ríos de tinta en los últimos tiempos, no están siendo pensadas aún por muchos de los psicólogos que trabajan en el área, debido a que, tal como veremos a continuación, se enfrentan a las dificultades y problemas actuales que los interpelan a partir de una formación y modalidad de intervención que podríamos denominar de tipo tradicional.

La especificidad del psicólogo: ¿cuál es el lugar del psicólogo aquí?

Si bien la noción de “rol” es especialmente problemática, ya que esta noción, en su vertiente funcionalista parece ignorar el elemento de resistencia u oposición al poder y presión social que los individuos ejercen frente al or-

den social impuesto, entendemos que esta noción puede seguir resultando fértil si la analizamos en su entrelazamiento con el concepto de “Identificación”, (más afín a una vertiente psicoanalítica), y de “Identidad”, (término más propio de la Psicología Social), ya que los sujetos no se reducen a la tipificación que porta un hacer, ni la definición institucional de quehaceres y funciones (“Rol”) es asumida o encarnada de un modo unívoco por los sujetos.

En las entrevistas tomadas, los psicólogos no se describen a sí mismos como portadores de “un” rol, y en el caso de hacerlo, no se totalizan a sí mismos en esa definición. Pero lo más llamativo, es la dificultad que presentan los entrevistados para definir sus intervenciones, lo que representan o hacen:

“Somos tipo ‘Banelco multifunción’. Porque si bien uno sabe que tal rol no es el rol específico, ante una demanda equis, no podés dejarla de lado.”

“Este es el ‘Equipo de Orientación Escolar’, al que casi todos llaman ‘Gabinete’, pero nosotros nos ponemos igual ese nombre porque el papá no dice ‘¿dónde está el Equipo?’; sino que dice ‘¿dónde está el Gabinete?’”

“A veces hay papás que piensan que el gabinete es la maestra particular, de apoyo, o que es la que le va a hacer el tratamiento al chico, esa es por ahí la fantasía del papá...”

(Psicóloga EGB)

Partimos de entender a la “identidad” como proceso, y no como “estado final” o “resultado definitivo”.

Englobar al sujeto en un encasillamiento congelante y unívoco, es objetivarlo, quitarle la entidad de “sujeto”, ya que en todo caso, tal identidad sería un proceso por el cual un individuo se produce y reproduce, se construye y reconstruye, a través de interacciones sociales.

Este proceso, dinámico y conflictivo a la vez, es tanto estructurante del sujeto como instituyente de transformaciones, y está atravesado por negociaciones diarias entre los significados propios y los ajenos.

Si entendemos entonces al rol del psicólogo como histórico y social, mediado por la institución educativa concreta en la que trabaja, con sus características, su organización, su cultura, su “estilo” y los movimientos progresivos y regresivos que en ella transcurren, veremos que éste está atravesado por la trama de contradicciones en que se basa el funcionamiento de cada escuela singular.

Pero si bien este lugar (¿o mejor dicho, “no lugar”?) es una de las primeras “tensiones” o problemáticas que aparecen en el discurso de los entrevistados, no es posible dejar de relacionar esto con los cambios sociales que aparecen en las instituciones, característicos de la posmodernidad, o los vinculados con la profundización de las crisis económicas que castigan a los países de la región, fracturando la vida cotidiana de las escuelas, y que tienden a presentarse de manera cada vez más frecuente obligando a nuevas o diferentes formas de intervención, poniendo de manifiesto muchas veces la insuficiencia de los instrumentos y las herramientas con las que cuentan.

“En los últimos tres años, la realidad de la comunidad fue cambiando, y por lo tanto cambió la realidad de los chicos. Entonces uno tiene que atender a otras problemáticas que fueron apareciendo, que tienen que ver con lo social o con lo socioeconómico fundamentalmente. También nos ha tocado en los últimos años tener que hacer más asistencia o asistencialismo...”

(Psicóloga EGB)

“Se presentan más padres separados, ese tipo de cosas que en los chicos repercuten. Yo creo que sí, que por ahí... Como que las familias están como más presionadas por temas económicos, dificultades económicas, y esto también trae determinado tipo de tensiones entre los chicos (...)”

“Lo veo también en peleas, chicos que están un poquito más irritables, donde las dificultades familiares también van pesando sobre ellos, y esto también hace algún tipo de aparición”.

“Desde lo profesional, es como que uno no le puede hacer demasiado ‘olé’ a esas cosas;... hay casos que realmente merecen... Hay algunos casos que... parece que estamos en la guardia de un hospital, pero de una hospital de una zona muy marginal”.

(Psicóloga EGB)

El desconcierto frente a los cambios de la sociedad actual aparece en los relatos asociado a cierta mirada nostálgica de una tradición familiar y social perdida, ligado ésto también al quiebre de ciertos emblemas que sostenían a la institución educativa y que hoy están siendo desplazados por otros.

¿Cuál es el lugar de los actores en esta nueva institución?

¿Cuál es el lugar del psicólogo aquí?

Aparece entonces la ambigüedad ante *un* lugar, *una* función, — construida mediante la sedimentación de sucesivas identificaciones—, que evidentemente no condicen hoy con parte de las problemáticas que circulan en su ámbito de trabajo cotidiano.

La fractura de los paradigmas de la identidad profesional aparenta no presentar nuevos emblemas, y frente a ese vacío, es inevitable la presencia del malestar.

Por ejemplo:

Entrevistador: *¿Cuáles son las funciones más importantes o las que les asignan?*

“Uno va a trabajar y ve que las cosas no funcionan con la orientación o con la intervención que uno hubiera esperado. Que la intervención que se hizo no funciona (...)”

“Uno hace intervenciones que llegan a buen resultado y después, cuando vas haciendo evaluaciones de esas situaciones te encontrás con que algunas están encaminadas, y otras quedaron a medio camino.”

(Psicóloga EGB)

En cuanto a las expectativas, pedidos y demandas formuladas — explícita e implícitamente— al psicólogo desde la institución educativa, entendemos útil el uso re-contextualizado de las categorías de análisis presentes en el trabajo ya clásico de Selvini Palazzoli, M. (1993), sin adscribir necesariamente a la elaboración de estrategias de intervención según el modelo sistémico y su epistemología, dado que allí se destacan algunas especificidades de la demanda que dirigen los “clientes potenciales” al psicólogo, que también en nuestro contexto se presentan.

Se señala, por ejemplo, que ningún “cliente” demanda para él, sino que el problema por el cual se consulta es siempre “de los otros”, no parece estar quien demanda implicado, ni aceptará que se lo considere usuario de la intervención.

Y esta modalidad de interacción, define de alguna manera el rol profesional, y éste las funciones que el psicólogo desarrolla, dado que ambos son construcciones que determinan en gran parte lo que se hace y cómo se lo hace.

En otro orden de cosas, la ausencia de instancias que, definidas claramente a nivel institucional, evalúen, supervisen y/o revisen el trabajo que

cotidianamente se lleva a cabo, más allá de lo meramente burocrático, también abona la sensación de desamparo que algunos psicólogos sienten, por ejemplo:

“Nosotros dependemos de la Dirección General de Escuelas... perdón, de la Inspectoría de Psicología y demás...”

“Pero lo que pasa es que trabajando dentro de la institución como soporte y apoyo del equipo directivo, y al pertenecer a la institución tenés todo el compromiso...”

“Porque nosotros somos de la escuela, lo que pasa que nuestra supervisión la hace la inspectora y no el equipo directivo. Trabajamos de alguna manera para el equipo directivo, que nos puede, cómo te podría decir..., pero, quién nos califica a nosotros es la Inspectoría...”

(Psicóloga EGB)

Del “Aprendizaje Escolar” al “Sujeto del Aprendizaje Escolar”

La complejidad del fenómeno educativo, y la multiplicidad de disciplinas, saberes y prácticas que necesitan concurrir a su análisis y abordaje, no exime al psicólogo de la necesidad de un posicionamiento disciplinar, científico, ético y político frente a las decisiones educativas en las que participa, (y en las que no participa, lo cual también es una forma de participar).

Al respecto:

¿Existen intervenciones deseables para el abordaje de los problemas psicoeducativos de los sujetos de la educación?

¿O bien existen una diversidad de modalidades o estrategias de intervención aún no suficientemente abarcadas, y que necesitan incluir lo emergente, junto a lo dominante y lo hegemónico?

“Mi escucha es psicoanalítica,... pero el trabajo en una escuela es muy difícil que sea... acuerdo a la capacitación que en algún momento...”

(Psicóloga Escuela Media)

La tensión que se produce entre lo educativo, —que no puede ser perdido de vista por quien se desempeña en el ámbito educacional—, y lo subjetivo, aparece con frecuencia mediada por la impronta de “lo clínico”, ya que el abordaje a partir de esta modalidad forma parte central en la tradición de la formación profesional del psicólogo en nuestra región.

La mirada clínica posee a su favor el intento de rescatar la especificidad de lo único, el lugar del otro, en un modelo institucional que privilegia lo colectivo, lo grupal. Pero cabría preguntarse si toda mirada que intenta rescatar al sujeto, es una mirada clínica.

Si la mirada sobre lo latente, sobre no-manifiesto, la intervención que intenta explicitar implícitos, es forzosamente una mirada “clínica”.

¿Cuál es la pregnancia que adquiere “lo clínico” situado en lo educativo?

O mejor dicho, la sensibilidad ante lo diverso: ¿Conforma necesariamente un “tipo clínico” de intervención?

El intento del psicólogo de situarse en un “más allá” del aprendizaje escolar, —tal como lo manifiestan algunos de los actores entrevistados—, en busca de un “más allá del aprendizaje escolar” que posibilite la emergencia de un sujeto psicológico que parece “liberarse” al separarse ilusoriamente del contexto, es uno de los círculos sin salida por los que atraviesa el profesional inserto en la institución educativa.

Como lo describe una de nuestras entrevistadas:

“...para nosotros tampoco son alumnos ¿no?... Son nuestros pacientitos, o los chicos, o nombres, para nosotros no son alumnos, son alumnos de esta escuela donde nosotros trabajamos, pero no son nuestros alumnos como lo es de un docente. Son los chicos de 1º, de 5º, con los que vamos a ir a la reunión de SIDA, o son Alejandra, Juanita, Pedrito, como que nos cuesta más definir...”

(Psicóloga Escuela Media)

Pero ocurre que tal intento no posee una representación igualmente fuerte, que enmarque la acción hacia el conocimiento y el saber (entre otras cosas), que impone la institución educativa. Falta la posibilidad de crear —siguiendo las direcciones y los ritmos de cada uno— contextos de trabajo cooperativo, por ejemplo, con docentes y padres, que converjan y articulen productivamente las diferencias.

Es necesario construir líneas estratégicas de análisis de problemas, que permitan el planteamiento y el planeamiento de objetivos de transformación de situaciones educativas, la selección y el ajuste de herramientas teórico-metodológicas adecuadas a los objetivos, y la evaluación posterior, del éxito y el fracaso alcanzado en el intento.

“... siempre vamos a encontrar para decir, a lo mejor Juanito, por esta temática, está más complicado que otro, pero no por eso es mal alumno, es

distinto a los demás pero no es malo, es diferente a lo mejor al resto, pero... Juicios de valor, a nosotros nos parece que no..."

"Así, de ponerles etiquetas, que es muy común en el ámbito, en el campo docente... nosotros tratamos de no etiquetar, a lo mejor a veces se nos escapa..."

"... Como que tratás de... que los alumnos se involucren en el rol que a cada uno le corresponde cumplir, más allá que a lo mejor nosotros participamos también en las reuniones del Consejo de Convivencia, que somos como psicólogas asesoras del Consejo. Entonces, "todo después lo van a terminar resolviendo las psicólogas".

"Nosotros decimos que bueno, que sí, pero... involucramos... estamos un poco, a lo mejor hablando con la directora y de que ella también amplíe un poco... como que tenga la posibilidad de darles a los demás... de delegar..."

(Psicóloga, EGB)

El lugar del psicólogo, tal como aparece en muchas de las entrevistas, por estar en la actualidad, al parecer, situado en los bordes de la institución, posibilita tal vez observar los intersticios que se abren en los dispositivos educativos para la emergencia de la subjetividad.

Pero para hacer esto, el psicólogo necesita entrenarse para ser sensible y eficaz en relación con la atención de la diversidad, tanto en el pensamiento y la acción, en lo cognitivo y en el aprendizaje, en las representaciones y sentires de quienes enseñan y de quienes se educan en la interacción.

La escuela, y el psicólogo en ella, configuran un campo propicio para la intervención. Potenciar diferentes direcciones y ritmos de desarrollo, podría contribuir a producir y construir individual y colectivamente mejores aprendizajes.

Si el psicólogo pudiese seleccionar y decidir sobre cursos de acción prioritarios, si pudiese diseñar, planificar y evaluar programas de acción, haciendo visible también su papel e intenciones, participando, por ejemplo, en investigaciones, que posibiliten ampliar su y la de los otros- base de conocimientos específicos, el psicólogo podría quizá construir categorías nuevas ante el derrumbe de las categorías de la modernidad.

Falta también, esta vez desde el punto de vista de la formación profesional, que se le brinden al psicólogo herramientas que le permitan adoptar estrategias de abordaje más efectivas, que le posibiliten despegar de ese lugar de "no lugar" en el que se encuentra actualmente, debido más que nada

al predominio de modalidades de intervención centradas básicamente en responder automáticamente a las demandas, tal como llegan, lo cual acrecienta el sufrimiento institucional y el malestar en la tarea. ♦

Referencias

- Althusser, (1974) *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1975.
- Baquero, R. (1997), "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa", en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación* de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.
- Bernstein, B. (1990), *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid, 1993.
- Bourdieu, P. (1970) *La Reproducción*, Laia, Barcelona, 1977.
- Combs, P. (1968) *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, 1971.
- Erausquin, C.; Cameán, S.; Bur, R.; Greco, B.; Alonso, A.; Cabrera, M.; Btsh, E. (en prensa), "Psicólogos en instituciones educativas: representaciones del rol y modalidades de intervención", en *VIII Anuario de Investigaciones en Psicología*, Facultad de Psicología, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, México, 1986.
- Illich, I. (1974), *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona.
- Selvini Palazzoli, M. (1993), *El mago sin magia*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
- Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela*, Alertes, Barcelona, 1999.
- Wetterel, M. y Potter, J. (1996) "El análisis de discurso y la identificación de los repertorios interpretativos" en *Psicologías, Discursos y Poder*, Visor, Madrid.

Parte II

2005-2009: Aperturas y desafíos en la construcción de intervenciones

*El giro contextualista*¹

*Cristina Erausquin
María Esther Basualdo*

El objetivo de este estudio fue analizar los modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados que los psicólogos construyen, en comunidades de práctica que integran con otros agentes y actores, cuando trabajan en las escuelas.

La información empírica se obtuvo a través de entrevistas orales y cuestionarios escritos aplicados por Estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología, y analizados en Trabajos de Campo que fueron supervisados por investigadores docentes, para conocer y apropiarse de los problemas y modalidades de intervención específicos del Área Psicoeducativa.

La *unidad de análisis* fue definida en línea con las concepciones contextualistas (Wertsch, 1999; Engeström, 2001; Lave, 1991), como “un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto” (Vygotsky, 1934: 9). La unidad de análisis de este estudio fue *modelos mentales situacionales que construyen psicólogos y docentes, a través de la experiencia de su práctica profesional, sobre problemas e intervenciones en escenarios educativos*.

Se trata de una unidad sistémica, dialéctica y genética, que articula cuatro *dimensiones*:

- la situación problema que se enfrenta y analiza,
- la intervención profesional que se desarrolla, desde el rol específico psicólogo o docente,
- las herramientas utilizadas en la intervención, y

¹Reelaboración de un trabajo presentado en XXX Congreso Interamericano de Psicología (SIP), Buenos Aires, por Erausquin C., Basualdo M.E., González D., García Coni A., Ferreiro E., en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT 2004-2007 P061.

- los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados.

En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, identificados por la comunidad científica en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto.²

La delimitación realizada en este estudio se fundamentó en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo, 1994, 1997, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo, y articulada con los trabajos realizados en el análisis de sistemas de apropiación y andamiaje de competencias entre expertos y novatos (Resnick, 1999).

En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de psicólogos y docentes. Los indicadores seleccionados no fueron considerados necesariamente uniformes para todos los ejes, ni implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991).

El estudio fue realizado entre 2003 y 2005, en el marco del Proyecto UBACYT P061, y su propósito fue analizar los “modelos mentales” que construyen psicólogos que trabajan en las escuelas, acerca de las situaciones problema que convocan su intervención profesional, desde la experiencia práctica de su quehacer e interacciones en la institución educativa.

Se analizó conjuntamente los “modelos mentales” de los docentes que trabajan en las mismas escuelas, acerca de las situaciones problema que convocan su intervención profesional como docentes, para abrir líneas de indagación sobre las interacciones entre ambos agentes y los “efectos” de las mismas sobre representaciones y quehaceres dominantes y emergentes en el campo psicoeducativo.

La conjetura que ordenó la indagación en esa etapa fue que los “modelos

²M. J. Rodrigo, en su análisis del cambio cognitivo de los *modelos mentales* en el desarrollo educativo, distinguió tres dimensiones del cambio: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”, complejizando el constructo de *modelos mentales* y *cambio cognitivo* en una nueva versión (Rodrigo, 2001), a través de su articulación con el *modelo de redesccripción representacional* de Karmiloff-Smith (1992).

mentales” de la práctica profesional de los psicólogos que trabajaban en el Área habían experimentado giros y modificaciones, con relación a los datos analizados en anteriores estudios, en cuanto a la aparición de nuevos *modelos, modalidades o estrategias de intervención*.

Dicho cambio podía ser consistente con giros y modificaciones que habían aparecido en la indagación sobre Estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales y de Investigación de la Carrera de Grado, en lo que fue considerado como el *proceso de profesionalización temprana* de los *psicólogos en formación* en Universidad de Buenos Aires.

En las entrevistas se indagaron:

- Las *funciones* que ejerce el psicólogo situado en dichas instituciones, a partir de su propia opinión, la opinión de los docentes y la de los directivos
- Los principales *problemas* educativos señalados por cada uno de tres actores —el psicólogo, el docente y el directivo—.
- Las *causas* de los problemas que cada uno de ellos identifica en su quehacer cotidiano.

En el análisis de las convergencias y las divergencias discursivas sobre modelos de problemas e intervenciones, entre profesionales que trabajan en un mismo dispositivo educativo escolar —psicólogos y docentes—, se hallaron efectos de apertura y *giro contextualista* en el recorte de problemas complejos que entrelazan tramas psicosociales e intersubjetivas, así como en la interdependencia e interacción entre actores, acciones y perspectivas en la intervención sobre los problemas.

Se trató de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos.

La muestra estaba constituida por 19 psicólogos y 10 docentes que trabajaban en instituciones educativas de la Ciudad y el conurbano bonaerense.

Los actores escolares —psicólogos, docentes y directivos— fueron entrevistados por Estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Carrera de Psicología de UBA. Psicólogos y docentes colaboraron voluntariamente con el Trabajo de Campo que los estudiantes realizaron, en el primer semestre de 2003, en la materia Psicología Educacional Cátedra II.

Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas que se adaptó para su aplica-

ción a psicólogos y docentes, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional*.

El instrumento se elaboró en base a:

- *La descripción y la explicación de una situación–problema* en la que el agente hubiera participado y el desarrollo de los *elementos significativos de la historia* y el *contexto actual* del problema (Dimensión I, siete Ejes).
- *La intervención* del agente desde y en función de su rol profesional —como psicólogo en un caso y como docente en el otro— y la enunciación de los *objetivos, decisiones, acciones, agentes y destinatarios* implicados en la intervención (Dimensión II, ocho Ejes).
- La enunciación de *las herramientas* utilizadas por el/los profesional(es) (Dimensión III, dos Ejes).
- Los *resultados* obtenidos y las *causas atribuidas a dichos* (Dimensión VI, dos Ejes).

A continuación aplicaremos los datos extraídos con el Cuestionario, la *Matriz de Análisis Complejo “Dimensiones, Ejes e Indicadores en la Profesionalización de Agentes - Psicólogos y Docentes - en Contexto Educativo”* (Erasquin, Basualdo, 2006). Se reseñarán sólo los datos que tienen porcentajes mayores al 20% de la Muestra.³

Dimensión I: situación–problema de los modelos mentales de psicólogos y docentes.

Psicólogos y docentes:

¿Recortan problemas complejos en tramas intersubjetivas y psicosociales, para su análisis y abordaje en contextos de intervención profesional?

¿Dan cuenta de una sola o de diversas perspectivas en la construcción del problema?

¿Predomina la perspectiva de la ciencia o la del sentido común?

En el Eje 1 —De la simplicidad a la complejidad de los problemas— (fi-

³En el resto del capítulo se utilizará como nomenclatura en las figuras: Dim I, Dim II, ..., para nombrar las Dimensiones; Eje 1, Eje 2,... para identificar los Ejes; e Ind 1, Ind 2, ... para identificar los Indicadores.

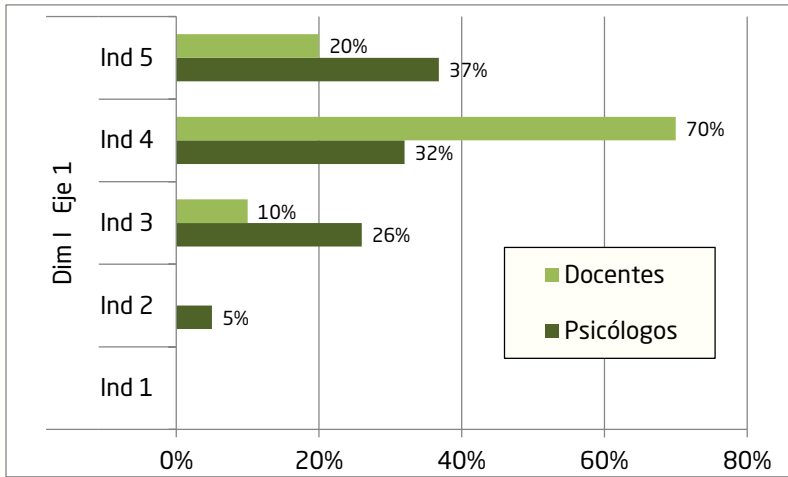


Fig. 6.1 Dimensión I, Eje 1: De la simplicidad a la complejidad de los problemas, docentes y psicólogos, en escuelas.

gura 6.1) los psicólogos en escuelas recortan (Ind 5) “problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones” (37%) y plantean (Ind 4) “interrelación entre factores y dimensiones en problemas complejos” (32%).

En el Eje 6 –Del realismo al perspectivismo— (figura 6.2) en el Ind 4 denotan “perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema” (63%); y en Ind 3 “la creencia o la duda se basa en algún conocimiento científico de la disciplina, más allá del sentido común” (32%).

Los Docentes en escuelas en cambio, en el Eje 1 (Ind 4) plantean “interrelación entre factores y dimensiones en problemas complejos” el (70%) y en el Ind 5 “problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones” el 20%.

En el Eje 6 (Ind 2) “se presenta una sola perspectiva del problema, como si fuera la realidad, desde el sentido común” denotan el 70% mientras el 30% denota (Ind 4) “perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema”.

Psicólogos y docentes:

¿Describen, explican, o construyen hipótesis sobre los problemas?

¿Atribuyen causas o razones únicas o múltiples a los problemas?

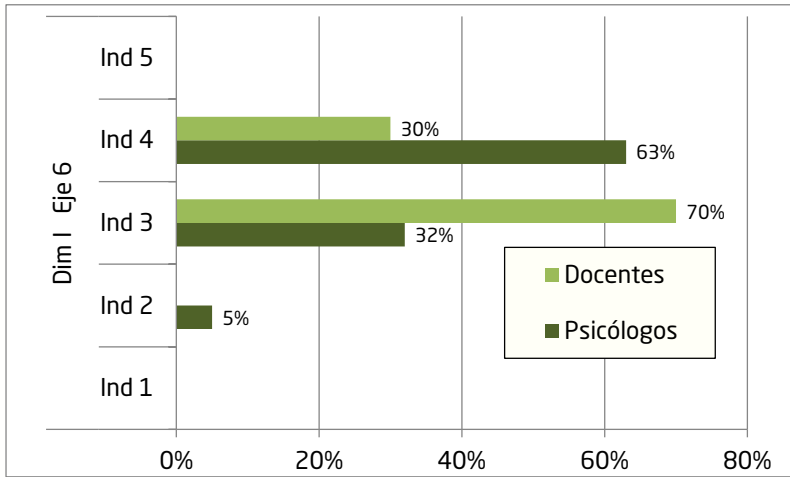


Fig. 6.2 Dimensión 1, Eje 6: Del realismo al perspectivismo, docentes y psicólogos, en escuelas.

El Eje 2 —De la descripción a la explicación de los problemas,— remite a los niveles de explicitación y redesccripción representacional que distinguen Rodrigo y Pozo (2001), y a los análisis del pensamiento causal desarrollados por Asensio y Carretero (2002).

En el grupo de psicólogos (figura 6.3), la mayor concentración de respuestas (63%), está en el Ind 3 “menciona inferencias más allá de los datos”, y en segundo lugar, el Ind 4 “da una hipótesis sobre causas, factores o razones” (32%).

En el grupo de docentes, el Ind 3 es el que concentra mayor frecuencia de respuestas (80%).

Para el Eje 5 —De las relaciones causales— (figura 6.4) el grupo de psicólogos tiene la mayor frecuencia está en el Ind 3 “multidireccionalidad en las relaciones causales” (37%), le sigue el Ind 4 “relaciones causales multidireccionales en cadena” (32%). En el grupo de docentes, la mayor frecuencia está en el Ind 2, “unidireccionalidad en la relación causa-efecto” (60%), con mucha distancia con Ind 3 “multidireccionalidad en las relaciones causales” (30%).

El Eje 7 —Del individuo a la trama interpersonal— (figura 6.5), se refiere al cambio de unidad de análisis en el enfoque de los problemas que el proceso de profesionalización convoca para la intervención de los psicólogos y docentes en contextos educativos.

En el grupo de psicólogos, la mayor concentración de respuestas se sitúa

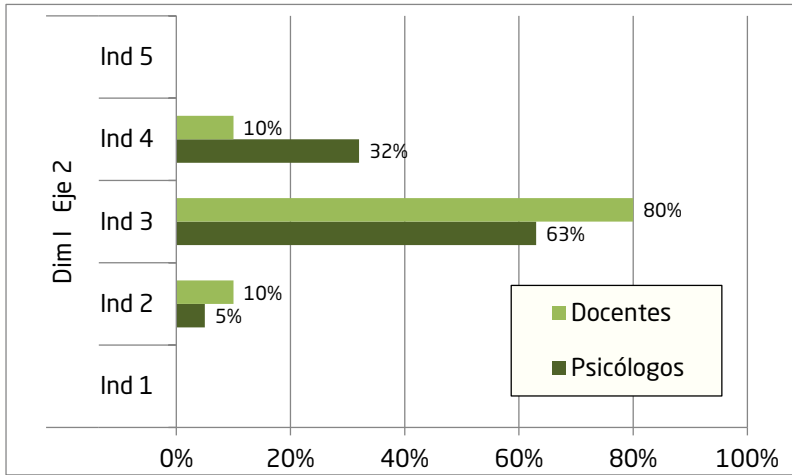


Fig. 6.3 Dimensión I, Eje 2: De la descripción a la explicación de los problemas, docentes y psicólogos, en escuelas.

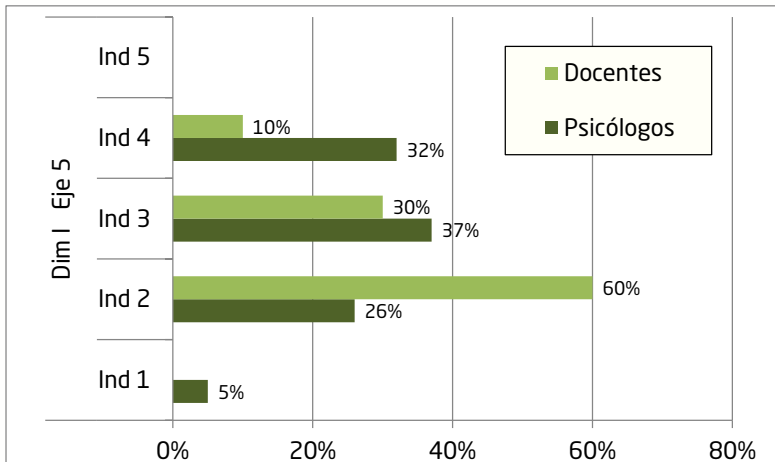


Fig. 6.4 Dimensión I, Eje 5: De las relaciones causales, docentes y psicólogos, en escuelas.

 Psicólogos y docentes:

¿Qué unidad de análisis usan para el enfoque de los problemas?
 ¿Analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados o agrupaciones sociales sin tramas subjetivas?

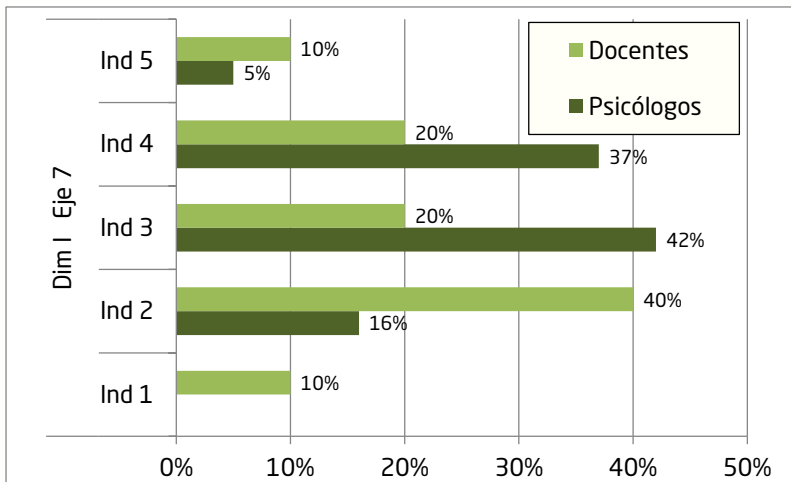


Fig. 6.5 Dimensión I, Eje 7: Del individuo a la trama interpersonal, docentes y psicólogos, en escuelas.

en el Ind 3 “combinación de factores subjetivos idiosincrásicos, personales, con factores estructurales, de regularidades” (42%) y le sigue el Ind 4 “combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales” (37%).

En el grupo de docentes, en cambio, la máxima concentración de respuestas se ubica en el Ind 2, “tendencia a la personalización del problema sin tramas relacionales”, (40%), siguiendo el Ind 3 “combinación de factores subjetivos idiosincrásicos, personales, con factores estructurales y regularidades” (20%) y el Ind 4 “combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales” (20%).

Para el Eje 3 —De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema— (figura 6.6) el grupo de psicólogos concentra la máxima frecuencia el Ind 4 “especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un

Psicólogos y docentes:

¿Construyen los problemas en relación con la especificidad de la disciplina y la profesión?

¿Lo hacen con apertura a la intervención de otras disciplinas?

¿Co-construyen interdisciplinariamente el problema que será objeto de la intervención?

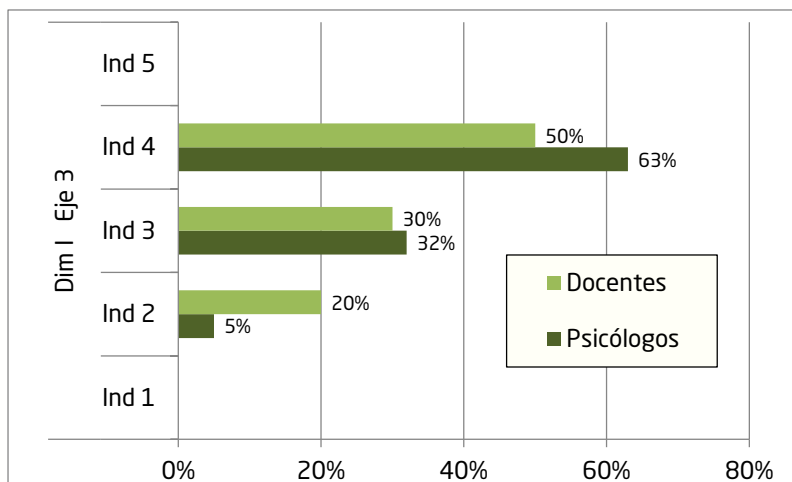


Fig. 6.6 Dimensión I, Eje 3: De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema, docentes y psicólogos, en escuelas.

determinado campo de actuación profesional de la Psicología, con apertura a la intervención de otras disciplinas” (63%); en segundo lugar, Ind 3 “especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un determinado campo de actuación profesional” (32%).

En el grupo de docentes, concentra la máxima frecuencia el Ind 4 “especificidad del problema con relación a la intervención de un docente en un determinado campo de actuación profesional de la Enseñanza, con apertura a la intervención de otras disciplinas” (50%); en segundo lugar, el Ind 3 “especificidad del problema con relación a la intervención de un docente en un determinado campo de actuación profesional de la Enseñanza” (30%).

En el Eje 4 —Historización y mención de antecedentes históricos— (figura 6.7), el grupo de psicólogos concentra la máxima frecuencia el Ind 4

Psicólogos y docentes:

¿Dan cuenta de los antecedentes históricos del problema en sus interrelaciones significativas, o no reconstruyen la historia del problema?

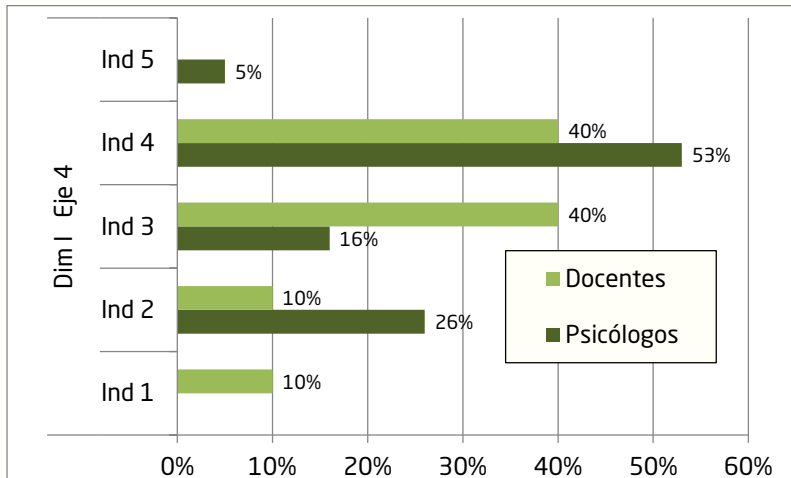


Fig. 6.7 Dimensión I, Eje 4: 'Historización y mención de antecedentes históricos, docentes y psicólogos, en escuelas.

, “diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí significativamente” (53%); le sigue el Ind 2, “mención de un antecedente del problema” (27%).

En el grupo de docentes, concentran la máxima frecuencia los indicadores (3), “mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos significativamente” (40%) y (4), “diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí” (40%).

Dimensión II: intervención profesional sobre el problema en modelos mentales de psicólogos y docentes

De acuerdo con la conceptualización de la acción mediada y de las cogniciones distribuidas, aplicada a las intervenciones profesionales en el área de los equipos de salud por Engeström y Cole (2001), y los modelos de la epistemología de la práctica y de la reflexión desde, en y sobre la acción profesional (Schön, 1998), se considera si:

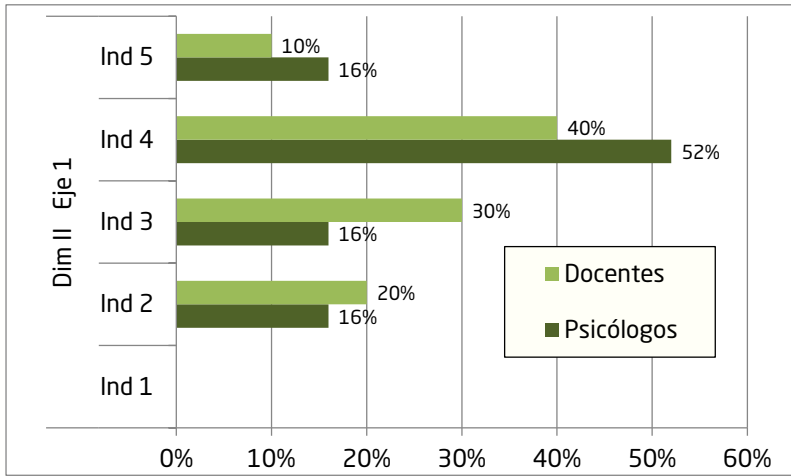


Fig. 6.8 Dimensión II, Eje 1: De la decisión sobre la intervención, docentes y psicólogos, en escuelas.

Psicólogos y docentes:

Deciden y actúan ¿solos o conjuntamente con otros actores?

En el Eje 1 —De la decisión sobre la intervención— (figura 6.8), tanto en el grupo de psicólogos como el de docentes, el Ind 4 “decide el psicólogo o el docente, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes” tiene máxima concentración de respuestas, (52% y 40% respectivamente), siguiendo en orden en ambos grupos el Ind 3 “decide el psicólogo o el docente, unilateralmente” (16% y 30% respectivamente).

El Eje 3 —Un agente o varios en la actividad profesional— (figura 6.9), indaga la posibilidad y pertinencia de la acción, no ya la decisión, en el contexto comprensivo de la acción mediada, entendida como acción interpersonal y como acción instrumental en el enfoque socio-histórico-cultural.

En el grupo de psicólogos el Ind 4 “actuación profesional del psicólogo y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención”, tiene máxima concentración (58%), le sigue el Ind 3 “actuación del agente profesional exclusivamente” (21%) y el Ind 5 “actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención” (21%).

En el grupo de docentes el Ind 4 “actuación profesional del docente y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la interven-

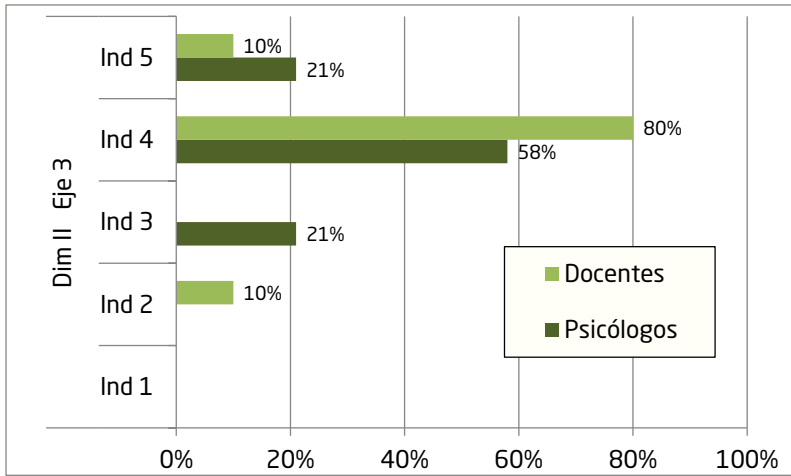


Fig. 6.9 Dimensión II, Eje 3: Un agente o varios en la actividad profesional, docentes y psicólogos, en escuelas.

ción.”, tiene la máxima concentración (80%).

Psicólogos y docentes:

¿Desarrollan actividades complejas, con objetivos múltiples y destinatarios diversos?

En el Eje 2 — De la simplicidad a la complejidad de las acciones— (figura 6.10), para el grupo de psicólogos la mayor concentración de las respuestas (58%) se ubica en el Ind 4 “acciones complejas multidimensionales” y le sigue el Ind 5 “acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención” (32%).

En el grupo de docentes, la máxima concentración de respuestas (70%) se ubica en Ind 3 “acciones puntuales sin articulación entre sí”; le sigue el Ind 5 “acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención” (20%).

En el Eje 4 —Objetivos de la intervención profesional— (figura 6.11), para el grupo de psicólogos el más alto porcentaje (68%) se concentra en el Ind 4 “multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención” y le sigue el Ind 3 “acciones dirigidas a un objetivo único”, (21%).

En el grupo de docentes, el más alto porcentaje (50%) se concentra en Ind 3, “acciones dirigidas a un objetivo único”, luego, con (20%), el Ind 4

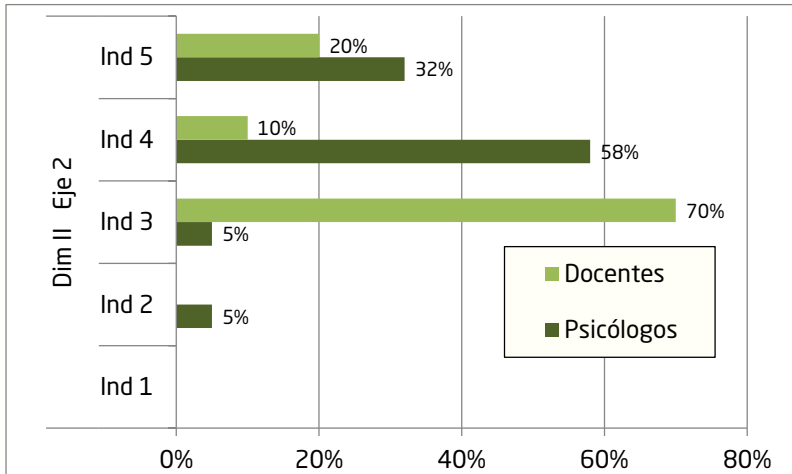


Fig. 6.10 Dimensión II, Eje 2: De la simplicidad a la complejidad de las acciones, docentes y psicólogos, en escuelas.

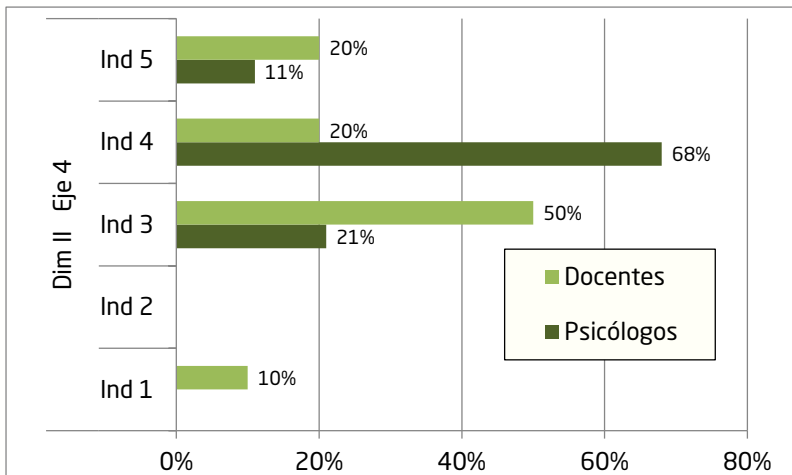


Fig. 6.11 Dimensión II, Eje 4: Objetivos de la intervención profesional, docentes y psicólogos, en escuelas.

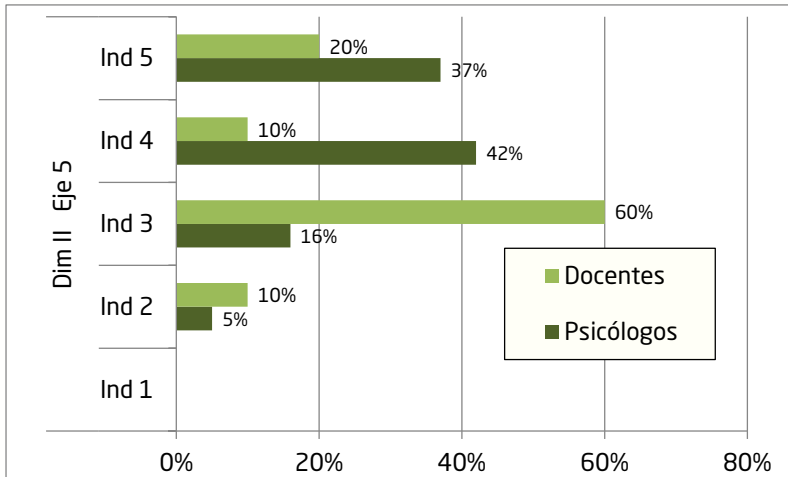


Fig. 6.12 Dimensión II, Eje 5: Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional, docentes y psicólogos, en escuelas.

, “multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención” y el Ind 5 “objetivos diferentes articulados antes, durante y después de la intervención”.

En el Eje 5 — Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional— (figura 6.12) el grupo de psicólogos presenta máxima concentración (42%) en el Ind 4, “acciones sobre individuos, tramas y dispositivos simultáneamente articulados en la intervención”; le sigue el Ind 5 “acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto” (37%);

La máxima concentración en el grupo de docentes se ubica en el Ind 3 “acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articulados en simultáneo en la intervención” (60%); le sigue el Ind 5 “acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares, y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto” (20%).

Psicólogos y docentes:

¿Cual es la implicación y la articulación entre ayuda e indagación?

Para el Eje 6 —Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la re-

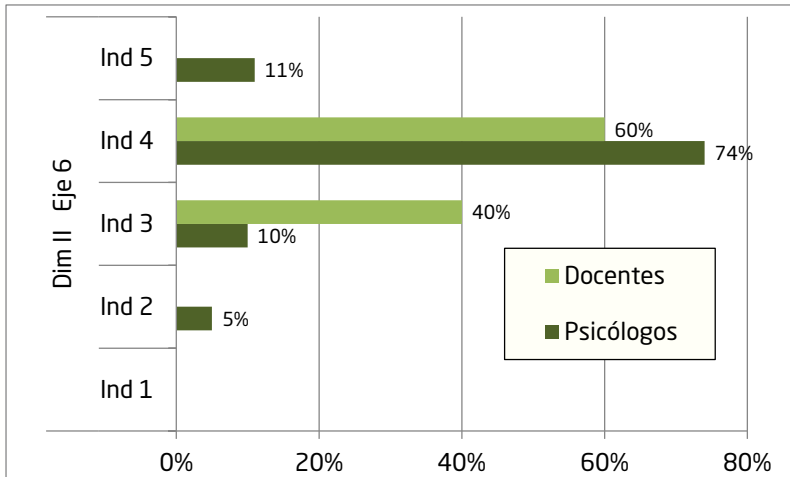


Fig. 6.13 Dimensión II, Eje 6: Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas, docentes y psicólogos, en escuelas.

solución de sus problemas— (figura 6.13), en el grupo de psicólogos la mayor concentración de respuestas (74%) se ubica en el Ind 4 “articulación entre indagación y ayuda para resolver problemas, con sucesión en el tiempo de ambas perspectivas”; y en el grupo de docentes también el más alto porcentaje se ubica en Ind 4 “articulación entre indagación y ayuda para resolver problemas, con sucesión en el tiempo de ambas perspectivas”; (60%), con (40%) en Ind 3 “sólo ayuda a los actores para la resolución de sus problemas, sin indagación”.

En el Eje 8 —Valoración y distancia/ implicación con el actor y la intervención por parte del relator— (figura 6.14) para el grupo de psicólogos el (79%) se ubica en Ind 4 “implicación del relator con el actor y su intervención, con distancia y objetividad en la apreciación”.

En el grupo de docentes, el (50%) se sitúa en Ind 4, “implicación del relator con el actor y su intervención, con distancia y objetividad en la apreciación”; y el (40%) en Ind 3 “sobre-implicación del relator con la actuación del agente”.

En el Eje 7 —Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional— (figura 6.15) el grupo de psicólogos concentra la máxima frecuencia el Ind 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

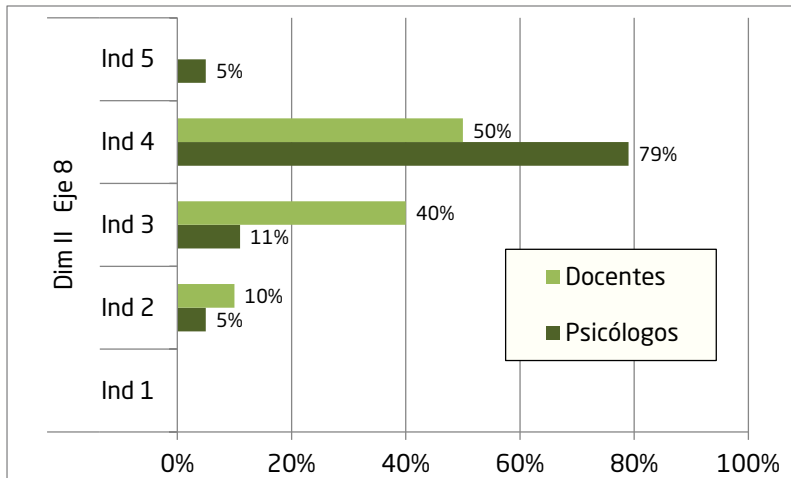


Fig. 6.14 Dimensión II, Eje 8: Valoración y distancia/ implicación con el actor y la intervención por parte del relator, docentes y psicólogos, en escuelas.

Psicólogos y docentes:

¿Su intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional?

¿Se refieren a un determinado marco teórico o modelo de trabajo del área de actuación?

trabajo en un determinado campo de actuación (63%), y le sigue Ind 3 “la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo (37%).

En el grupo de docentes, la máxima frecuencia se concentra en el Ind 3 “la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del docente (80%).

Dimensión III: herramientas de psicólogos y docentes

En el Eje 1 —Unicidad o multiplicidad de herramientas— (figura 6.16) para el grupo de psicólogos predominan las frecuencias del Ind 4 “varias herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema” (53%) y del Ind 3 “varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema o una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema” (27%).

En el grupo de docentes, la máxima concentración (30%) se sitúa tan-

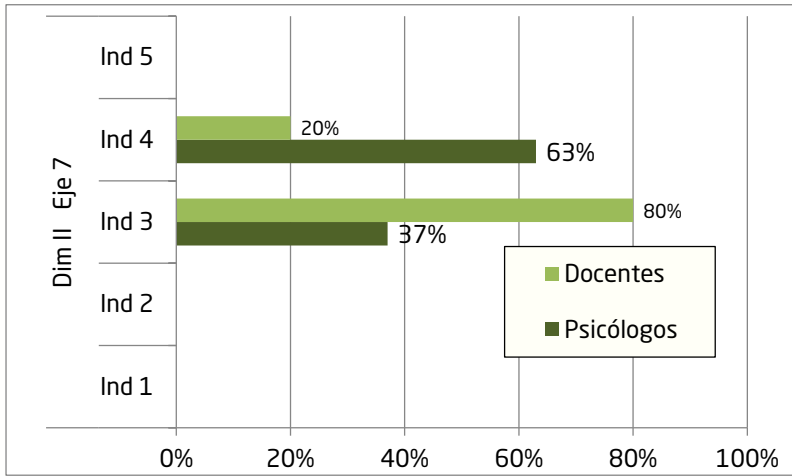


Fig. 6.15 Dimensión II, Eje 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional, docentes y psicólogos, en escuelas.

Psicólogos y docentes:

¿Utilizan herramientas diversas en el abordaje de diferentes dimensiones del problema?

¿Utilizan herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación, con alguna fundamentación teórica de su uso?

to en el Ind 4 “varias herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema” como en el Ind 5 “varias herramientas referidas a diferentes dimensiones, articuladas y ponderadas en función del contexto” (30%).

Para el Eje 2 –Carácter genérico o específico de las herramientas— (figura 6.17) en el grupo de psicólogos, predomina el Ind 3 “las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del campo de actuación” (69%); le sigue el Ind 4 “las herramientas se vinculan al rol profesional del psicólogo y al campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso” (21%).

En el grupo de docentes, predomina el Ind 3 “las herramientas son específicas del rol profesional del Docente y se vinculan a los modelos de trabajo del área de la Enseñanza” (80%).

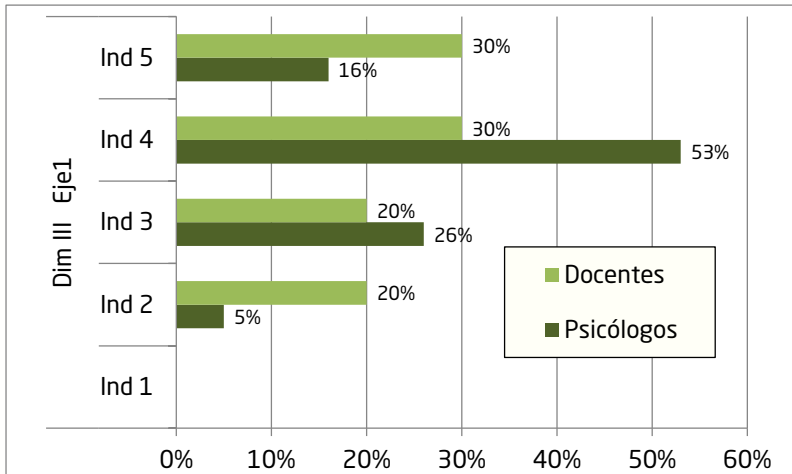


Fig. 6.16 Dimensión III, Eje 1: Unidad o multiplicidad de herramientas, docentes y psicólogos, en escuelas.

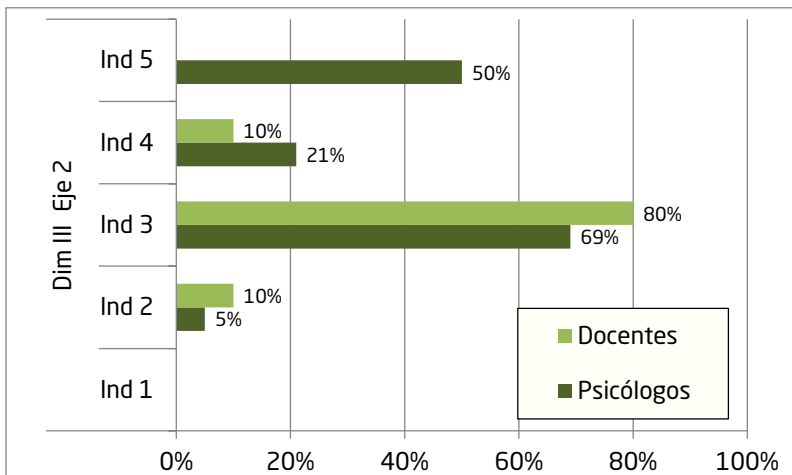


Fig. 6.17 Dimensión III, Eje 2: Carácter genérico o específico de las herramientas, docentes y psicólogos, en escuelas.

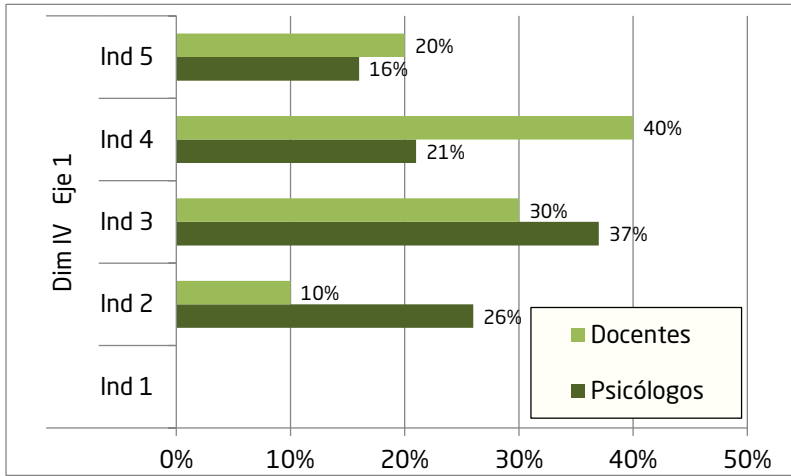


Fig. 6.18 Dimensión VI, Eje 1: Resultados con atribución unívoca o múltiple, docentes y psicólogos, en escuelas.

Dimensión IV: resultados y atribución de causas de éxito o fracaso. Psicólogos y docentes.

Psicólogos y docentes:

¿Analizan los resultados de su acción, en relación a los objetivos y al problema recortado?,

¿Atribuyen causas o razones de dichos resultados a una sola o a diferentes condiciones:

- a) competencia del agente,
- b) contexto institucional,
- c) relación interpersonal,
- d) participación o disponibilidad de los destinatarios?,

¿Hay consistencia entre el análisis del resultado y su atribución, por un lado, y el problema y la intervención, por el otro?

Para el Eje 1 —Resultados con atribución unívoca o múltiple— (figura 6.18) en el grupo de psicólogos predomina (37%) el Ind 3 “resultado con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto”; con (26%) en el Ind 2 “no se menciona atribución”; mientras que en el grupo de docentes, la máxima concentración (40%) se ubica en Ind 4 “resultados con atribución a por lo menos dos condiciones diferentes”;

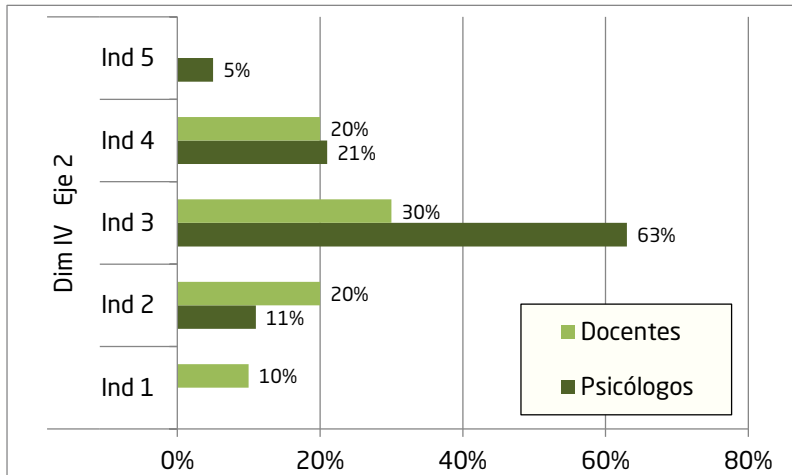


Fig. 6.19 Dimensión VI, Eje 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención, docentes y psicólogos, en escuelas.

y le sigue el Ind 2 “no se menciona atribución” (30%).

Para el Eje 2 —Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención— (figura 6.19) en el grupo de psicólogos, predomina el Ind 3 “mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención” (63%); le sigue el Ind 4 “mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad” (21%).

En el grupo de docentes, predomina el Ind 3 “mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención” (40%); le sigue el Ind 2 “no se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención” (30%).

A modo de conclusiones. Apertura de líneas de discusión e indagación

El grupo de psicólogos escolares de la muestra recogida en 2003 y 2004 recorta para su intervención problemas complejos, situados en la interrelación entre factores, dimensiones o actores diferentes, en tramas psicosociales e intersubjetivas. Lo mismo ocurre con el grupo de docentes entrevistados en las mismas escuelas .

Esta parece ser una característica del Area Educativa.

En la indagación sobre los modelos mentales de los estudiantes de Psico-

logía (Erausquin y otros 2004, Basualdo y otros 2004), al cierre de su experiencia de aprendizaje en materias de Psicología Educacional y en las Prácticas Profesionales del Área Educativa o Social-Comunitaria, se halló un giro más pronunciado que en otras Áreas —Clínica, Justicia o Trabajo—, hacia la consideración de tramas psicosociales e intersubjetivas en el análisis de los problemas complejos.

Los psicólogos escolares entrevistados presentaron mayoritariamente perspectivismo y descentración de perspectivas, en el análisis de la complejidad, mientras que los docentes aparecen centrados en una sola perspectiva, generalmente la del sentido común, como si fuera la única, la “real”.

La formación sistemática de los psicólogos en la disciplina científica, el desarrollo del pensamiento crítico y el estudio de teorías que analizan los problemas más allá de su apariencia, en sus conexiones estructurales, probablemente explique en parte esa diferencia entre la perspectiva científica y la del sentido común, y en los psicólogos escolares, se desarrolla especialmente la apertura a perspectivas diversas en la construcción del problema y de la intervención.

Los psicólogos y los docentes escolares entrevistados mencionan inferencias, pero no construyen en sus enunciados hipótesis explicativas que interrelacionen factores y dimensiones del problema, aunque un grupo minoritario de los psicólogos —un 20% de la muestra— formula hipótesis explicativas de los fenómenos que abordan en contexto educativo.

Las relaciones causales que presentan los discursos de los psicólogos escolares son multidireccionales, pero no articuladas en cadena —excepto en un grupo minoritario—, ni con retroalimentación positiva o negativa.

En el grupo de docentes, se presenta unidireccionalidad en la relación causa-efecto.

El resultado en los psicólogos resulta significativo, porque, en las indagaciones realizadas sobre modelos mentales, los estudiantes de Psicología presentan, al cierre de las Prácticas Profesionales del Área Clínica, y en el análisis de los problemas clínicos, un giro hacia una mayor producción de hipótesis explicativas y causales —de carácter diagnóstico individual—, para sustentar el fundamento de las intervenciones.

En el caso de los psicólogos escolares, la complejidad de factores psicosociales de los problemas que abordan parece superar los modelos teóricos explicativos de los que se han apropiado en su formación profesional y ello redundaría en la escasez de hipótesis formuladas.

Las críticas a la extrapolación del modelo clínico al Área Educativa parecen haber generado efectos en la última década, si analizamos la producción de los psicólogos de este grupo, con relación a los resultados de indagaciones anteriores.

Si la construcción de hipótesis explicativas presenta dificultades en esta Área para los psicólogos, ello podría redundar en la escasez de fundamento en la elección de líneas de intervención, en la evaluación de resultados y en las decisiones a tomar, aunque se discierna adecuadamente la complejidad y se amplíen las unidades de análisis en el abordaje de los problemas.

En cuanto a la unidad de análisis en el recorte del problema, los psicólogos escolares privilegian el enfoque estructural, en el cual lo singular situacional se entrama con los patrones de regularidades o diversidades.

En cambio, los docentes, que presentan mayoritariamente tramas psicosociales e intersubjetivas, tienden a situar los problemas en el individuo-alumno o en el grupo clase, y su causa en la familia o el contexto social extra-escolar, apareciendo mayor dificultad que en los psicólogos para situarlos en la trama relacional entre lo individual y lo social-educativo, al interior del contexto escolar y de la situación educativa.

El sesgo unidireccional en la visión del problema y sus causas aparece con más frecuencia en el análisis de los docentes que en el de los psicólogos entrevistados.

En el tema de la historización, también es significativo, en el grupo de la muestra de psicólogos escolares, el predominio del planteo de antecedentes históricos del problema interrelacionados significativamente, ya que en la formación profesional temprana de los psicólogos en formación, aparecían fuertes signos de a-historicidad en el enfoque del problema.

Los docentes también enfocan diversos antecedentes históricos del problema, pero, correlativamente a la ausencia de hipótesis y la unidireccionalidad causal, los antecedentes diversos no están articulados por hilaciones significativas.

En la Intervención, el Área Educativa parece requerir, en la representación de los actores, acciones multidimensionales —que los psicólogos interrelacionan significativamente más que los docentes—, así como convergencia entre diferentes agentes, tanto en la decisión como en la intervención.

Sin embargo, en ninguno de los dos grupos, psicólogos y docentes, es mayoritaria la construcción compartida de decisiones y acciones en el marco de un enfoque consensuado del carácter del problema.

Los objetivos son diversos y múltiples en los psicólogos, y en cambio predomina el objetivo único en los docentes.

En cuanto al destinatario de la intervención, en respuesta a “¿sobre qué o quién/es interviene?”, es mayoritaria la respuesta en los psicólogos de un conjunto de acciones con destinatarios diferentes, que contempla diferentes dimensiones del problema articuladas en simultáneo; mientras en los docentes, las acciones, también múltiples, mayoritariamente no se hallan articuladas, integradas en un conjunto significativo.

En el aspecto más netamente actitudinal, el de la implicación, en ambos grupos predomina el equilibrio entre compromiso y objetividad, aunque entre los docentes, aparece más frecuentemente que en los psicólogos la tendencia a la sobre-implicación y confusión.

En cuanto a la articulación entre indagación y ayuda a los actores para la resolución de sus problemas en la intervención, predomina en ambos grupos la integración entre ambas operaciones, pero en los docentes hay un mayor sesgo a favor de la ayuda a los actores sin indagación, previa o simultánea, en la intervención.

En el aspecto más netamente procedimental de la intervención profesional sobre los problemas situados, el grupo de psicólogos alcanza puntuaciones muy similares al grupo de docentes, ya que, en materia de conceptualización de “herramientas”, predomina la heterogeneidad de las mismas, vinculada a dimensiones diversas del problema y de la intervención.

Ello resulta significativo en el grupo de psicólogos, en relación a lo hallado en los estudiantes avanzados de Psicología al cierre de las Prácticas Profesionales, ya que la dimensión “herramientas” era la más desdibujada en el “modelo mental” dominante de la Profesión, al comienzo de las indagaciones realizadas en los psicólogos en formación.

Probablemente la crítica a la racionalidad tecnológica, al pragmatismo funcionalista de los métodos como “recetas” o caminos seguros para alcanzar objetivos predeterminados, produjo “efectos” de des-apropiación del saber procedimental, como ajeno y alienante del encuentro con la subjetividad, en el imaginario de los estudiantes y/o de los mismos Profesionales de la Psicología.

Los psicólogos escolares, en este estudio, obtienen una puntuación más baja en “resultados y atribución” que los docentes.

Se detecta —como ya fue hallado en la población de psicólogos en formación— cierta resistencia de los profesionales psicólogos a evaluar resultados y a atribuir resultados a diferentes condiciones causales.

Los docentes, en cambio, se hallan probablemente inmersos en una cultura de evaluación permanente, y necesitan buscar causas del éxito y fracaso de las acciones de intervención.

El presente estudio parece dar cuenta, en el grupo de psicólogos escolares estudiado, de un “giro contextualista o situacional” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) con relación a las tendencias observadas en estudios anteriores.

Para el presente estudio, definimos “giro contextualista” como un cambio en la concepción del aprendizaje tanto el de los alumnos como el de los agentes profesionales -, que no lo sitúa exclusivamente en el individuo, ni en su mente, sino en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, en torno a su acción y participación en prácticas culturales, como una trama inescindible de cognición y emoción, mente y cuerpo, individuo y situación.

De acuerdo con los ejes delimitados por César Coll (1988) para el estudio de las Intervenciones Psicoeducativas, el análisis de los cuestionarios de este grupo de psicólogos profesionales presentó mayor frecuencia de respuestas sobre intervenciones dirigidas a grupos, comunidades, e instituciones, entrelazadas con las intervenciones dirigidas a individuos, en tramas relacionales de la subjetividad.

También presentó mayor frecuencia de intervenciones indirectas, mediadas entre agencias e instrumentos, ya que hay múltiples agentes en la decisión y en la acción sobre los objetivos, en un encadenamiento de operaciones que convoca a la apertura a la interdisciplina.

Por último, la acción sobre tramas relacionales complejas favorece una mayor posibilidad de intervenciones proactivas que las tradicionales intervenciones retroactivas.

Si, en cambio, focalizamos el tema de la orientación hacia la salud, la subjetividad y/o la educación, el grupo de psicólogos permanece aun orientado predominantemente hacia los temas de la salud y de la emergencia de la subjetividad, con una intersección muy global o genérica con lo educativo.

Aun más significativo es, en este sentido, el “modelo mental” dominante en el grupo de docentes.

Los docentes entrevistados recortan problemas individuales de alumnos “problema”, con causas múltiples pero generalmente extra-escolares de dichos problemas, y las intervenciones en convergencia entre diferentes

agentes rozan más bien ligeramente lo educativo, y menos aun se conectan con los procesos de aprendizaje y la enseñanza.

Suelen usar términos que no se corresponden con la especificidad de su función y saberes, como “madre abandonica” o “padre ausente”, en la genealogía del problema señalado en un alumno.

Psicólogos y docentes:

¿Especificidad de la intervención profesional en el recorte de problemas?

¿Articulación interdisciplinaria o inespecificidad y disolución del rol profesional?

Una psicóloga escolar, “de orientación comunitaria”, sostenía: “todos en el equipo somos psicólogos”, refiriéndose a los integrantes del Departamento de Alumnos: un profesor de geografía, un jefe de preceptores y una profesora de matemática.

Preguntada “¿por qué?”, respondió “porque todos escuchan a los alumnos”.

¿Pero escuchan todos del mismo modo?

¿No hay acaso una banalización de la “escucha” como herramienta o competencia profesional, en esa acepción del término?

El tema de la “especificidad del saber psicoeducativo”, que César Coll retoma y resignifica en sus enunciados actuales (Díaz Barriga, “Entrevista a César Coll”, 2005), está aun “en problemas” en nuestras escuelas.

Se trata indudablemente de una demanda de especificidad de intersección con equipos multidisciplinarios, para el psicólogo, pero con la en-crucijada de que si no hay especificidad en la apropiación del rol y de la identidad profesional del psicólogo para el campo educativo, no hay interdependencia, ni interacción entre pares profesionales, no hay verdadera interdisciplina, sino unidireccionalidad —dominante o dominada en la subordinación—.

La especificidad de intersección es también la demanda al docente, pero en la derivación o la consulta al psicólogo por ejemplo en relación a un problema, el docente necesita también reafirmar su propio rol y su propio saber pedagógico y didáctico.

En el grupo de la muestra, ni el psicólogo enuncia hipótesis causales científicas para explicar problemas y fundamentar líneas de acción, ni el docente menciona la enseñanza y el aprendizaje en su interacción recípro-

ca, lo que no permite destacar su competencia con relación a esos temas a partir de su discurso, centrado en los problemas y causas extra-escolares.

Ninguno de los dos parece querer asumir su rol de experto en su especificidad, ni siquiera el de genuino constructor o co-constructor de alguna especificidad.

¿No hay en esta de-construcción permanente del saber adquirido el riesgo de un permanente camino hacia atrás, hacia el principio?

¿No es acaso posible desestabilizar el conocimiento en el contacto con la práctica, para problematizarlo, reconstruirlo, sin que haga falta des-realizarlo o desmantelarlo, tornarlo “invisible”, disolverlo...en nada sobre todo en nada específico que “hago propio”?

En cuanto a la formación de Profesionales en Psicología, parece necesario instalar la pregunta sobre el proceso de “profesionalización”:

¿Cuándo debe comenzar dicho proceso, al interior de los planes curriculares y de la formación académica de grado y posgrado?

¿Por qué la profesionalización es “tardía”, extra-académica, y se supone que surge espontánea y automáticamente en todos y cada uno de los egresados una vez que se gradúan y sólo por el hecho de graduarse?

Si el proceso es complejo y no puramente endógeno; si el conocimiento teórico no es transferible automáticamente a cualquier área de actuación profesional, para que el mismo sea re-significado y re-contextualizado, desarrollado o construido como competencia estratégica, se hace necesario contemplar, en la formación académica, hitos y desarrollos, parámetros y criterios para la profesionalización temprana (Labarrere Sarduy y otros, 2003).

Si el desarrollo de competencias profesionales en la formación del psicólogo es éticamente relevante, e implica una reorganización de conocimientos e instrumentos de mediación específicos y diversos, es responsabilidad de las instituciones formativas —hibridaciones entre las académicas y las que conforman asociaciones profesionales— repensar, desde el principio hasta el final de la Carrera Formativa, el diseño y la planificación estratégica de la Enseñanza de la Psicología como la Formación de Psicólogos Profesionales. ♦

Referencias

- Asensio, M. y Carretero, M. (2000). "Tarea de Causalidad" y "Tarea de Razonamiento Analógico". Madrid: UAM.
- Baquero, R. (1997). "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa", en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*.
- Castorina, A. (2002). "El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo", *Revista Psykhé*, Vol. 11, N° 1.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole M. y Engeström Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Engeström, I. (1991). "Nonscolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol I, pp. 243-259.
- Erausquin, C. Bassedas, A. (1998). "Lugar de la práctica en la formación profesional del psicólogo: una mirada psicoeducativa", Publicación de Cátedra II de Psicología Educativa. Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires.
- Erausquin, C.; Btsh, E.; Caramés, D.; Cánaves M.V.; Codaro V.; Di Biasi S.; Lerman G. (2001). "*Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología*". Reunión Nacional Asociación Argentina Ciencias Comportamiento. afiliada a IUPYS.
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther, Btsh, E.; Lerman, G.; Bollasina, V., (2002). "La Psicología como profesión y como carrera: la mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *X Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Btsh, E.; Lerman, G.; Bollasina, V. (2003). "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación". *XI Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Btsh, E.; Lerman, G. (2004a). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje", *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires Tomo I (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Bollasina, V. (2004b). "Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional", *XI Jornadas de Investigación "Psicología, Sociedad y Cultura"*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de julio.
- Gil Pérez, D. (2000). "Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación". Organización de Estados Iberoamericanos(OEA), Informe.
- Johnson-Laird, P.(1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labarrere Sarduy, A.; Ilizastigui L.; Vargas Alfaro, A. (2003). "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas et al.(comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Santiago; Universidad Central de Chile.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Rodrigo, Ma. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- Rodrigo, M. J. (1994). "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M. J. Rodrigo, (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid. Síntesis.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo" en I. Pozo y C. Monereo (coord.) en el *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rodrigo y Pozo (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual" *Infancia y aprendizaje* 24 (1), pp. 407-423.
- Scaglia H., Lodieu M.T. y otros (2001). "Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la Carrera de Psicología". *Anuario VIII de Investigaciones*, Facultad de Psicología. UBA.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Buenos Aires.
- Vygotsky Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Vygotsky Lev (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.



*Violencia en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores*¹

*Cristina Erausquin
Carolina Dome
Ariana López
Xoana Confeggi*

El camino de la investigación y la reflexión compartida

El presente capítulo pretende dar cuenta de —y volver a reflexionar sobre— las principales líneas de trabajo producidas sobre Intervenciones Psicoeducativas en el marco de la investigación “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención de problemas situados en contexto” (UBACYT P023/ 2008-2010), dando continuidad a la línea de investigación desarrollada en el Proyecto UBACYT P061 (2004-2007).²

En nuestro equipo de trabajo, hemos comenzado a explorar los Modelos Mentales que construyen y los Sistemas de Actividad en los que participan diferentes Agentes Psicoeducativos —Licenciados/as en Psicología, Psicopedagogía, Ciencias de Educación, Trabajadores Sociales y Maestros/as o Profesores con estudios en Psicología—.

El objetivo es analizar sus Prácticas Profesionales situadas en instituciones educativas y en sus fronteras, y el modo en que estos agentes intervie-

¹Realizado en el marco del Proyecto de Investigación P023 de la Programación UBACYT 2008-2010. Directora: Mag.Cristina Erausquin

²Dirigidos por Prof.Mag. Cristina Erausquin.

nen ante *situaciones de violencia* que enfrentan en contextos educativos escolares.

Al re-elaborar, conjuntamente con los sujetos de las experiencias y articulando sus diferentes perspectivas, los “*sistemas de actividad*” en los que se inserta su intervención (Engeström, 1991, 2001), sus “*modelos mentales*” (Rodrigo, 1997) acerca de situaciones-problema de intervención profesional en violencia escolar y las herramientas o *instrumentos de mediación* (Wertsch, 1999) por ellos utilizados, delimitamos convergencias y divergencias cuantitativas y cualitativas en el análisis multidimensional.

Para ello, se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar (Erausquin, 2009) a 60 Agentes Psicoeducativos en Contextos de Intervención Profesional en escuelas de nivel primario, secundario, rama especial y organizaciones sociales conexas, en Ciudad de Buenos Aires y La Plata.

Se aplicó a la elaboración de datos cualitativos y cuantitativos la Matriz de Análisis Complejo “Dimensiones, Ejes e Indicadores en Modelos Mentales de Agentes Psicoeducativos” siguiendo el modelo descrito en el Anexo D, (Erausquin, Basualdo, 2005) y se construyeron “*figuras de intervención*” frente a situaciones-problema de violencia en escuelas, tomando en consideración los “Modelos de Intervención Psicoeducativa” propuestos por Álvarez y Bisquerra (1998), resignificados para nuestro contexto socio-histórico-cultural por C. Erausquin (2006), y el análisis de los Sistemas de Actividad, según la *Matriz de Análisis complejo* propuesta por Y. Engeström (2001).

El cuestionario administrado que el equipo analiza solicita a los actores psicoeducativos:

Relate una situación-problema de violencia que ha enfrentado en su propia experiencia en un escenario educativo, formal o informal, en la que Ud. ha intervenido como profesional.

Con la mitad de los sujetos de la muestra, el Cuestionario solicitaba, de ese modo, un recorte centrado en la situación de “violencia escolar” y su intervención *en, sobre o con* dicho problema.

Con la otra mitad de los sujetos, el Cuestionario solicitó un recorte de situación problema en contexto escolar y los agentes recortaron ellos mismos una situación de “violencia escolar”.

La *unidad de análisis*, en ambos casos, fue: “modelos mentales (MM) de actores psicoeducativos sobre situaciones-problema de intervención en violencia en contextos escolares”.

Se distinguen en la unidad de análisis cuatro componentes:

- a) situación problema en contexto;
- b) intervención profesional;
- c) herramientas utilizadas;
- d) resultados y atribución (Erausquin y Basualdo, 2005)

En cada uno de los componentes se despliegan Ejes que configuran recorridos y tensiones identificados en el *proceso de profesionalización psico-educativa* en nuestro contexto.

En cada eje se distinguen cinco Indicadores, que señalan diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica, pero que no son uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido fuerte (Wertsch, 1991).

Se ordenan en categorías multidireccionales: la especificidad psicoeducativa y la articulación interdisciplinaria, y la inter-agencialidad y co-construcción de decisiones, planes y acciones, incluyendo las herramientas y el análisis de los resultados; prosiguiendo “de lo simple a lo complejo”, “de lo implícito a lo explícito” y “del realismo al perspectivismo”, (Rodrigo, 1999) y la “historización del problema y de la actividad sobre el problema del sistema”, (Engeström, 1992).

El cuestionario se transforma en un Instrumento de Reflexión desde, en y para la práctica profesional, cuando los resultados del análisis y el relato mismo se someten a la discusión *entre colegas*, como ha ocurrido en algunos dispositivos de formación y capacitación profesional desarrollados en diferentes Cursos en el Colegio de Psicólogos Distrito XI de La Plata y en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires, durante los años 2007 a 2010.

Desde una perspectiva situacional del aprendizaje, los procesos cognitivos resultan distribuidos socialmente y no sólo localizados en una mente individual.

Para analizar las experiencias es necesario desplazar la mirada *desde los sujetos* hacia los *sistemas de interacción y actividad humana*: el sistema institucional que organiza el trabajo, los propósitos, los procesos de comunicación que tienen lugar, las herramientas culturales a disposición para su

apropiación, la coordinación de esfuerzos, los recursos con que cuentan y la posibilidad de construcción compartida.

Las instituciones en las que se desarrollan las prácticas crean “sistemas de actividad colectivos”, que no pueden ser reducidos a una mera sumatoria de acciones individuales. Un sistema de actividad tampoco es homogéneo, ya que se compone de una multitud de voces o puntos de vista, con frecuencia dispares, y contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores (Bur et. al., 2009).

La participación de profesionales en el análisis y solución de los problemas complejos, en contextos que los interpelan, es crucial en su aprendizaje. En ese sentido, el *Instrumento de Reflexión* que utilizamos opera como un dispositivo de problematización de la experiencia, en tanto herramienta útil en “contexto de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores”. (Engeström, 1991:256).

Recordemos, con Schon (1998), que los problemas que enfrentan en la práctica las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular y atravesados por conflictos y dilemas éticos.

Tal es el caso de las Situaciones–Problemas de violencia, cuyo abordaje no es una aplicación mecánica a la práctica, de algo que ya se conoce de antemano desde la teoría, sino un desafío a la imaginación a través de construcciones tentativas y de esfuerzo reflexivo.

Sin ahondar en la definición conceptual de diferentes vertientes teóricas acerca de la palabra *violencia*, ya que nuestro propósito es habilitar las voces de los actores/agentes psicoeducativos en su polifonía y diversidad, queremos delimitar algunas líneas de lectura como recaudo metodológico que soslaye la posibilidad de cosificar sus manifestaciones.

Entendemos a las violencias como *cualidades relacionales*, y como tales, deben ser visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006); lo que convoca a la reflexión *en la acción y desde la acción*.

Esto incluye concebir a las violencias — *en plural*—, dados los múltiples (entre otros) modos que se registran en las instituciones educativas:

- violencia entre pares,
- alumnos y profesores,
- agresiones a docentes y personal directivo,
- violencia familiar,

- acoso y abuso sexual,
- maltrato institucional,
- estigmatización y procesos discriminatorios,
- exclusión,
- invisibilización de las diferencias (culturales, étnicas, de género y otras), en la homogeneización del dispositivo pedagógico,
- naturalización de las condiciones de desigualdad.

Muchos ejemplos de esa pluralidad de formas son los que aparecen enunciados en los relatos trabajados por el equipo de investigación.

A su vez, es preciso realizar una puntuación crítica sobre el histórico supuesto de “violencia escolar”, sostenido por aseveraciones que conciben a la violencia como intrínseca a las fronteras que delimitan las escuelas.

Las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades sociales, que poseen importantes consecuencias personales y relacionales.

Tampoco ello significa considerar a la “violencia en la escuela” como originada necesariamente fuera de ella, invadiendo el santuario de la acción civilizadora con que la modernidad representó al diseño escolar.

Por otra parte, aunque no todo lo que “hace violencia en la escuela” se genere en ella, la escuela no puede permanecer ajena a ella, porque su existencia compromete e interpela a la posibilidad de construir sentidos, educar y aprender.

De modo que creemos que es preciso problematizar sus anudamientos en el proyecto moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones, incluyendo los modos en que lenguaje y el fracaso del lenguaje disponen y habilitan formas de *violencia simbólica*.

En ese sentido, el interés de este capítulo se focaliza en el modo en que los agentes psicoeducativos entienden, recortan, actúan, intervienen y problematizan situaciones de violencia en la escuela.

Al tratarse de tramas relacionales, nos interrogamos sobre la posibilidad de abordar las violencias, en el marco de los proyectos educativos, enlazando sus manifestaciones en un proceso de intervención pertinente con tal campo de actuación.

Configura una urgencia estratégica, entonces, la construcción de categorías educativas relacionales para el trabajo sobre la violencia escolar y so-

cial, desde un *acto pedagógico* de metabolización y reelaboración (Meirieu, 2008).

Intervenciones en escenarios de urgencia: tramas y desafíos

El análisis de las experiencias de los agentes psico-educativos se desarrolló a lo largo de diferentes momentos, con conclusiones parciales y reflexiones que se fueron complejizando en función de los nuevos relatos obtenidos en el proceso de investigación.

Ya en una investigación previa (López, Dome, Confeggi, 2010), con una muestra compuesta por 35 agentes psicoeducativos con los que trabajamos los primeros relatos, advertimos, como tendencia general, una heterogeneidad de perspectivas en lo que los profesionales identificaron como *situaciones-problema*.

Ello nos convocó a construir una mirada multidimensional capaz de incluir el contexto, la historia y la inserción del problema en la trama psico-social e intersubjetiva.

El enunciado de la experiencia se arma en torno a *relatos polifónicos* que incluyen las múltiples voces de los actores en la escena, descentrando la mirada de un solo agente protagónico y sumando nuevas perspectivas de lo real y lo posible.

A nuestro entender, al tratarse de problemas específicos de “violencia”, que especialmente en estos entornos profesionales suelen remitirse a relaciones familiares o sociales; la trama psico-social en la que se inscriben los problemas escolares les resulta ineludible.

Ahora bien, lo llamativo es que, aun habiendo tal *fortaleza* en la visión del problema, existe un contrapunto significativo: la ausencia, en la intervención y en el abordaje efectivo de esas violencias, de la inter-agencialidad suficiente para desarrollar una construcción conjunta del problema y de la intervención junto a otros agentes y/o actores participantes en el campo.

Es decir, los logros de *profesionalización psicoeducativa* obtenidos en el terreno de la concepción del problema no redundan de por sí en *acciones* que vayan en el mismo sentido, siendo éstas en muchos casos unidireccionales y dirigidas al sujeto-individuo depositario del problema.

Ese es el principal *nudo crítico* de estas experiencias: la dificultad para armar una *red entre personas*, como dispositivo de abordaje de tales situaciones-problema de violencia escolar.

En el trabajo realizado por Erausquin, López, Dome, Confeggi et. alt. (2009), señalamos que tal dificultad se vincula en parte al *contexto* en el

que se desarrollan las situaciones: son *escenas de urgencia* las que la violencia precipita, desde los alumnos, los profesionales, o la institución, como demanda apremiante sobre los *agentes psicoeducativos* para prevenirla, evitando o disminuyendo el daño que involucra.

Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y el profesional suele responder con el apremio de la inmediatez —vinculada al sufrimiento y el daño que se pretende evitar—, muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo.

Ello impide realizar acciones indagatorias para un análisis ponderado en situación, una historización del problema que profundice antecedentes y causas, formular hipótesis que orienten cursos de acción, fundamentando el análisis en sus nudos significativos; muchas veces, a partir de ello, no se logra articular una ayuda real a los actores involucrados en tales situaciones violentas.

Es así que se observan dificultades a la hora de desarrollar inferencias, formular hipótesis explicativas y fundamentar teóricamente el uso de herramientas; lo que parece vincularse a la combinación de: la urgencia por actuar, por un lado, y los modelos explicativos hegemónicos en la formación de psicólogos, por el otro.

Modelos surgidos de la clínica, con tendencia a reducir los problemas al sujeto, son rebasados por las situaciones de conflicto y los agentes quedan sin modelos explicativos o marcos teóricos de referencia.

En la indagación realizada, aparece una tendencia a visualizar el problema desde el punto de vista del *sujeto-víctima*, primando la figura de la *humillación al más débil*.

Si bien hay gran diversidad de relatos, las narraciones suelen formarse en torno a niños/as agredidos y lesionados física y sexualmente (tanto por parte de adultos como de sus compañeros), damnificados en lo económico y/o en lo social, depositarios de intenciones excluyentes, estigmatizados por diagnósticos o desvalorizados o abandonados en sus procesos de aprendizaje o las condiciones necesarias para que puedan construir conocimientos.

A modo de ejemplo, una profesional dice:

“...había un acuerdo entre progenitor y directivos por el cual volverían a aceptar al alumno sólo si su rendimiento y disciplina se desarrollaban acordes con lo esperado por la institución. Pensé, entonces, en un adolescente excluido y, posiblemente, maltratado.”

Ese estilo de recorte predomina, mostrando al agente psicoeducativo preocupado por, —focalizado en—, la necesidad de instaurar o reinstaurar la cuestión del “sujeto de derecho y libertad” especialmente en el alumno.

***Tendencias que interrogan y abren reflexiones:
conceptualizando “figuras” de la intervención sobre problemas
de violencia en escuelas***

Hoy, a la luz del análisis de Cuestionarios respondidos por 60 *agentes psicoeducativos*, tenemos la posibilidad de construir y de visualizar la emergencia de determinadas *figuras de intervención*, que resultan de la lectura de las conclusiones y resultados del análisis de los Modelos Mentales y los Sistemas de Actividad.

En cada figura, es posible advertir determinada “gestalt” o forma, que delimitamos como diferentes modos que los Agentes Psicoeducativos tienen de concebir el problema, de intervenir profesionalmente y de reelaborar a experiencia.

No se trata de prácticas directamente asociadas a las disciplinas curriculares de los agentes, ni tampoco tienen lugar en dispositivos homogéneos ni equivalentes. Son recortes, insistencias, agrupamientos de nudos críticos y fortalezas comunes.

Las denominamos *figuras* porque son construcciones de límites porosos, que comparten características y frecuencias que consideramos significativas.

En una de las figuras que advertimos, se destaca la posición de *encapsulamiento* del agente; a quien le es difícil contar con una versión de los sucesos distinta de la que él mismo puede aportar, dado el aislamiento en el que desarrolla su práctica.

Dicha configuración lleva a que las decisiones y el curso de la intervención se apoyen unitaleralmente en su persona, o bien que se tomen las decisiones al margen o fuera de él/ella, como por ejemplo una psicóloga “del gabinete escolar” que dice:

“La decisión de expulsar al niño de la escuela es tomada por la dirección, sin tener en cuenta la opinión del gabinete”.

En la figura, insiste una tendencia a la *sobreimplicación* en el problema, en el sentido del sobre-trabajo, la pérdida de distancia y sus efectos en la vida anímica; que conlleva una disminución de la *disociación instrumental* necesaria para el criterio pertinente a la resolución del problema.

El agente dice contar sólo consigo mismo para abordar una problemática que en verdad lo excede. Correlativamente, suele operar una tendencia a la confusión de roles, y la orientación de la actividad se dirige directamente hacia un sujeto individual por lo general un alumno/a, con el que profesional se *encapsula* en una *relación diádica*, con ciertos efectos alienantes.

Es aquí donde más insiste la tendencia a visualizar el problema desde el punto de vista del “*sujeto-víctima*”; existiendo elementos de sobreidentificación con él: el profesional, que también se siente violentado por el desconcierto, la falta de respuestas y la ausencia de resonancia institucional, puede terminar invistiendo esa misma posición de “víctima”.

Aun así, ante las escenas de desprotección y desvalimiento que aparecen en los relatos, el encuadre diádico profesional-alumno puede ofrecer *lazos de andamiaje* que acompañan el tránsito por conflictos, detectándose en ocasiones efectos positivos de *empoderamiento* por parte de los alumnos, que modifican las “*marcas de estigmatización recibidas*”.

En estos casos, a nuestro entender, insisten sedimentos de prácticas asociadas a la figura institucional del “gabinete”, que durante un tiempo se erigió como “el lugar de los psicólogos en la escuela”, y a pesar de que los cambios sociales y educativos han ido delimitando su agotamiento histórico, sigue reproduciéndose en numerosas instituciones educativas.

Como figura desfasada, la del encapsulamiento (Engeström, 1991) crea en los profesionales dificultades a la hora de construir mediaciones instrumentales y voluntarias de su actividad; destacándose como *nudos críticos*, la dificultad de incluir la voz de otros actores y la inaccesibilidad a artefactos o herramientas específicamente psicoeducativas, que resultan indispensables para crear acciones indirectas o mediadas que complejicen y enriquezcan la intervención.

Cuando se pregunta por ellas, aparecen herramientas genéricas, tales como “la palabra”, o “mi presencia”, sin mayores aclaraciones o reminiscencias.

Por otra parte, se delimita la figura del *trabajo en equipo*, se trate de equipos del ámbito institucional o de dispositivos comunitarios que abordan la cuestión psicoeducativa, cuando existe un *nosotros*, es decir, un relato en *primera persona del plural*.

Ello redundará en momentos de inter-agencia y ruptura del aislamiento del agente.

Al parecer, la instancia grupal permite operar un mayor descentramiento respecto del problema, y la tendencia es a una *implicación* comprometida en el problema, involucrada pero compatible con una adecuada disociación instrumental, con una distancia del relator capaz de objetivar el problema y la propia actuación profesional.

En estos casos, los relatos incluyen herramientas específicas del campo psicoeducativo, utilizadas en la intervención.

Aparece la supervisión de la práctica profesional y los análisis, evaluaciones o balances para apreciar resultados, atribuirlos a determinadas acciones, relaciones o condiciones y ponderarlos en función del contexto y las posibilidades.

No obstante, aun enfocando el problema desde una mirada más institucionalista o de grupo, se mantiene en muchas ocasiones la dificultad de construir conjuntamente la intervención con otros agentes del cotidiano escolar, como los docentes y el personal directivo, existiendo importantes fracturas o restricciones en el diálogo con los mismos.

Los altos niveles de interagencialidad no suelen acompañar articulaciones interdisciplinarias, ni de co-construcción colectiva de decisiones y del propio problema. Al finalizar la intervención de los equipos, los agentes o actores permanentes de la escuela quedan sin herramientas frente a un problema nuevo o aun no resuelto, porque no se han apropiado genuinamente del sentido y razón de ser de las herramientas utilizadas ni de las acciones desarrolladas.

Es muy probable que tal dificultad se relacione con el hecho de que en la gran mayoría de los casos, como problema transversal a ambas figuras encapsulamiento y trabajo en equipo -, se registra una *escisión* entre lo que se entiende por *violencia* y la *cuestión educativa o pedagógica* propiamente dicha, con una tendencia a ubicar ambas dimensiones del problema en territorios netamente separados y alejados uno de otro.

En la figura del encapsulamiento, la escisión es bien clara al operar una individualización del problema.

En el caso de los enfoques institucionales, pareciera que al hacerse *visible la trama psico-social* en la que se insertan las violencias, se tiende a distinguirlas como *problemas que exceden el artefacto pedagógico*, perdiendo a veces de vista su enlace con la propia función de la escuela. Así la violencia es social, institucional o emocional, y no hace trama con lo pedagógico la respuesta a la misma.

El extremo de esa escisión sería pensar a las violencias desde abordajes estrictamente externos a la escuela (psicologizantes o contextualistas), a la par que la función pedagógica se restringiría a la currícula y los contenidos a enseñar.

Resulta gráfico el relato de una agente, ante una situación–problema de agresión verbal y discriminación hacia una alumna:

“Mi función como profesora es acompañar a estos adolescentes lo más que pueda, y ofrecer mi propuesta pedagógica y los contenidos en una hora semanal”.

Nos preguntamos entonces acerca de la posibilidad de abordar las violencias en el marco de proyectos educativos, enlazando sus manifestaciones desde una función pedagógica que brinde recursos para su transformación.

Al calor de los cambios y crisis del sistema educativo, se fueron implementando modificaciones en los diseños curriculares, creándose nuevos cargos y nuevos modelos y dispositivos de trabajo en las instituciones escolares.

Esas creaciones contribuyeron al desarrollo de figuras *incipientes de intervención psicoeducativa*, que resultan de los cambios históricos y de la innovación en algunas prácticas.

Se trata de agentes profesionales que ocupan roles recientemente instituidos, tales como maestras integradoras, de apoyo psicológico, o recuperadoras, asesoras pedagógicas, orientadoras de aprendizajes, tutoras, docentes de centros educativos complementarios, o simplemente docentes con una mirada innovadora, que manifiestan nuevas *fortalezas* y poseen *nudos críticos* específicos.

Tales agencias y dispositivos son efectos de nuevos programas educativos, que apuntan a sostener el derecho a la inclusión educativa y evitar el fracaso escolar.

Evidencian logros en la inserción de alumnos que antes no lograban escolarizarse, tales como niños con autismo, ADD, alumnos con discapacidades y dificultades de diversa índole; pero dichas agencias pueden llegar a ser “depositarios” de alumnos catalogados como “irreparables” en las escuelas.

Conllevan el riesgo de instituir prácticas de acción *remedial* que sostengan, en lugar de reparar, la desigualación, y suelen tropezar con las dificultades de las escuelas para alojar la diversidad en sus aulas.

No obstante, estas nuevas funciones se han constituido en un terreno objetivo de inserción profesional para graduados recientes y fundamentalmente para psicólogos/as, conformándose sistemas de actividad específicos, que evidencian *giros contextualistas, situacionales y mediacionales* de singular interés (Pintrich, 1994, Baquero, 2002).

A nuestro entender, estas agencias tienen caracteres que también situamos en las otras dos figuras, dado que se trata de modos históricos que fueron dejando marcas en las prácticas psicoeducativas.

Si bien estos profesionales intervienen sin llegar a constituir fuertes equipos de trabajo, lo hacen a través de la *consulta* y/o el respaldo de y con otros agentes, teniendo en cuenta y solicitando diferentes opiniones, contrastándolas, pero articulándose a ellas, aun en su problematización.

Es decir, son agentes que no actúan encapsulados, sino que relatan y describen inter-agencialidad en las situaciones, aunque no arman (aun) equipos de trabajo colaborativos y artefactos de elaboración y co-construcción de problemas.

En su mayoría, actúan desde una posición comprometida con el proceso de aprendizaje, en las aulas o en espacios de apoyo/integración o “recuperación”. Co-habitan con el modelo tradicional de enseñanza, ya sea desde adentro de sus instituciones o desde prácticas conexas en contra-turno.

Cuando el sistema educativo lo permite, consultan a los equipos pedagógicos que circulan entre las instituciones.

Las tensiones, contradicciones y conflictos con el cuerpo institucional de la escuela o con los propios docentes son más frecuentes, dado que se hallan más comprometidos con la problematización de las acciones escolares y la construcción de alternativas más flexibles que construyan situaciones genuinamente educativas para los alumnos “difíciles”.

Más allá de los esfuerzos puestos en crear espacios de negociación, la mayoría no logra aun articular criterios y construcciones con los actores permanentes del sistema escolar: docentes y directivos.

Lo distintivo es que las intervenciones son en su mayoría con orientaciones pedagógicas, enmarcadas dentro, fuera o cerca de lo escolar, pero nunca *ajenas* al dispositivo escolar.

Tal es el caso de una orientadora educacional a quien le derivan un niño por problemas de conducta y agresiones en el aula. Luego de recabar los datos de la docente, decide asistir al aula a presenciar horas de clase:

Tanto en Lengua como en Matemática se desempeñaba bien oralmente,

contestaba cuando la docente preguntaba, participaba activamente debatiendo con compañeros, y copiaba las consignas del pizarrón.

Pero luego de varias clases comencé a observar que no resolvía las tareas en forma independiente, sino que estaba pendiente de sus compañeros...

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...

Me acerco y le propongo no entrar al aula, venir conmigo al “gabinete”, luego de explicarle que no lo sancionaría sino que charlaríamos un rato, y accede tranquilamente...

Cuando le propongo leer algo, se niega, le doy una cuenta para resolver y se niega, tirando los útiles al piso, amenazándome...

El alumno había resultado ser un hábil copista, pero no leía ni escribía.

Lo inexplicable: llegó a 5to. Grado y ninguna docente se dio cuenta de esta situación!!

La profesional decidió acordar una operación sobre el problema, junto a otros agentes escolares: “el alumno asistiría a contraturno para que sus compañeros no lo vieran asistir asiduamente al gabinete”, y sería evaluado en forma oral mientras avanzaba en el aprendizaje de la lecto-escritura.

“Los resultados los atribuyo a no haberme quedado sólo con la demanda sobre problemas de conducta de un alumno y haber asistido al aula frecuentemente pudiendo así dar cuenta de la sobreadaptación de este alumno”

Lo que se comprendía como violencia *del niño* en la escuela, pudo ser problematizado y transformado.

Pues, si hablamos de violencias, es la institución educativa la que opera, invisibilizando los avatares del aprendizaje de este alumno, perpetuando tal situación por varios años.

Esta posibilidad de enlace con lo pedagógico puede relacionarse con el hecho de que estos agentes no cumplen una función profesional de psicólogos, por lo menos como la misma era entendida tradicionalmente, y que las nuevas exigencias profesionales se re-dirigen hacia los problemas de aprendizaje, pero al mismo tiempo, hacia una nueva manera de entenderlos en su diversidad y complejidad.

A al vez, disponen de nuevos modelos explicativos al calor de los desarrollos teóricos en materia psicoeducativa, que invitan a reflexionar críticamente sobre el modelo clínico instituido en los gabinetes psicopedagógicos y sobre el proyecto escolar propiamente dicho.

La dimensión histórica en los escenarios escolares: fracturas en el recuerdo e intentos de recuperación

Un importante objeto de indagación se abre al introducir la perspectiva de *la memoria, las acciones del recuerdo y el olvido en las instituciones*. En ese sentido, nos centramos en los modos en que los agentes psicoeducativos *historizan* el problema, no sólo en el nivel de complejidad de la dimensión histórica, sino también en cuáles antecedentes les resultan significativos.

Distinguimos en la mayoría de agentes psicoeducativos que conforman la muestra, altos niveles de *Historización* del problema: a la hora de construir/reconstruir la situación-problema, mencionan diversos antecedentes históricos interrelacionados, aunque en direcciones significativamente distintas.

Los hallazgos sobre las formas de presentarse la *historización del problema* nos han conducido a interrogarnos a cerca de qué *tipo de acciones de recuerdo* intervienen en la actividad laboral de los agentes psicoeducativos.

Desde el marco conceptual para analizar las *acciones del recuerdo y el olvido en las organizaciones*, Engeström (1992) postula que *recordar* es esencialmente un movimiento recíproco entre los dos polos de dos ejes: uno de los ejes tiene en uno de sus extremos “acciones de recuerdo secundario” y en el otro “acciones de recuerdo primario”; mientras que el otro eje se constituye entre las “acciones de recuerdo mediante ayuda externa” y las “acciones internas de recuerdo”.

Para nuestro análisis hemos tomado sólo el primer eje, a partir del cual se sostiene que el recuerdo consiste en establecer conexiones entre acciones primarias, que tienen como fin recuperar las huellas del pasado del objeto, y acciones secundarias, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad.

En línea con este marco conceptual, advertimos que un grupo de los agentes psicoeducativos pone en juego acciones del recuerdo que recaen en el objeto sobre el cual se sitúa el problema, generalmente un individuo o su núcleo familiar o marco social extra-escolar.

Es así que, mediante las *acciones de recuerdo primarias*, los agentes obtienen información individual sobre el alumno o sobre su familia a través

de entrevistas a padres, reuniones con docentes o directivos de la escuela, o profesionales extraescolares.

Una psicóloga dice:

Estando como docente en la escuela cito a una madre por problemas de conducta de un alumno, quien comenta que su hijo siempre tuvo problemas en las escuelas, así como también en su casa ...,

... la madre comenta que ella siempre tuvo "lástima" de su hijo, ya que es el único varón, y el menor de varias hermanas mujeres y su padre no lo quería.

De este modo, se opera un corrimiento del foco educativo, que desemboca en el *olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema*, como una verdadera fractura de la memoria.

No se consideran las huellas de la propia actividad del sistema, en el sentido de registrar cómo se hacían las cosas en el pasado, y el análisis no puede ir más allá del sujeto y su familia, en los cuales se sitúa el problema.

En la figura de *encapsulamiento* antes detallada, este tipo de historización es muy frecuente. Pero en las otras figuras, en numerosos casos, también se registra ese *olvido*, como fractura o imposibilidad de recuperar la *memoria secundaria* del Sistema de Actividad.

En otro grupo significativo de agentes psicoeducativos, se observa una mayor apertura hacia las *acciones secundarias del recuerdo*, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad.

Es así como uno de los agentes relata:

... del diagnóstico compartido con algunos adultos de la Institución lo que impacta es el corrimiento del adulto en diferentes escenarios de la institución.

Algunas de estas prácticas son: alumnos que se ofrecen a dar clases particulares por fuera de la escuela a compañeros que no entienden algunos temas ...

Sin embargo, a pesar de tal apertura en la conceptualización del problema, aparece la *disociación en relación a las prácticas profesionales concretas*, ya que no suele tenerse en cuenta la historia organizacional en la elaboración de estrategias de intervención actuales.

Predomina, en tanto nuevo *nudo crítico*, la imposibilidad de articular los datos históricos más significativos con los procesos de intervención, dadas las dificultades en ponderarlos y jerarquizarlos en función de la situación y el contexto como sistema de actividad, lo que se relaciona con las dificultades para encarar acciones indagatorias, dados los contextos de urgencias y demandas de inmediatez en la intervención.

Una docente relata como situación–problema:

... ningún docente quería estar a cargo de sexto grado, ya que históricamente se venía transmitiendo: son terribles, son muy revoltosos, son inquietos y muy desafiantes...

Al comenzar el año me encuentro ante diferentes situaciones... seleccionaré las dificultades que había en el aula con relación a la comunicación... algunos chicos no hablaban...

En síntesis, no se lograba concretar los proyectos planificados para este grupo y en consecuencia, los contenidos a desarrollar no coincidían con los tiempos de la planificación anual.

Luego, en el relato de sus acciones, la agente logra articular estas versiones que circulaban entre los docentes sobre el grupo de alumnos, en su intervención, que tuvo como objetivo:

... mejorar las relaciones comunicativas, a partir de un proyecto de aprendizaje que los convocara y donde pudieran intercambiarse los roles, lugares, papeles de cada uno.

Y abrir al grupo la posibilidad de salir de ese lugar de ser “los peores”, mostrando a través de esta obra, lo que lograran construir.

Para finalizar, cabe destacar que los modelos señalados fueron ordenados en función de insistencias y puntos significativos extraídos de las investigaciones, con el objetivo de destacar que quienes intervienen como agentes, suelen construir sus propios sistemas de actividad en torno a los artefactos disponibles, la formación recibida y las experiencias recorridas, sin que ello reduzca las singularidades en cada uno de los ejercicios profesionales, ni anule la posible emergencia de nuevos modelos de trabajo, ya que los mismos se hallan en constante cambio y transformación.

Al decir de Yrjö Engeström:

“ *Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad...*

Los alumnos producirán una nueva manera de hacer el trabajo escolar...

Los estudiantes —y profesionales— deben aprender algo que no está todavía allí: ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean. ”

Yrjö Engeström, *Non Scholae sed Vitae Discimus: Hacia la superación del encapsulamiento escolar*, 1991:254 ♦

Referencias

- Baquero, R (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles Educativos. Tercera Epoca*. Vol XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- Bur, R., Erasquin C., Salinas D., López A. Arias X. (2009). "Modelos de Intervención Clínica y sistemas de actividad en formación de Psicólogos", en *XXXII Congreso Interamericano de psicología*, Guatemala, julio de 2009.
- Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259. Traducción interna (Erasquin).
- Engeström Y. (1992). "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström Y. (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- Erasquin C.; Dome C., López A.; Confeggi X.; Denegri A.; Villanueva G.(2009). "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". Presentado en *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad"*, Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. Publicado el abstract en Libro de Resúmenes, y Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5.
- Erasquin C., Basualdo M. E., Btresh E., Lerman G., BOLLASINA V., Garcia Coni A. (2005). "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones año 2004*, ISSN 0329-5885.

- Erausquin, C. (2006). "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos". Secretaría de Posgrado. UBA.
- Erausquin, C. (2009). "Violencia en las aulas. Módulo: Entrelazamiento de perspectivas sobre la violencia escolar y el acto educativo" Curso en Colegio de Psicólogos Provincia de Buenos Aires. Distrito XI.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- López, Dome, Confeggi, (2010). II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Prof. en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y 6to Encuentro de Investigadores del MERCOSUR
- Meirieu, Ph. (2008). "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1994). "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M. J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J. I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Wertsch J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

La formación del psicólogo frente a los desafíos actuales de la práctica: la psicología educacional y la inclusión educativa

*Vanesa Casal
Gabriela Lerman
Silvina Lofeudo*

La propuesta del presente capítulo es reflexionar acerca de la formación de los futuros psicólogos en el área de Educación, y específicamente en relación con un tema central de la agenda actual de este campo como lo es la inclusión educativa.

Esta reflexión tiene como marco el Proyecto de Investigación UBACYT P023.¹

Asimismo, profundiza la tarea realizada en la comunidad de aprendizaje de la Práctica de Investigación: “Psicología y Educación: La participación de Psicólogos y Docentes en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”, a partir del segundo cuatrimestre de 2007, en la Facultad de Psicología UBA, en el Espacio de Tutoría que tuvo como objeto de indagación los Procesos de Integración Escolar.

En primer término se realizarán ciertas precisiones necesarias acerca del contexto actual en el que las prácticas educativas inclusivas se desarrollan y el lugar de la Psicología Educacional.

¹Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional, dirigido por Mag. Cristina Erausquin

Luego se presentará el trabajo realizado en la formación de los futuros psicólogos para que puedan responder a estos desafíos.

Esta formación busca articular el campo de los discursos y las prácticas proponiendo modos de acercamiento al problema de la inclusión educativa que produzcan experiencias y posicionamientos específicos frente a la futura tarea profesional a desempeñar.

Cabe precisar que esta propuesta tiene como uno de sus ejes principales la investigación sobre estas prácticas en las instituciones escolares del Nivel Primario del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como privada.

El nuevo paradigma de la Educación Inclusiva y la Psicología Educativa

Desde hace varios años el enfoque que orienta las intervenciones en Educación Especial ha variado.

La variación obedece a numerosas indicaciones desde la legislación internacional, nacional y jurisdiccional y desde los constructos teóricos que apuntan a valorizar el papel de la inclusión social y la integración escolar.

Las mismas se entienden como prácticas que favorecen a los/as niños/as, jóvenes y adultos con discapacidad y/o algún tipo de restricción que le impide participar y aprender del mismo modo que los demás alumnos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de carácter internacional, que se incorporó al derecho interno de nuestro país a través de la ley nro. 26.378, propone un nuevo paradigma. Esta nueva mirada plantea la necesidad de dejar de pensar a las personas con discapacidad en el lenguaje de la deficiencia para pensar en sus capacidades, los nombra sujetos de derecho construyendo una identidad positiva.

Tal como queda explicitado en el primer artículo su propósito es el de

...promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

El artículo 24 de la Convención aborda específicamente el tema de la educación. Al respecto plantea que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación

y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Se enfatiza en primer lugar la necesidad de desarrollar el potencial humano así como la dignidad, autoestima y autonomía de las personas con discapacidad. No se propone reeducarlos o readaptarlos a una supuesta normalidad, sino que la educación está pensada para desarrollar la personalidad, los talentos y la creatividad.

Es este un nuevo punto de partida que requiere de los educadores y de todos los actores implicados un cambio en las concepciones y las prácticas.

Una escuela inclusiva, siguiendo la línea de los planteos de autores como Tony Booth y Mel Ainscow (2000) entre otros, es aquella que deja de esperar que sus alumnos se adapten al dispositivo escolar para empezar a pensar cómo y qué enseñar para que todos sus alumnos puedan aprender.

Se trata de deconstruir la matriz moderna de la escuela y su búsqueda de una población homogénea, que por la lógica misma de su constitución lee lo diferente en términos de deficiencia.

Desde esta nueva perspectiva la diferencia pueda tener un lugar positivo. Para lo cual es necesario partir de reconocer la existencia de diferentes infancias, diferentes niños, diferentes alumnos.

Trabajar con las diferencias requiere que puedan ser nombradas, su acallamiento resulta una intervención tan desafortunada como su connotación negativa desde una mirada que descalifica al sujeto.

El desafío es poder pensar cuáles son los apoyos que cada alumno requiere para aprender y participar. Esto implica que la escuela se organice y reestructure para educar a todos y a cada uno haciendo realidad el derecho a la educación.

Es una concepción de carácter más radical y profundo que la de pensar en las necesidades educativas especiales de algunos alumnos.

Este planteo apunta a dejar de centrar la mirada (y nuestras intervenciones) exclusivamente en el individuo y su supuesta discapacidad. Se entiende que la discapacidad no es algo que porta el sujeto a título personal, sino que se construye en la interacción con el contexto.

Es por este motivo que desde un pensamiento complejo la pregunta no remite en forma directa y unívoca al sujeto de la educación sino a la situación educativa en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar.

En cada situación la pregunta se reformula en términos de poder ubicar:

- ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo pueden ser superadas o removidas?

En el “Índice de Inclusión : Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” (Booth, Ainscow et al, 2000) se considera que “ las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.”

En consecuencia, nuestras acciones van a estar orientadas a poder identificar estas barreras e intervenir para lograr que dejen de obstruir el acceso a la participación y al aprendizaje.

En esta misma línea se toman los desarrollos de Baquero (2001), quien sostiene que la educabilidad no debe ser pensada como capacidad intrínseca del sujeto, sino en términos de “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas”.

El cambio de paradigma obedece a la necesidad de entender la educabilidad como una relación entre el desarrollo del sujeto y el dispositivo escolar que se revela de diversos modos de acuerdo a cómo se articulan ambas en contextos y escenarios reales.

Como ya se ha explicitado anteriormente, la propuesta es redefinir la unidad de análisis para abordar esta problemática: se requiere dejar de pensar en términos exclusivos del “sujeto integrado” y pensar en la *situación educativa* en que el proceso de integración tiene lugar.

En esta lógica el alumno *es parte* de la situación a la vez que *toma parte* en la misma, y debe advertirse, siguiendo los planteos del mismo autor, sobre el riesgo de caer en una mirada que opere una reducción “al individuo” o “del individuo”.

En el Modelo de la Inclusión el contexto áulico abre el juego a todos/as y se entienden las barreras como límites a la integración. Se trata de minimizar las barreras, aumentar los apoyos.

La alteridad es entendida en sentido fuerte, como un concepto culturalmente relativo, por lo que la diferencia es entendida como posibilidad de intervención. *Toda definición de (a)normalidad es entendida como declaración política.*

Es en este contexto que cobra relevancia la reflexión acerca del aporte que puede realizar la Psicología Educativa y los psicólogos que intervie-

nen en el campo educativo.

La psicología educacional se constituye como disciplina estratégica en el entrecruzamiento de la Psicología y la Educación (GUILLAIN, A; 1990). Esto conlleva un campo de riesgos que de algún modo bordean la tarea de los psicólogos en las escuelas en general, y frente al problema de la inclusión educativa en particular.

De modo sintético y esquemático este conjunto de riesgos se pueden resumir, siguiendo a Cristina Erausquin (2006), en:

- Riesgo por la naturalización de nuestra mirada sobre la escuela común y la escuela especial y sobre los niños y jóvenes con discapacidad en tanto alumnos.
- Lo anterior deviene en el riesgo por los reduccionismos y aplicacionismos en la comprensión e intervención de/sobre los procesos educativos de integración e inclusión escolar.
- Riesgo por los efectos de los usos de ciertas herramientas conceptuales y materiales para la evaluación, orientación y derivación de alumnos y la prefiguración de trayectorias escolares fragmentadas.
- Riesgo por el uso de unidades de análisis poco complejas que no ponderan el contexto como inherente al desarrollo y por lo tanto con efectos de gobierno de desarrollo, valorándolo en cambio, como factor meramente incidente.

Los psicólogos que se insertan en el campo psicoeducativo deben afrontar estos riesgos.

Se trata entonces de construir desde la formación modelos y modalidades de intervención que superen las lógicas descriptas y se orienten hacia nuevas lógicas.

Así las intervenciones de psicólogos orientadas hacia la integración/inclusión escolar serán aquellas que más que “integrar al otro” busquen “entrar en relación con el otro” y más aun que ello, “ocuparse con y del otro” (Cupich J.; Zardel, B., 2008).

Históricamente, los psicólogos, cualquiera sea su formación de base, — pensemos en las situaciones más comunes que son las del marco formativo del psicoanálisis o de las teorías cognitivo-conductuales—, tendieron a acercarse a la educación desde una mirada clínica.

La mirada clínica tiene como eje fundamental el posicionamiento en el lugar subjetivo, el lugar único, el lugar del otro en la institución, pero si esa

mirada clínica no se sitúa en lo educativo, la riqueza y especificidad de este contexto se desvanece en una intervención exclusivamente individual.

En este sentido los modos de intervención fueron predominantemente directos, reactivos, individuales y centrados en la Salud o la emergencia de la subjetividad. (Erausquin, C., 2007)

En el tema que hace a la inclusión y a la integración escolar esto se manifiesta en un centramiento en un rasgo específico del sujeto que puede ser su “trastorno emocional severo” o su “trastorno del espectro autista” o su “trastorno generalizado del desarrollo” para nombrar diferentes formas de diagnosticar.

Así, al hablar de déficits que se manifiestan de manera similar en distintos niño/as y jóvenes, estos discursos sesgan la mirada, provocando efectos en las propuestas psicoeducativas tendientes a reducir la intervención sobre el sujeto y sobre un rasgo de él.

“ *El saber psicológico y sus prácticas constitutivas suelen abordar al sujeto desde una perspectiva individual escindida, es decir, lo individual no aparece como un nivel de análisis de un constructo mayor sino como la unidad última y autosuficiente de análisis y, por consiguiente, de explicación e intervención psicológica.* ”

Castorina, J. A. y Baquero, R., *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, 2005

Este sesgo clínico presente históricamente en los discursos y las prácticas de los psicólogos que trabajan en el campo educativo definieron intervenciones y herramientas sin que se cuestione su pertinencia y efectividad.

Actualmente se registra un movimiento que cuestiona el diagnóstico estructural como respuesta para pensar el lugar del niño en la escuela. Los psicólogos que trabajan en educación orientan su análisis hacia la situación educativa en el que el proceso de enseñanza aprendizaje tiene lugar. Se parte de afirmar que la escuela como dispositivo productor de subjetividad puede hacer posible que algo acontezca más allá de los diagnósticos clínicos.

La formación de los futuros psicólogos frente a los desafíos actuales del campo educativo

En este apartado nos proponemos abordar el tema de la formación profesional de los psicólogos a partir de la experiencia realizada en una Práctica de Investigación del Área de la Psicología Educacional y específicamente relacionada con la Inclusión Educativa.

Desde el año 2007 los estudiantes de Psicología de la U.B.A. pueden elegir cursar como materia optativa la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: Los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”.

En esta práctica la propuesta pedagógica consiste en articular el ámbito de la Investigación cualitativa, con problemas situados en el ámbito profesional de los psicólogos educacionales, en recortes particulares de intervención.

La creación de la práctica surge como necesidad de extender los avances en el proyecto de Investigación (Proyecto de Investigación UBACYT 2008-2010) así como de gestionar un espacio para la participación de *psicólogos en formación* en comunidades de práctica.

Se destacan dos propósitos fundamentales en la formación del futuro psicólogo, por un lado, la necesidad de su inclusión en el ámbito de la investigación cualitativa desde la perspectiva de las “comunidades de prácticas”, y por el otro, el conocimiento y la indagación en un posible campo de intervención profesional específico como es el de la Integración Escolar o el de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el ámbito educativo.

La formación de los psicólogos es abordada bajo la modalidad de “comunidades de práctica”. Según Lave y Wenger (1991), la perspectiva de comunidades de práctica se desarrolló a partir de la metáfora de “ser aprendiz”, que remite a la idea de que el aprendizaje podría pensarse como un proceso en el que un novato es guiado por una persona más experta en la realización de una actividad sociocultural (ROGOFF, 1990).

El aprendizaje como participación en las prácticas de una comunidad tiene lugar a través del compromiso en la acción y la interacción, incluida en la historia y la cultura. (Casal, 2009)

Las comunidades de práctica convocan al aprendizaje a través de la apropiación participativa (Rogoff, 1997) y mediante procesos que son necesariamente colaborativos a partir de un eje de investigación/indagación.

Esta colaboración implica la utilización de herramientas cuya apropiación requiere de procesos de dominio que se construyen en interacción con las mismas.

La experiencia de la práctica de investigación acerca a los estudiantes a un escenario de trabajo posible para el futuro psicólogo.

En un estudio realizado anteriormente por este mismo equipo de investigación acerca del lugar de las prácticas de grado en la formación del psicólogo, se analizó que la elección del área de actividad y el campo de problemas con el cual se implican en la “comunidad de aprendizaje”, facilita un posicionamiento y compromiso singular —al inicio de la cursada—, diferenciable de otras asignaturas obligatorias.

En entrevistas en profundidad realizadas a “*profesionales en formación*” (Erausquin, Lerman, 2008), esa elección se entrelazaba con tramas de recorridos previos de los estudiantes y proyecciones futuras respecto al rol del psicólogo.

En el caso en estudio, la elección de los estudiantes define como campo de interés la investigación en el área educativa. Al momento de inscribirse, también eligen insertarse en una indagación psicoeducativa sobre dispositivos de integración escolar o sobre tecnologías de información y comunicación en educación especial.

La hipótesis es que se produce un movimiento subjetivo al elegir investigar, en psicología y educación y que ese posicionamiento y la reflexión desarrollada en la Práctica resultan decisivos en la implicación en la construcción del rol profesional.

El aporte a la formación de futuros psicólogos en su participación guiada en la Práctica de Investigación requiere articular dos dimensiones: el desarrollo de saberes y competencias vinculadas al “oficio” de investigador y la construcción de conocimientos de un campo de problemas complejos: la inclusión educativa a través del análisis de proyectos de la integración escolar o de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Sólo desde una posición reduccionista puede plantearse el falso dilema de ponderar si es más importante su aporte a la formación de futuros investigadores o futuros psicólogos profesionales. La hipótesis a indagar a través del seguimiento de los “profesionales en formación” ya graduados, es que el recorrido por una práctica de investigación impacta en la construcción del rol del psicólogo profesional, aún cuando luego no sea el educativo el campo de inserción laboral.

La identificación, recorte y análisis de problemas en la formación profesional

La consideración de problemas como exteriores, pre-existentes y ajenos al sujeto de la problematización, pierde plausibilidad en el pensamiento contemporáneo. Un problema lo es para alguien que lo analiza desde una o varias perspectivas y tal vez contribuye a resolverlo, en un movimiento de visibilización y re-lectura que le permite apreciar su singularidad.

El problema está atravesado por dilemas éticos y es una construcción relacional entre el sujeto y el mundo. El problema necesita de la situación que enmarca su existencia sobre el fondo del escenario de la acción.

El trabajo con situaciones-problema es un instrumento útil en “contextos de práctica, contextos de descubrimiento y contextos de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores” (Engeström, 1991:256). Configura un aprendizaje a partir de situaciones de interés genuino y no de transmisión de certidumbres.

La participación de “psicólogos en formación” en la construcción de líneas de análisis y solución de problemas complejos, en el contexto en que se producen y que los interpela, es crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un problema es una situación que pide una solución para la cual los individuos implicados no conocen aun los medios evidentes y ciertos para obtenerla (Gil Pérez, 2000). No es la aplicación de algo ya conocido, sino un desafío a la imaginación y el ensayo a través de construcciones tentativas y esfuerzo reflexivo.

En el contexto de la práctica de investigación, los tutores proponen recortes del objeto de indagación en un campo de problemas que atraviesa su propio desarrollo profesional. El dispositivo contribuye a hacer de la práctica un objeto de estudio, desnaturalizarla y compartirla con los estudiantes en su Formación Inicial.

Los tutores y la Directora del Proyecto son también “profesionales en formación”, re-apropiándose de su rol de investigadores en el terreno de la Formación Continua, habilitando el desarrollo de competencias para volver a “mirar” el campo de problemas crítica y creativamente.

En palabras de la Directora del Proyecto y de la Práctica de Investigación:

“Si el psicólogo pudiese seleccionar y decidir sobre cursos de acción prio-

ritarios, si pudiese diseñar, planificar, y evaluar programas de acción, haciendo visible también su papel e intenciones, participando, por ejemplo en investigaciones, que posibiliten ampliar sus —y de la de los otros— bases de conocimientos específicos, el psicólogo podría quizá construir categorías nuevas ante el derrumbe de las categorías de la modernidad.”

(Erausquin, 2001)

Los futuros psicólogos, encuentran en su formación pocos espacios para pensar acerca cómo actuar en un campo específico y en una situación determinada. Se les ofrecen marcos teóricos, explicaciones conceptuales potentes, una agenda de problemas relevantes, pero pocas posibilidades de acercarse al campo de “acción”.

Las prácticas representan un espacio privilegiado para hablar sobre la tarea a realizar en contexto de realizarla, y para escuchar y dar lugar a cómo se sienten para afrontarla. Brindan espacios de reflexión sobre lo realizado, a posteriori de la entrada en terreno, generando descubrimiento, registro espontáneo y construcciones alternativas que enriquecen al equipo de investigación.

En este sentido, contribuyen a lo que en la propuesta de la “teoría de la actividad” de Engeström resulta una “asignatura pendiente” del conocimiento psicológico: *los procesos de externalización en y entre personas y sistemas de actividad*, la construcción de dispositivos capaces de movilizar contextos, con efectos en las representaciones sociales, nuevas redes de sentidos, intercambios de líneas de acción.

Implicación reflexiva en la construcción del rol profesional del psicólogo

La “crisis de confianza” del mundo contemporáneo en los profesionales se vincula (Schon, 1998) - con el agotamiento del paradigma de “racionalidad técnica”.

Los problemas que enfrentan las profesiones en el mundo contemporáneo son: complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único, atravesados por conflictos y dilemas éticos.

La crisis de legitimidad de las profesiones resulta de su fracaso para contribuir con sociedades y sujetos a solucionar problemas y mejorar la vida. Para superar el falso “dilema del rigor o la relevancia” emerge la reflexión en la acción y desde la acción.

El conocimiento implícito no es declarativo ni comunicable, pero se puede reconstruir mediante la reflexión mientras los profesionales están en acción, antes o después, enfrentando creativamente situaciones “divergentes” de la práctica.

Al preguntar a los estudiantes sobre el cuestionario que debían completar en el que se les pide que relaten una situación–problema en la que haya tenido lugar la intervención de un psicólogo, uno de ellos expresó que:

“A mí me dio pena, pensar que durante cuatro años escuché tantas cosas, tantas ideas basadas en hechos y personas, tantas viñetas clínicas, y no puedo reconstruir un acontecimiento completo de la práctica de un psicólogo en su contexto, no me preguntan nada del otro mundo, yo voy a ser psicóloga y no puedo relatar una sola situación en la que un psicólogo interviene”.

El dominio y apropiación de herramientas de indagación

Uno de los objetivos de la Práctica de Investigación es que los estudiantes logren el dominio y la apropiación de las herramientas de indagación que se utilizan en la investigación.

Con tal finalidad se propone un trabajo de “familiarización” y “vivencia personal” con los instrumentos que luego aplicarán en el campo.

Esta propuesta se funda en reconocer la diferencia entre “dominio” como destreza y “apropiación” como posición activa del agente, con resistencia y conflicto en el hacer propio algo ajeno y ponerle la propia marca (Wertsch, 1999).

Para el enfoque socio-cultural, la unidad de análisis del aprendizaje es la “actividad doblemente mediada” —interacción social y uso e internalización de herramientas y signos— Baquero (2002) señala que “el uso de dispositivos, rutinas y procedimientos de resolución de problemas o de instrumentos de conceptualización puede poseer escaso grado de conciencia por parte de los sujetos en cuanto a su carácter histórico...”, con un efecto de naturalización que se vincula al desfase entre objetivos explícitos y efectos reales de las prácticas.

Al inicio de la práctica, cada estudiante responde a un Cuestionario semejante al que más tarde administra a los actores educativos implicados en proyectos de integración escolar o uso de tecnologías en educación especial.

El *Cuestionario para Análisis de Situaciones Problema en contexto de Intervención del Psicólogo* administrado, fue construido para la indagación

de “modelos mentales de intervención profesional en contexto” de “psicólogos en formación” entre el inicio y al cierre de las Prácticas de Grado, en el Proyecto UBACYT 2004/2007.

El instrumento de recolección de datos que los “psicólogos en formación” administraron fue re-contextualizado para el análisis de modelos mentales de psicólogos, docentes y directivos que trabajan en Integración Escolar y de docentes/profesionales a cargo de la Incorporación de TIC en Escuelas de Educación Especial.

En un segundo tiempo se intercambia con otro estudiante el cuestionario respondido, para que todos trabajen en parejas aplicando la Matriz para Análisis de Problemas Complejos (Erausquin et al, 2002).

En el espacio de discusión, se ponen en juego argumentos y criterios para elaborar consenso sobre tabulación de datos.

Apropiarse de los usos de herramientas y su sentido social es tomar conciencia de la dependencia que los agentes tienen de los artefactos pero también de su potencia para transformarlos.

El cuestionario de situaciones–problema, como la entrevista, el cuestionario motivacional, la observación áulica y de la institución, son instrumentos para recoger datos y a la vez instrumentos mediacionales para reflexionar sobre problemas y prácticas, reconstruyendo lo común en lo diverso de las narrativas.

Construcción social del conocimiento y Comunidad de Prácticas

Para el análisis de la experiencia, resulta crucial la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, entendida como sistema de interacción social, no como desarrollo de una capacidad o atributo de un sujeto individual, sino:

“ ... en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrá resolver sola ...” ”

Newman, Griffin y Cole, *La zona de construcción del conocimiento*, 1991:78

Los objetos de la tarea son concebidos de distintos modos, las diferencias no son interpretadas como problema y los participantes pueden actuar “como si” sus comprensiones fueran las mismas.

“ *Al principio, esta variedad sistemática “sobre lo que en realidad es” un objeto puede parecer que impide el análisis cognitivo. La variabilidad de resultados es la clave de la creatividad del sistema interactivo.* ”

Newman, Griffin y Cole, *La zona de construcción del conocimiento*, 1991:79, 90

En la Práctica, los actores toman parte y son parte de empresas valoradas socialmente, que son significativas porque tienen sentido.

En el recorrido, expanden lo programado y asumen búsquedas, participan en jornadas de investigación, buscan bibliografía o realizan lecturas que no estaban previstas.

El tutor es interlocutor y guía, se presta como “un” modelo (no único) para de-construir, confrontar, compartir.

Entre estudiantes y tutores no existe una tarea invariable; depende de los significados que se negocian, varía de situación a situación. Todo acto educativo genuino implica la transformación de alumno y profesor.

“ *La democracia sigue siendo, para el profesor, la única utopía de referencia posible ...*

Que podamos dar la razón al otro, que tengamos que aceptar nuestro error, en contra de nosotros mismos y de nuestros intereses, no es cosa fácil de entender en esta sociedad ...

La escuela debe hacer posible que los alumnos se asocien en proyectos conjuntos y aprendan a “hacer sociedad”...

Debe también garantizar a todos la posibilidad de escapar de cualquier forma de dominio para poder pensar por sí mismos. Y a la vez pasar progresivamente de los puntos de vista propios al bien común, de las preocupaciones inmediatas y los intereses individuales a lo universal y a la inversa ...

Debe enseñarnos a dejar de sentirnos el centro del mundo y participar en cambio efectivamente en la construcción del mundo. ”

Meirieu, Ph, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, 2006: 70, 105, 107, 110

El compromiso en la labor conjunta convoca a seguir andando en la deconstrucción/ reconstrucción de sentido: contiene y permite negociaciones de auto—regulación. Los profesionales necesitan convertirse en *investigadores reflexivos*:

- analizando— expandiendo marcos conceptuales y metodológicos, para diseñar su actividad,
- construyendo vías alternativas para encuadrar su práctica con conciencia de dilemas implícitos y pluralidad de perspectivas,
- re—construyendo repertorios de situaciones familiares y casos similares y
- sustituyendo teorías por modelos y modelos por metáforas.

La Práctica de Investigación en el Área Educativa: reflexiones finales sobre el aporte a la formación de los futuros psicólogos

Nos interesa ahora articular los resultados obtenidos en la investigación realizada por los estudiantes como parte de un Proyecto de Investigación en el área educativa y los aportes del pasaje por la Práctica de Investigación para la formación profesional de los mismos.

Consideramos que la Práctica de Investigación abre caminos para posicionamientos personales e implicación en trabajo cooperativo, habilitando la construcción provisoria de líneas de análisis y resolución de problemas con actores situados en contexto.

Los “profesionales reflexivos” no son usuarios de un producto generado por investigadores científicos, sino productores de conocimientos desde el análisis de su práctica.

La integración de investigación e intervención en la formación y actuación profesional de psicólogos exige también instituciones formativas reflexivas, capaces de flexibilizar sus “determinantes duros”, los modos como organizan actividades y dividen trabajo entre actores sociales.

El trabajo de campo, la consulta, la articulación entre formación inicial y continua, tradicionalmente consideradas “de segunda clase”, alcanzan prioridad en la Universidad.

La actividad investigativa, por su apertura a la interrogación, deconstrucción, pero también a la puesta a prueba, “experimentación” de líneas de acción, contribuye a transformar el *contrato profesional—usuario*, que puede dejar de ser un vínculo asimétrico entre un experto y alguien que

deposita confianza en él, para constituir experiencia compartida de análisis de problemas y ensayo de tentativas de solución co-construidas.

“...Preguntarse acerca del rol del psicólogo...

Sujetos, situaciones y herramientas llevan a planificar intervenciones creativas sobre problemas complejos más allá de situaciones tradicionales de enseñanza.

El psicólogo podría participar del proceso desde la especificidad de su disciplina en interrelación con otros agentes (docentes, médicos, técnicos) construyendo proyectos conjuntos, en tanto comparte objetivos: la igualdad de oportunidades, la inclusión social, la promoción de salud.

Existe un amplio campo para explorar y construir un rol activo e interdisciplinario que supere las viejas dicotomías de terapeuta—paciente, enfermo—sano, verdad—falsedad...

Nos arriesgamos a decir que nuestra formación universitaria es en este punto aun carente, en tanto seguimos estudiando aislados de otras disciplinas, lo que no fomenta la posibilidad de creer que puedan existir miradas complementarias sobre un tema ni a crear proyectos interdisciplinarios...”

(Conclusiones del trabajo final de estudiantes, junio 2008)

La comunidad de práctica es analizada por Wenger (2001) como una “estructura emergente”, con relación a tres dimensiones: compromiso mutuo entre participantes, empresa común y repertorio compartido de recursos y herramientas.

Este análisis permite definir “condiciones” en las que la participación en dichas comunidades facilita el “aprendizaje situado”, el desarrollo de experiencias—competencias y la formación de la identidad profesional.

La articulación de diversos actores del ámbito educativo en la co-construcción de problemas e intervenciones, de acuerdo con estudios precedentes (Lerman,2009), resulta una de las condiciones necesarias para que los procesos de integración escolar en el marco de una escuela inclusiva puedan llevarse a cabo.

La Práctica de Investigación permite a los futuros psicólogos experimentar y formarse en esta modalidad de abordaje de los problemas y tareas a realizar en el campo educativo.

En esta misma línea de conclusiones, los diferentes actores de cada una de las instituciones educativas en las que se realizó la indagación, reconocen que la tarea educativa para lograr la integración escolar se construye en conjunto con otros.

Tanto la definición de la situación problema como la intervención profesional no eran pensadas de un modo individual, sino que se planteaba a través de un modelo/ sistema de actividad caracterizado por la construcción inter-agencial, en un trabajo en equipo en el que participan diferentes profesiones, disciplinas, experiencias, perspectivas.

Se destacaba que el trabajo con otros era considerado uno de las condiciones que podían operar como favorecedoras u obstaculizadoras en los procesos de integración escolar, constituyendo su ausencia una posibilidad de instalarse o mantenerse barreras para el aprendizaje y la participación.

El trabajo con los otros es parte constitutiva de la realidad de la tarea en las escuelas. Este trabajo entre varios es parte de la riqueza y del potencial de una situación educativa. Pero puede transformarse en obstáculo y barrera porque el trabajo en equipo requiere el trabajo con las diferencias de los distintos actores que intervienen.

Es en este sentido que se destaca la participación de los alumnos de la práctica de investigación en un equipo de trabajo (conformado por estudiantes, tutores y Directora de la Práctica) donde no sólo se fundamenta desde un lugar teórico la importancia de esta modalidad de abordaje de la tarea, sino que hay una oportunidad de experimentarlo en la práctica concreta.

Trabajar en equipo implica la renuncia a sostener un único punto de vista, requiere la posibilidad de descentración de una perspectiva única de interpretar la realidad, poder interpelar y ser interpelados por los pares.

Coincidimos con los desarrollos teóricos de Donald Schön (1987,1988) que plantea la noción de “desacuerdo productivo”, entendiendo que los desacuerdos pueden ser fuente de nuevas ideas. Este autor sostiene que la expresión de distintos criterios y puntos de vista representa una oportunidad para la creatividad y el aprendizaje si aceptamos que el consenso no es un punto de partida sino un punto de llegada.

Los acuerdos se construyen a través del diálogo, no los preceden.

La propuesta de una educación inclusiva se construye en la práctica cotidiana.

Pensamos a la integración escolar y al trabajo con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Necesidades Educativas Especia-

les (NEE) como un aporte para concretar este desafío en tanto requiere el desarrollo de políticas, cultura y prácticas inclusivas para su realización.

Los actores psicoeducativos que trabajan en estas propuestas construyen un saber acerca de sus prácticas que reconoce la complejidad de la tarea y la necesidad del trabajo interdisciplinario y en equipo, que es uno de los modos de sostener el abordaje de la diversidad y de lo heterogéneo en la escuela común.

Para cerrar elegimos las palabras de un grupo de alumnos de la Práctica de Investigación:

“ Como psicólogos en formación, esta práctica nos permitió sensibilizarnos ante la diversidad, apropiarnos de ciertos modelos de actuación profesional en el área de la educación. Asimismo, nos permitió ampliar los conocimientos individuales a partir del trabajo en equipo, lo cual implicó descentrarnos de nuestra única posición, acrecentando nuestro perspectivismo en referencia a los problemas situados en contextos. Los psicólogos en formación poseen pocos espacios para reflexionar sobre el actuar específico de la disciplina en una situación determinada. Por tal motivo, consideramos de gran valor, la existencia de estos espacios de reflexión, de descubrimiento, construcción y de enriquecimiento para el desarrollo profesional del psicólogo...”

R. Zambrano, G. Gambetta, R. Bertaccini, *Trabajo Final*, 2010 ♦

Referencias

- Baquero, R. (2001). “La educabilidad como sospecha” en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* año IV N° 9.
- Casal, V (2009) “Estudiantes de psicología—psicólogos en formación: entre la práctica de investigar y el escenario de la práctica”. En *Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores del Mercosur*.
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2009): “Integración escolar: una tarea en colaboración” en *Identidad y diferencia*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs.As.: Amorrortu Ediciones.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007)
- Erausquin, C.; Bur, R. y Ródenas, A.. (2001) “Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas”. *Congreso Interamericano de Psicología (SIP)* Santiago de Chile. Ficha CEP.
- Erausquin, C. (2007) “Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas”. Ficha de Curso Posgrado UBA.
- Erausquin, C.; Lerman, G. (2008) “La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo”. *XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y Cuarto Encuentro de Investigadores del Mercosur*. 7, 8 y 9 agosto 2008.
- Erausquin, C.; Lerman, G. (2008) “Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología” Publicado en *Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Revista con Referato ISSN 1667—6750. pp. 233—235.
- Cupich J.; Zardel, B. (2008) “Hacia una ética de la fraternidad” Conferencia magistral, en *Valores, políticas, prácticas, para una educación inclusiva*, Bs. As., octubre 2008.

- Lerman, G. (2009), “La integración escolar como experiencia educativa: analizando sentidos y condiciones para hacerla posible” Publicado en *Memorias del Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, ISSN 1667—6750 pp. 321— 323.
- Lerman, G.; Naya, A; Saá, S. (2009) “El sentido de la integración escolar: un análisis desde la perspectiva de los actores psicoeducativos implicados en la tarea”. *Memorias del V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa*. Cípolletti. Octubre de 2009.
- Meirieu, Ph. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona. Graó.
- Newman, D., Griffin, P y Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata, 1991.
- Rogoff B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schon D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. Trad. cast. de L. Montero y J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992.
- Schon D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós. 1998.
- Tony Booth y Mel Ainscow (2000) “Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.” *Temario abierto sobre la Educación Inclusiva*, Unesco.
- Wenger E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.
- Zambrano R., Gambetta G., Bertaccini R (2010). *Trabajo Final* correspondiente a la 5ta cohorte de la práctica de Investigación “Los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”

La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo I

*Aportes de la Teoría de la Actividad
Histórico-Cultural*

*Martín Larripa
Cristina Erausquin*

Toda persona que hoy se desempeña en tareas vinculadas con el ámbito escolar identifica como familiares palabras tales como *integración escolar, escuela inclusiva, diversidad*; palabras que suelen asociarse a otras quizás más establecidas, como *igualdad de oportunidades, derechos del niño, educación democrática*.

A su vez, sería muy extraño dar con un actor escolar que se oponga a la idea de implementar políticas y prácticas educativas *más* integradoras, *más* inclusivas, y *más* democráticas.

Hemos sido testigos en las últimas décadas del siglo pasado y durante el actual siglo XXI de una serie de cambios sociales generados a partir de congresos, organizaciones, convenciones internacionales, reformas gubernamentales, reformas y proyectos de leyes; esfuerzos todos orientados a alcanzar una educación más inclusiva y democrática.

Sin embargo, este transitar hacia dichos objetivos no siempre se ha acompañado por un análisis profundo de las condiciones sociopolíticas e institucionales de las cuales emergieron los esfuerzos por construir una educación más democrática, descuidándose por lo tanto el análisis de las contradicciones, tensiones y opacidades terminológicas que habitan los escenarios educativos en la actualidad.

Tampoco se ha trabajado el tema profundizando los significados y sentidos que adquieren los problemas y las intervenciones desde la perspectiva

que los actores educativos construyen, a través de su experiencia e inserción en sistemas sociales de actividad en los que se enmarcan y modelan sus acciones. Las políticas no se nutren de las perspectivas y narrativas de los actores, y éstas hablan lenguajes heterogéneos con relación a los discursos “oficiales”: necesidades no resueltas, herramientas no disponibles, problemas que crean nuevos problemas sin resolver los anteriores...

Tomando en cuenta estas consideraciones, intentaremos analizar aquí algunas características que configuran las prácticas de escolarización de personas con Trastornos de espectro autista y Trastornos Generalizados del Desarrollo TEA/TGD en la escuela común, en el marco de las contradicciones y tensiones que las atraviesan.

Lo haremos como “estudio de caso”, tal vez significativo hoy, también como prisma en el que se reflejan las contradicciones y tensiones de nuestra sociedad y nuestra “comunidad educativa”.

Contexto–Marco de la indagación

El trabajo se realizó en el marco de la Beca de Maestría en Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de UBA de Lic. Martín Larripa, que bajo la dirección de Magister Cristina Erausquin, tuvo base en el Proyecto de Investigación UBACYT P061 y P023, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Dicha investigación se propuso analizar los “modelos mentales” de intervención sobre problemas situados en contextos educativos que construyen psicólogos, docentes y otros actores escolares en su inserción en “sistemas sociales de actividad”; en este caso, en los que trabajan específicamente en procesos de integración escolar e inclusión educativa con alumnos con diagnóstico de TGD y trastornos de espectro autista.

El propósito fue analizar la heterogeneidad de sentidos de la experiencia de los agentes/actores a través de la reflexión sobre prácticas e interacciones en contexto, identificando competencias profesionales y “modelos mentales compartidos” de modo de articularlos con la calidad de servicio educativo, la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

El recorte delimitó direcciones de cambio consensuadas como esperables en una Unidad de Análisis Compleja, que entrelaza sujetos y situaciones, giros y tensiones, en la apropiación participativa de tramas, dispositivos, configuraciones y herramientas.

Fue un objetivo central analizar modelos situacionales de problemas, lo mismo que agencias e intervenciones en diferentes actores/agentes, cuya

experiencia en diferentes escenarios está imbricada en sistemas de actividad que poseen permanentes contradicciones, tensiones y giros en sus objetivos y modos de funcionamiento.

También lo fue estimar qué factores favorecen o dificultan la participación interactiva de dichos agentes en auténticas “comunidades de práctica y aprendizaje en servicio”, y si en ese marco se enriquece el intercambio y la co–construcción del conocimiento y las experiencias educativas de los sujetos del aprendizaje.

Marco epistémico

Teoría de la actividad: primera, segunda y tercera generación. Reformulaciones contemporáneas de la teoría de la actividad histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev) efectuadas por Yrgö Engeström fueron adoptadas en esta investigación para la comprensión de prácticas de intervención y aprendizaje profesional de distintos agentes psicoeducativos que trabajan en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.

La obra crucial de Lev vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*, impulsó y consolidó las demandas de psicólogos de todo el universo científico por conceptualizar nuevas unidades de análisis que dieran al contexto un papel central en la constitución y explicación del comportamiento humano. Desde entonces, es creciente el desarrollo teórico de unidades de análisis compuestas por la trama inseparable del sujeto y su medio sociocultural.

La actividad, como una de estas unidades de análisis psicológico fue desarrollada por el psicólogo ruso Alex Leontiev a finales de los años el 70 y fue reformulada por Engeström, (Engeström, 1987, 2001, 2005) que considera que la teoría de la actividad histórico–cultural ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación.

La *primera generación* se basa en la idea vygotskyana de *mediación cultural*, concibiéndose a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos.

La idea fue cristalizada por Vygotsky (1978, p. 40) en el famoso modelo triangular de “un acto complejo y mediado” que es expresado comúnmente como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador (figura 9.1).

Según Engeström (2001), la primera generación permite superar el dualismo cartesiano individuo–sociedad. El individuo no podría en lo sucesivo ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no podría en lo sucesivo ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen artefactos.

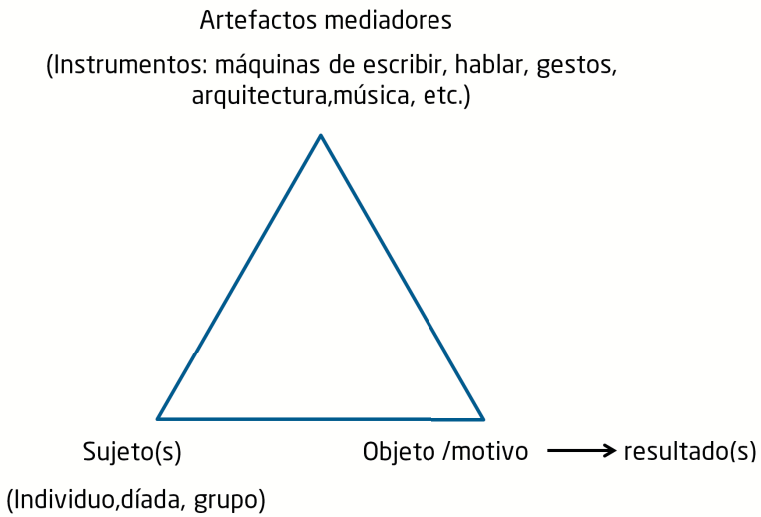


Fig. 9.1 Modelo de la primera generación de la Teoría de la Actividad: Lev Vigotsky.

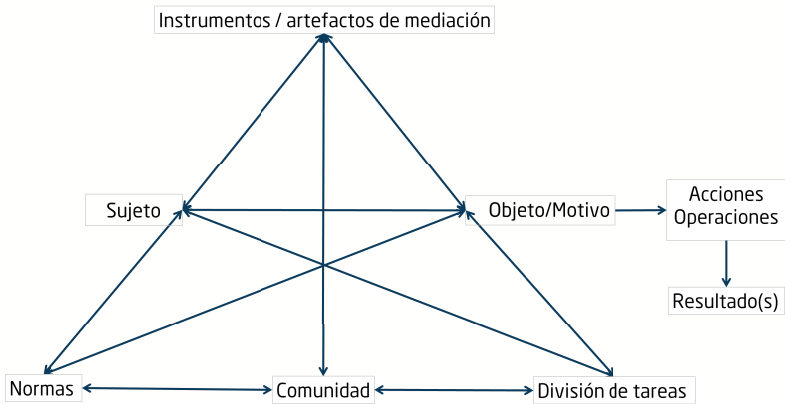


Fig. 9.2 Modelo de la segunda generación de la Teoría de la Actividad: Engeström-Leontiev.

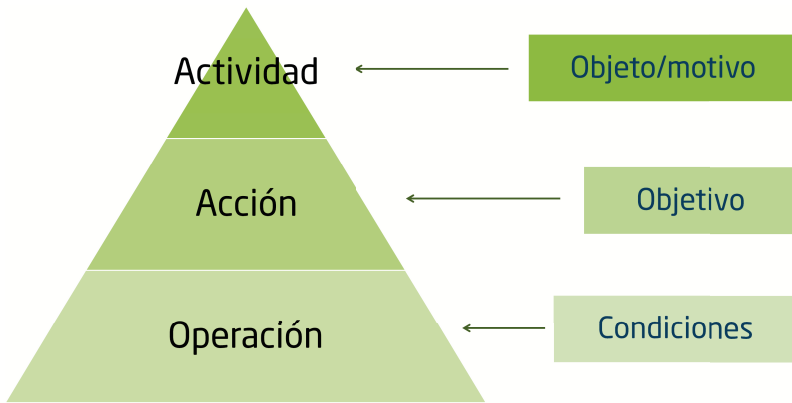


Fig. 9.3 Estructura jerárquica de la actividad, según Leontiev.

La *segunda generación* superaría esta limitación, a partir de los desarrollos de Leontiev acerca de la actividad colectiva. El trabajo de Leontiev sobre la actividad supuso una elaboración de las nociones de objeto y objetivo y del carácter central del objeto para un análisis de la motivación. Estableció que la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad.

Según este enfoque, retomado por Engeström (2001), la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de ellas; sin embargo, la actividad no es reducible a acciones, que tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los individuos o grupos. Los sistemas de actividad, en cambio, evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones.

En su famoso ejemplo de la “caza colectiva” Leontiev (1981, p. 210–213) mostró cómo la históricamente desarrollada “división del trabajo” produce la diferenciación crucial entre acción individual y actividad colectiva.

“Cuando los miembros de una tribu están cazando, cada uno de ellos tiene unos objetivos separados y está a cargo de distintas acciones. Algunos espantan a una manada de animales para que corra hacia otros cazadores (...) y otros miembros tienen otras tareas.

Estas acciones tienen unos objetivos inmediatos, pero el motivo real se encuentra más allá...

El objetivo conjunto de esas personas es obtener comida y vestimenta: sobrevivir.

Para comprender por qué son significativas unas acciones separadas es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda la actividad. La actividad está guiada por un motivo.”

(Leontiev, 1978, p.62—63)

Engeström (1987) desarrolla la *segunda generación* (figura 9.2) representando en la expansión del triángulo vygotkyano los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos.

Con ello, pretende examinar los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos, o en las relaciones intersubjetivas próximas de los vínculos cara a cara en microcontextos.

Se describe el objeto con la ayuda de un óvalo que indica que las acciones orientadas al objeto están siempre caracterizadas de manera explícita o implícita por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la comprensión y el potencial para el cambio (Engeström, 1999, citado por Daniels, p. 129, figura 4).

Al mismo tiempo Engeström se basó en Lenkov para destacar la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como fuerza impulsora del cambio y el desarrollo. El propio Engeström puntualiza que en la Rusia de los años 30, los sistemas de actividad sociales estudiados por los teóricos de la actividad se limitaron al juego y el aprendizaje entre los niños, ya que las contradicciones de la actividad colectiva en el trabajo constituían un tema difícil de abordar en dicho contexto sociohistórico.

Desde los 70, la tradición es retomada y recontextualizada por diferentes investigadores en el mundo y aplicada al análisis de diferentes dominios de actividad laboral, entre los que se destacan los sistemas de salud y educación. Pero desde el trabajo fundacional de Vygotsky, el enfoque histórico-cultural permaneció como un discurso del desarrollo “vertical” de cambio y constitución “en progreso” de las “funciones psicológicas superiores” (Vygotsky, p. 193).

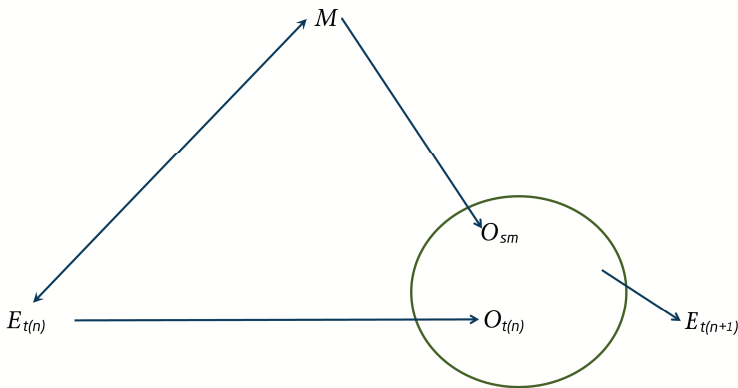


Fig. 9.4 Tercera generación de la Teoría de la Actividad. Triángulo fundamental de la mediación, con el tiempo incluido en la unidad de análisis. *M*: medio; $E_{t(n)}$: estado de conocimiento del sujeto en el tiempo $t(n)$; $E_{t(n+1)}$: nuevo estado del sujeto, emergente en el tiempo $t(n+1)$; O_{sm} : el objeto representado a través del medio; $O_{t(n)}$: el objeto en el tiempo $t(n)$

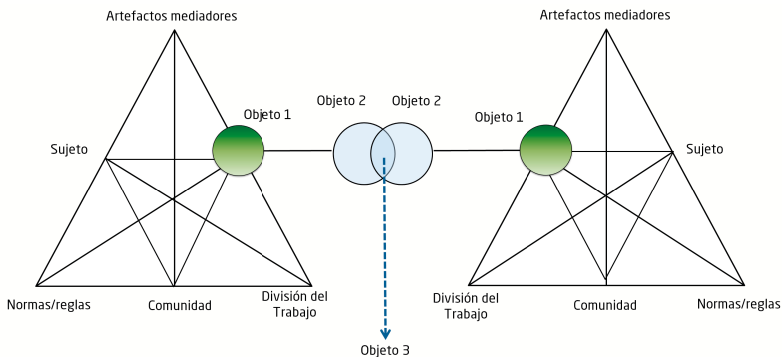


Fig. 9.5 Modelo de la tercera generación de la Teoría de la Actividad.

El propio Michael Cole (1999, ver Newman, Griffin et al., 1991) pone de manifiesto que la segunda generación de la teoría de la actividad permanece insensible a la diversidad cultural, a la “dimensión horizontal”. Surge así la tercera generación de la teoría de la actividad.

La *tercera generación de la teoría de la actividad* es convocada entonces a desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad inter-actuales.

La tercera generación de investigación, formulada por el propio Engeström (2001), toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje interorganizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación (figura 9.5).

“La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo ...”

(Engeström, 1999, citado en Daniels, p. 131).

La construcción de objetos mediada por artefactos (...) es un proceso dialógico y en colaboración donde distintas perspectivas y voces (...) se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva.”

(Engeström, 1999, citado en Daniels, p. 131).

“El objeto pasa de un estado inicial de “material en bruto” dado por la situación y que no ha sido tema de reflexión (objeto 1; por ejemplo, un paciente concreto que entra en la consulta de un médico) a ser un objeto colectivamente significativo construido por el sistema de actividad (objeto 2; por ejemplo, el paciente como espécimen de una categoría de enfermedad/salud) hasta convertirse en un objeto potencialmente compartido o construido conjuntamente (objeto 3; por ejemplo, una comprensión construida en colaboración de la situación vital y del plan de asistencia del paciente).

El objeto de la actividad es un blanco en movimiento que no es reducible a objetivos conscientes a corto plazo.”

(Engeström, 1999, citado en Daniels, pp. 132—133).

Para Engeström, la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador porque:

- a) *“es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”;*

- b) *“está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”;*
- c) *“es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos.”*

(Engeström, 1999, citado Daniels, p. 133).

Para Cole y Engeström (2001), existe un “ciclo expansivo” que representa una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en una actividad que se encuentra en constante cambio.

Sus pensamientos reflejan una teoría cultural de la mente donde la cognición se distribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y el pensamiento se da tanto *entre individuos como dentro de ellos*.

Engeström considera que la interiorización puede sostener la reproducción de la cultura, mientras la exteriorización es necesaria para los cambios, por la marca que deja la co-construcción de nuevos artefactos culturales en el contexto. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o una nueva institución.

El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son fundamentales para su noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica. El trabajo de Engeström (2001) supone *una investigación entrelazada con la intervención evolutiva*.

La investigación tiene una relación dialéctica dialogal con la actividad y se centra en las *contradicciones* como factores causantes de movimientos.

En su enfoque, las intervenciones permiten la construcción de nuevas “instrumentalidades”, y la construcción mediante la exteriorización de nuevos instrumentos y formas de actividad en los niveles colectivo e individual.

Engeström (2001) resume la “tercera generación de la teoría de la actividad” en cinco principios a considerar para estudiar los sistemas de actividad en su dinámica interna e interrelación:

1. El primer principio considera que la unidad mínima de análisis psicológico es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad.

Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos, es considerado en el contexto de sus relaciones de red con otros sistemas de actividad.

2. El segundo principio entiende que la división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica agentes con múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones. Esta multiplicidad de voces o multivocalidad de los sistemas de actividad permite vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación. La multivocalidad se multiplica en redes de sistemas de actividad en interacción.
3. El tercer principio rescata el carácter histórico de los sistemas de actividad, entendiendo que los mismos se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo y que la historia se debe estudiar como historia local de la actividad, de sus sujetos y objetos y como historia de los instrumentos conceptuales y materiales que han dado forma a la actividad.
4. El cuarto principio destaca las contradicciones históricas que acumulan los sistemas de actividad, como fuentes de cambio y desarrollo, entendidos como sistemas abiertos que al introducir nuevas tecnologías u objetos provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras de cambio.
5. El quinto principio establece la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, generadas a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas.

En algunos casos, ello desemboca en un objetivo colectivo nuevo y en un esfuerzo de colaboración para producir un cambio; objeto y motivo de la actividad se replantean para adoptar un horizonte de posibilidades más amplio que en el modo anterior de la actividad.

Un ciclo completo de transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad.

(Engeström, 1999, citado por Daniels, p. 137).

Este encuadre teórico permite detectar una serie de tensiones y contradicciones que se suceden dentro y entre los sistemas de actividad en los que tienen intervenciones agentes psi-coeducativos.

Diversos autores (Daniels, 2001, 2004, 2005; Engeström, 1999, 2001, 2005; Edwards, 2007) señalan la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales para abordar los procesos de aprendizaje profesional inter-organizacional y los conflictos que se suceden en dichos procesos, a fin de superar tanto modelos clásicos individualistas del aprendizaje como aquellos modelos contextualistas poco sensibles al carácter conflictivo de las dinámicas del aprendizaje, como muchos de los encuadres de aprendizaje experto-novato.

El problema de pensar a la escuela como espejo de la realidad

Uno de los primeros problemas que afrontamos en el análisis de las nuevas políticas y prácticas escolares pro—inclusivas se produce cuando se considera a la escuela común y a la escuela especial como circuitos naturales, que de algún modo, siempre “han estado allí”.

La escuela es concebida entonces como una institución que meramente refleja los procesos sociales. Desde esta mirada, la inequidad y exclusión educativa se entienden como una expresión de la desigualdad social y la segregación cultural.

Diversos investigadores han denunciado la ingenuidad esta perspectiva, destacando que las instituciones escolares no reflejan sino que, antes bien, participan activamente —junto a otras instituciones sociales y disciplinas— en la construcción de jerarquías sociales y psicológicas mediante mecanismos específicos de selección y exclusión (Apple 2006, Baquero 2002, Dussel 2004, Perrenoud 2008, Slee 2010).

Un claro ejemplo de los efectos de estos mecanismos de selección y exclusión es aportado por Harry y Klingner (2006), quienes en EEUU han investigado la sobrerrepresentación estadística de minorías étnicas en la educación especial, especialmente de la población afroamericana. Encontraron que esta sobrerrepresentación se produce en aquellas categorías de discapacidad que dependen más del juicio clínico que de evidencia biológica verificable: Discapacidad de Aprendizaje, Retardo Mental Leve y Perturbación Emocional.

La sobrerrepresentación étnica y social en educación especial como efecto de correlacionar Retardo Mental Leve con etnicidad y pobreza también ha sido investigada en nuestro país por Lus (1995).

Es importante reconocer entonces que tanto los discursos como las prácticas psicoeducativas han colaborado en la construcción y consolidación de los circuitos de escolarización común/especial, los cuales desarro-

llaron sus correspondientes culturas escolares (sus profesionales especializados, sus prácticas pedagógicas, sus selecciones curriculares, sus regímenes de evaluación,) las cuales, a su vez, delimitaron qué tipo de alumnos se podían y debían escolarizar en cada uno de estos circuitos.

Estas culturas escolares se han sedimentado durante más de un siglo antes de la llegada de los movimientos pro-inclusivos.

Al respecto, Brantlinger (2006) sostiene que las recientes críticas al formato tradicional de la educación común y de la educación especial, y también a la concepción misma de aquello que se entiende por discapacidad, han dejado en una posición algo incómoda a los actores educativos formados tradicionalmente en la escuela común y en la escuela especial, pues éstos deben mostrarse comprometidos con la educación inclusiva, sin poder abandonar —al mismo tiempo— sus marcos paradigmáticos fundacionales de conocimiento y prácticas, los cuales presentan incompatibilidades con el ideario de la educación inclusiva.

Ejemplificando estas contradicciones, no será extraño que un maestro integrador de un niño con TEA, formado generalmente en educación especial, acuerde *grosso modo* con el proceso de integración a la escuela común, pero al mismo tiempo entienda y pronostique como probable que aquel niño deba volver a la escuela especial después de unos pocos años en la escuela común, entendiendo que ese sería su “ámbito natural”, su “escuela de origen”, ya que “todo niño integrado llega —tarde o temprano— a su límite”.

Tampoco sería extraño hallar actores de la escuela común que se declaren a favor de los proyectos integracionistas y, al mismo tiempo, entiendan y pronostiquen que si bien ocasionalmente algún estudiante con discapacidad puede terminar su escolaridad en la escuela común, esos casos serán “la excepción”, porque “lo normal”, “la regla”, “lo esperable”, es que eso no suceda.

Distintas nociones de inclusión y modelos de discapacidad

Educación inclusiva, integración escolar y discapacidad son términos que poseen diversos significados. Educación inclusiva es un concepto que puede referirse a los intentos de escolarizar niños, jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema escolar. Puede vincularse con los intentos de superar procesos de discriminación de un grupo particular considerado vulnerable. También suele utilizarse con relación al problema de la exclusión/expulsión de alumnos por “mal comportamiento”, y su posible

reinserción escolar.

Pero la inclusión como concepto vinculado al área de la discapacidad ha tomado dos formas relativamente opuestas.

Inclusión puede referirse al proceso mediante el cual un alumno clasificado como discapacitado o “con “necesidades educativas especiales”¹, que “pertenece” generalmente al sistema de la educación especial, adquiere la posibilidad de escolarizarse en el sistema de educación común por un determinado lapso de tiempo, siempre y cuando se habiliten los recursos adecuados, tanto técnicos como profesionales.

Este modo de entender la inclusión ha sido definida por varios autores como *integración escolar* (Aiscown, Booth & Dison, 2006).

Desde esta perspectiva, el concepto de inclusión queda asociado a un modelo individualista/ esencialista de discapacidad, también denominado enfoque médico y/o enfoque del déficit:

- Modelo individualista de la discapacidad, ya que la integración escolar se delimita como una actividad orientada al sujeto poseedor de una discapacidad interna, la cual es abordada mediante coordinadas médicas (diagnóstico—etiología—tratamiento).
- Modelo del déficit, ya que desde este enfoque se tiende a priorizar aquellas áreas motoras o mentales consideradas alteradas (es decir, se atiende principalmente a lo que la persona no puede hacer en comparación con sus pares no—discapacitados), proponiéndose como objetivo central de la integración —no siempre de modo explícito— producir comportamientos y competencias “lo mas cercanas a lo normal posible”.

Esto conlleva a que el currículo del alumno integrado quede reduci-

¹El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue introducido en 1978, en el denominado informe Warnock. El concepto fue propuesto originalmente como superador del concepto de handicap (impedimento) en la medida en que promovía hacer foco en aquellas herramientas que la escuela debía proveer al alumno, y no en las deficiencias del mismo.

Sin embargo, en los circuitos escolares, el concepto se terminó desvirtuando para transformarse en una mega—categoría que denota “dificultades de aprendizaje”, focalizándose nuevamente en el alumno.

El alumno “impedido/inválida” pasó a ser entonces el estudiante “con sus NEE” o “el alumno NEE”. Así pues, el uso tergiversado de este concepto no puede asociarse al enfoque psicosocial de la discapacidad, aunque originariamente se encontraba orientado en esa dirección.

do a un conjunto de tareas a ejecutar. El currículo se reduce a tareas, en su mayoría dedicadas a desarrollar habilidades básicas que el alumno deberá dominar de manera individualizada, situación que provoca mayor aislamiento del alumno integrado en el aula.

- Modelo individualista, también, porque no solamente la discapacidad es propiedad del alumno, sino que también es su problema o, a lo sumo, es problema de este alumno y de su maestro integrador. Es el alumno “especial” el que deberá integrarse al sistema escolar común ya establecido.

Buena parte del circuito educativo común tiende a funcionar de esta manera, con distintos grados de sutileza.

Opera con menor sutileza cuando, por ejemplo, se determina que el niño con TEA no podrá ingresar al aula en caso de que su maestro integrador esté ausente. O cuando el docente de grado común disminuye sus interacciones con el niño con TEA porque “por definición de roles ésa es tarea del maestro integrador”.

Sipes (2004) ha puntualizado un fenómeno similar en la escolarización de alumnos con Síndrome de Down. Las prácticas usuales de escolarización de alumnos con TEA pueden encuadrarse dentro de esta perspectiva integracionista, porque éste es el enfoque de inclusión y discapacidad que prima en los sistemas educativos masivos.

Esto no quita que existan esfuerzos por superar este formato integracionista, intentos que en gran parte se han concentrado en realizar críticas al formato integracionista y, en menor medida, en generar prácticas escolares más cercanas a los ideales de lo que, como expondremos a continuación, se entiende por *educación inclusiva*.

La concepción individualista de discapacidad y la versión integracionista de la inclusión han recibido críticas, especialmente desde el denominado *enfoque psicosocial de la discapacidad*, el cual asevera que toda persona —con o sin deficiencias— desde el inicio del proceso de escolarización, presentará determinadas necesidades y requerirá diversos tipos de ayuda.

Por lo tanto, todos los alumnos a escolarizarse no son sustancialmente diferentes entre sí, perspectiva que se opone al esencialismo del modelo integracionista. Se establece entonces que el sistema escolar común deberá proveer los recursos suficientes para garantizar la educación de todos.

La inclusión, desde el enfoque psicosocial, se encuadra en el marco de principios educativos y sociales y no se restringe a la escolarización de

alumnos con discapacidad. La inclusión y la exclusión están íntimamente relacionadas: la primera moviliza esfuerzos políticos, sociales y educativos dirigidos a combatir la segunda.

En este sentido, la inclusión no es un proceso que tiene un inicio y un final; se la debe comprender como un proceso en continua expansión.

La inclusión desde la perspectiva psicosocial establece que todo sujeto con deficiencias tiene derecho a educarse, en principio, en los mismos escenarios en los que se educan sus pares no-deficientes, apoyados por recursos que la escuela común debe garantizar (Mesibov y Shea 1996).

Se desalientan, por lo tanto, los circuitos de educación especial y también los grados especiales apartados dentro de las escuelas comunes, modalidad que suele denominarse “integración física”.

Para Mesibov y Shea (1996) la diferencia central entre el movimiento de la educación inclusiva y las políticas integracionistas radica en que en el marco de estas últimas el alumno debe “ganarse” el derecho a escolarizarse en la escuela común “demostrando progresos y avances en su adaptación”, mientras que desde el enfoque de la educación inclusiva, la idea es que la escuela común es el ámbito por derecho de todo alumno, no un escenario educativo “a ser ganado”.

Desde la perspectiva psicosocial, la discapacidad es reconceptualizada como un producto de la relación entre el déficit y los modos en que la sociedad reacciona frente a dicha deficiencia. Por ejemplo, una persona ciega posee una deficiencia biológica visual, pero sus posibilidades de leer y aprender dependen de determinados instrumentos que median su desarrollo psicológico.

Se le puede ofrecer el sistema Braille, una impresora adaptada y otros soportes, como un reproductor mp3 para escuchar audiolibros. Puede contar con todo estos instrumentos, pero puede no tener acceso a ninguno de ellos.

Desde el enfoque psicosocial de la discapacidad las instituciones escolares y la sociedad en general tienen un rol protagónico en la creación de la discapacidad y, por lo tanto, también lo tienen en la reducción de la misma.

Reducción que será posible en la medida en que todos los actores que interactúan con la persona con determinadas deficiencias, revisen sus prácticas institucionales para detectar posibles barreras al aprendizaje y desarrollo.

Vygotsky fue pionero en el desarrollo de estas ideas estableciendo que, a las personas que poseen una deficiencia “primaria” provocada por una alteración de tipo biológico, se le suma una nueva deficiencia o discapacidad de tipo social, secundaria, entendida como un conjunto de restricciones y alteraciones de las funciones mentales de alto nivel provocada por los arreglos sociales que se organizan en torno a la socialización de estos sujetos con alteraciones primarias. Y es esta discapacidad secundaria la que merece más atención por parte de los distintos actores educativos (Daniels, 2009).

La compleja coexistencia de enfoques y discursos

El enfoque psicosocial de la discapacidad comenzó a configurarse parcialmente a partir de la Declaración de Salamanca (1994), cuando 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales abogaron por el desarrollo de escuelas con una orientación inclusiva a fin de combatir actitudes discriminatorias, y con el objetivo central de colaborar en la creación de una sociedad más justa e inclusiva.

Dyson (2001) ha diferenciado los discursos profesionales sobre inclusión educativa que se desplegaron en estas últimas décadas agrupándolos en dos grandes categorías: los discursos para *justificar* la necesidad de la inclusión, y los discursos basados en la *implementación* de la inclusión.

Los primeros descansan sobre una perspectiva ética, basada en los derechos civiles y en las investigaciones que señalan la ineficacia de los circuitos de educación especial tradicionales.

Los discursos basados en la implementación se soportan, por un lado, sobre la arena de las discusiones políticas y, por el otro, en argumentos pragmáticos acerca de cómo llevar a cabo dichos programas. Estos diferentes discursos coexisten y se vinculan con otros abordajes profesionales de corte integracionista y de escolarización tradicional.

Según Plaisance y Gardou (2001) hoy habitan los escenarios educativos políticos integracionistas que están en continuidad con la educación especial tradicional, y políticas inclusivas, que, por el contrario, exigen un cambio radical en las escuelas comunes, una nueva cultura escolar —en términos de Carrington (1999)—, con miras a habilitar la posibilidad de pensar a la diversidad humana en un sentido amplio.

A pesar de los numerosos documentos elaborados y de las múltiples convenciones internacionales celebradas desde Salamanca hasta la fecha, las prácticas y circuitos tradicionales de educación especial y común no

han sido transformados sustancialmente por estos enfoques, documentos y políticas inclusivas (Dyson & Slee, 2001, Brantlinger 2006).

Esto implica que aún están vigentes desacuerdos y debates que suelen orientarse en función de interrogantes acerca de:

La “ubicación” de los estudiantes:

¿Dónde deberían ser escolarizados estos alumnos que se escapan de las tipificaciones de “común”, “normal” y/o “de desarrollo típico”?

¿En la escuela común, o en circuitos de educación especial?

¿Dentro de la escuela común, pero en grados separados de sus compañeros de desarrollo típico?

¿En ambos circuitos, teniendo entonces una matrícula compartida?

¿Qué criterios deben establecerse para decidir entre estas opciones?

Los profesionales escolares involucrados:

¿Qué tipo de docentes deben encargarse de su escolarización?

¿Especialistas capacitados en discapacidades específicas, o docentes de áreas comunes recapitados en educación especial?

Los objetivos de la integración:

¿Qué deben aprender estos alumnos durante su escolarización? ¿Un conjunto de habilidades de supervivencia básicas, o deben también tener acceso al currículo general?

Estas preguntas han originado respuestas de distinto tipo, según sea la discapacidad, la cultura y el momento histórico que intentemos particularizar. No detallaremos aquí los aspectos históricos de la educación especial. Sí podemos sintetizar algunos de los lineamientos generales que la educación especial ha adoptado en varios países.

Soportados en la idea de una “*geografía curativa*” propia de comienzos de siglo XIX en Francia (la idea de que ciertos ambientes geográficos son propicios para los procesos de cura), se fueron desarrollando en el mundo occidental espacios específicos segregados de los ámbitos de escolarización común, espacios especializados para sujetos sordos, ciegos e “*idiotas*”, según la terminología de la época. Estos espacios terapéuticos, principalmente de “*educación sensorial*” y “*muscular*” demandaron progresivamente conocimiento específico, junto con personal especializado, que en líneas generales se dedicó a la enseñanza de habilidades básicas. Se sientan así las bases que imprimirán identidad a los circuitos tradicionales de educación especial tal cual los conocemos hoy (Danforth, Taff & Ferguson, 2006).

Por supuesto que este es un esbozo simplificado de las bases de la educación especial puesto que, por ejemplo, distintas concepciones biológicas

sobre la herencia y distintas teorías religiosas “moralistas” sobre la discapacidad, dieron origen a diversas políticas y prácticas de escolarización, que requerirían un análisis cultural local. Aún así, es posible rescatar documentos internacionales que trazan y discuten las características prototípicas de los servicios de educación especial de los estados modernos.

Desde fines del siglo XX, entonces, se vienen acumulando en distintos países del mundo una serie de cuestionamientos en materia de políticas de educación especial e integración escolar. Educadores, psicólogos y sociólogos han subrayado que aquellos sistemas tradicionales de educación especial (sistemas separados) producen, en variadas ocasiones, efectos contrarios a los buscados, debido en parte al mismo proceso de apartar al alumno de la posibilidad de escolarizarse en un sistema común.

Ya a mediados de los años 70, en EE.UU., el acta 94–142 establece que los alumnos con discapacidades deben ser escolarizados en ambientes “lo menos restrictivos posibles”, pues comienza a ser evidente que determinadas restricciones propias de los ambientes de educación especial pueden ser causa de limitaciones en el progreso de los alumnos allí escolarizados (Strain, 1983).

Finalmente, a comienzos de este siglo, investigadores de varios países reparan en los beneficios de la escolarización de sujetos con deficiencias y/o discapacidades en circuitos de educación común. Por ejemplo el Consejo Nacional de Investigación de los EE.UU. (National Research Council) recomienda en el año 2000 que los alumnos con espectro autista se escolaricen en escuelas comunes, a fin de propiciar espacios naturales para el desarrollo de competencias sociales y comunicacionales (Owen—DeSchryver et al, 2008), competencias que no encuentran en la educación especial un espacio apropiado para su desarrollo.

Escolarización y trastornos del espectro autista

La escolarización de niños con trastornos del espectro autista (TEA), encuadrada dentro del formato tradicional de educación especial, y bajo la concepción clásica de discapacidad, ha configurado en la mayoría de los casos criterios de agrupamiento de estos alumnos en función de discrepancias edad/mental— edad/cronológica.

Estos criterios se basan en categorías funcionales de discapacidad, las que acabaron por sostener a la escuela especial como el ámbito escolar más adecuado para estos alumnos. Como consecuencia de esta configuración particular de escolarización, la segregación social y funcional que estos su-

jetos han padecido se presenta hoy como un obstáculo que visibiliza los límites de dicho formato tradicional de escolarización, (Ochs, Kremer—Sadlik & Solomon, 2001; Yell et al, 2005; Humphrey & Lewis, 2008).

Los trastornos del espectro autista (TEA) se definen actualmente como un conjunto de trastornos del desarrollo que se manifiestan en alteraciones en la interacción social y en la comunicación., Las personas con este diagnóstico suelen presentar también comportamientos repetitivos y un repertorio restringido de intereses y actividades.

El énfasis en conceptualizar a los TEA como un continuo o espectro, se acentúa a partir de los trabajos de Wing (1981) en los que se enfatizan diversos grados o matices cualitativos de alteraciones que pueden existir en las distintas áreas del desarrollo afectadas.

Esta denominación se aleja un tanto de la nomenclatura *Trastornos Generales del Desarrollo* (TGD), la cual agrupa subtipos categorialmente más diferenciados: autismo, Síndrome de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, TGD—NE (Trastorno General del Desarrollo No Especificado). Pese a estas diferenciaciones teóricas, es común encontrar que TEA y TGD se utilicen como sinónimos en los ámbitos escolares, produciéndose equívocos y confusiones de distinto tipo (Valdez, 2009).

El autismo típico, hoy concebido como un subtipo de TEA o TGD, fue definido por primera vez por el psiquiatra Leo Kanner en 1943 y por el pediatra Hans Asperger en 1944. Desde entonces, se han desarrollado distintas teorías para explicar su origen.

Según Frith y Hill (2004), se propusieron inicialmente explicaciones psicogenéticas, luego se sumaron y establecieron teorías conductuales del autismo y, más recientemente, teorías que intentan explicar estos trastornos a nivel cognitivo—cerebral.

Los resultados de varios estudios de gemelos monocigoto y dicigoto impulsaron las investigaciones en heredabilidad del autismo. Estudios post—mortem evidenciaron anomalías estructurales en el cerebelo y en regiones corticales de sujetos con autismo. Estas investigaciones no cubren la totalidad de subtipos del espectro autista, pero reúnen evidencias para establecer qué causas genéticas/neuro—biológicas tienen un rol importante en el desarrollo de estos trastornos.

Aún así, las causas precisas de varios de los subtipos del espectro autista son desconocidas. Por ejemplo, el autismo típico continúa hoy siendo

diagnosticado utilizando criterios comportamentales, puesto que hasta la fecha no se conocen los marcadores biológicos específicos.

El autismo, además, presenta variaciones durante el curso del desarrollo ontogenético del sujeto, y también puede presentarse asociado a otros trastornos.

Estas complejidades clínicas, además de los dilemas diagnósticos y debates teóricos, han sumado dificultades para la construcción de escenarios profesionales de intervención psicoeducativa orientados a la escolarización de alumnos con TEA/TGD. ♦

Referencias

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004) Social Story Intervention: Skills in a child with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and other developmental disorders*, 19(2), pp. 87—94.
- Aiscow, M., Booth., & Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Andrews, J., Carnine, D., Coutinho, M., Edgar, E., Forness, S., Fuchs, L., Jordan, D., & Kauffman M, (2000); Bridging the Special Education Divide. *Focus on Autism and other developmental disorders*, 21, pp. 258–267.
- Apple, M.W. (2006) *Educating the “right” way: markets, standards, god, and inequality*. 2nd edn, New York and London: Routledge
- Armstrong, F. & Barton, L. (2008) *Policy, Experience and Change: Cross—Cultural Reflections on Inclusive Education*, Springer Netherlands.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos. 97—98. Pp. 57–75.
- Brantlinger, E. (2006) *Who benefits from special education?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burkhardt, S. (2008) The challenge of social competence for students with Autism Spectrum Disorders (ASDs) En Rotatori, F. Obiakor, F. & Burkhardt, S. *Advances in Special Education. Volume 18*. Autism and developmental disabilities: current practices and issues. United Kingdom: Emerald Group.
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, pp. 257–268.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Bs.As.: Amorrortu Ediciones.
- Daniels, H. (2009) Vygotsky and Inclusion. En Hick, P., Kershner, R. & Farrel, P. *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.

- Danforth, S., Taff, S. & Ferguson, P. (2006) Place, Profession, and Program in the History of Special Education Curriculum. En Brantlinger, E. *Who benefits from special education?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cad-Pesqui*, (34) pp. 305–335.
- Dyson, A. & Slee, R. (2001) Special needs education from Warnock to Salamanca. En Phillips, R. & Furlong, J. *Education, Reform and the State. Twenty—five years of politics, policy and practice*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Engeström, Y. (2008) *From teams to knots: Activity—Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005) “Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas situados”, XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires, 2005.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Ortega G., Larripa, M., Malti, V., Paglia, G., Salinas D. (2007) “Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los “psicólogos en formación” en la construcción de competencias profesionales” *XIV Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329—5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2006b). “Learning the skills of psychologist profession in communities of practice”. XXVIth International Congress Of Applied Psychology, Atenas, Grecia, julio 2006.
- Erausquin, Cristina (2007a) “Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas”. Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna.

- Erausquin, C., Larripa, M., Basualdo, M.E., Malti, V. (2007b) “Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectivas del aprendizaje por expansión, intercambio de experiencias y modelos mentales de intervenciones de psicólogos, docentes y otros actores en escenarios educativos”. Presentado en XII Congreso Argentino de Psicología, organizado por FEPR—AUAPSI, Agosto 2007, San Luis, Argentina.
- Erausquin, C., Piro M.C., Denegri A., Munitis A., Iglesias I., Urtizberea F., Espinel C. (2009) “El trabajo de campo en la formación profesional del psicólogo: cruzando fronteras entre escenarios y perspectivas en educación”. Presentado en Segundo Congreso Internacional de Investigaciones en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Noviembre 2009. Publicado abstract y trabajo completo.
- Frith, U. & Hill, E. (2004) *Autism, mind and brain*. London, Oxford.
- Harry, B., Klingner, J. (2006) *Why Are So Many Minority Students in Special Education?: Understanding Race & Disability in Schools*. New York: Teachers college Press.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008) “Make me normal”. The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism. Sage Publications and The National Autistic Society*, 12(1), pp. 23–46.
- Hick, P., Kershner R. & Farrel, P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Kristiansen, K., Vehmas, S. & Shakespeare, T. (2009) *Arguing about Disability. Philosophical perspectives*. London: Routledge.
- Larripa, M. & Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de. Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, pp. 1851–1686.
- Larripa M, & Erausquin C. (2010) Prácticas de de escolarización y Trastornos Del Espectro Autista: Herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la Teoría de la Actividad Histórico— Cultural Desarrollada Por Engeström. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Volumen 17.

- Lord, C. & James P. McGee (2001) *Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism.* National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Lus, M.A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora.* Buenos Aires: Paidós.
- Norwich, B. (2000) Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice. En Daniels, H. *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London: Routledge.
- Mesibov, G. & Shea, V. (1996) Full inclusion and students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337–346.
- Ochs, E., Kremer–Sadlik, T., Solomon, O. & Gainer Sirota, K. (2001) Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10(3), pp. 399–419.
- Olley, G. (2005) Curriculum and Classroom Structure. [Chapter 33]. En Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Volumen 2.* Assessment, Interventions and Policy. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Owen—DeSchryver, J., Carr, E., Cale, S. & Blakeley—Smith, A. (2008) Promoting social interactions between students with Autism Spectrum Disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23(1), pp. 15–28.
- Plaisance, E. (2008) The integration of “disabled” children in ordinary school in France: a new challenge. En Armstrong, F. & Barton, L. *Policy, Experience and Change: Cross—Cultural Reflections on Inclusive Education.* Springer Netherlands.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas,* Buenos Aires: Colihue.
- Powers, S. (2002) From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, pp. 230—243.
- Peters, S. (2007) Education for All? A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), pp. 98—108.

- Pinker, S. (1995) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Sipes, M. (2004) “25 y un quemado” en *Novedades Educativas N° 160*, pp. 38—39.
- Slee, R (1993) *Is There a Desk with My Name on it?: Politics of Integration*. London: Falmer Press.
- Slee, R (2010) A Cheese—slicer by any Other Name? Shredding the Sociology of Inclusion. En Apple M. W, Ball S, & Gandin. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, New York and London: Routledge.
- Strain, P. S. (1983). Generalization of autistic children’s social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 23—34.
- Van Boven, L., & Thompson, L. (2003). A look into the mind of the negotiator: Mental models in negotiation. *Group Processes and Interpersonal Relations*, 6, pp. 387–404.
- Valdez, D. (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Yamazumi, Y., Engeström, Y. & Daniels, H. (2005) *New Learning Challenges: Going Beyond the Industrial Age System of School and Work*. Kansai: Kansai University Press.
- Yell, M., Drasgow, E, & Lowrey, K. (2005) No Children Left Behind and students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*

10

La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo II

Indagaciones realizadas en la Ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires. Desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos entre 2007 y 2009¹

*Martín Larripa
Cristina Erausquin*

En el marco de los objetivos de la indagación enunciada, se realizaron entre 2007 y 2009 entrevistas semiestructuradas y se administró el “*Cuestionario sobre intervenciones en espectro autista/TGD*” (Larripa, 2008), a psicopedagogos, psicólogos, maestros de grado común y especiales involucrados en escenarios de escolarización en TEA, y autoridades educativas vinculadas al área de educación especial, siendo la mayoría de los escenarios seleccionados para el estudio, escuelas comunes con programas de integración escolar.

El mismo es una re–adaptación de los instrumentos:

- Cuestionario sobre Situaciones–Problema de Intervención,
- Profesional de Psicólogos en Contexto y
- Cuestionario sobre Situaciones–Problema de la Práctica Docente en Contexto²

¹Este trabajo recupera los resultados de la investigación realizada en el marco del Proyecto UBACYT P023, publicados en el Anuario de Investigaciones vol. XV y XVII Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Ver Larripa, M. y Erausquin, C. (2008), y Larripa, M. y Erausquin, C. (2010) para mas detalles.

Se exploraron algunas estrategias psicoeducativas utilizadas en los procesos de escolarización de alumnos con TEA/TGD tales como: uso de pictogramas, historias sociales, estrategias de anticipación de situaciones y peer training (Olley, 2005, OwenDeSchryver et al, 2008, Burkhardt, 2008, Valdez, 2009).

También se analizaron *convergencias y divergencias discursivas* entre los distintos agentes a cargo de la escolarización de niños con este diagnóstico, a partir de sus testimonios acerca de los problemas que enfrentaban y las estrategias de intervención que desplegaban en casos de TEA/TGD.

El análisis del trabajo que realizan los profesionales psicoeducativos en los procesos de escolarización de alumnos con TEA/TGD se abordó empleando la *Teoría de la Actividad Histórico Cultural* (CHAT) siguiendo —más precisamente— los desarrollos teóricos postvygotkskyanos de Engeström (2001, 2008).

Se utilizó el modelo diagramático de sistemas de actividad como triángulos mediacionales de aprendizaje expansivo —desarrollado por ese autor (ver la figura 9.1, página 176 y la figura 9.5, página 179)—, que representan la complejidad de la actividad humana en las instituciones en su articulación, para integrar los datos cualitativos obtenidos a fin de comprender mejor las características y dificultades existentes en los procesos de integración escolar en TEA/TGD.

Los diversos sistemas de actividad, como unidades de análisis reconceptualizadas por Engeström, complementan el análisis de los modelos mentales de situación que los agentes psicoeducativos construyen, ponen en interacción y —en algunos casos— negocian en su práctica profesional en instituciones educativas.

Rodrigo (1997) postula que los sujetos elaboran representaciones temáticas de las situaciones o eventos en los que participan. La construcción de modelos mentales debe comprenderse como un proceso incremental y flexible, sujeto a cambios generados por la participación, negociación y ajuste de objetivos que caracteriza a las acciones humanas.

Los modelos mentales situacionales y los modelos mentales compartidos, son unidades de análisis de creciente utilización en el ámbito institucional para el estudio del comportamiento de grupos y equipos de trabajo, explorándose las características y los cambios de los modelos mentales que desarrollan y comparten en sus interacciones laborales los miembros de

²Erausquin et al. (2005 y 2007), Proyecto UBACYT P061 y P023

grupos profesionales (Van Boven & Thompson, 2003).

Los resultados del estudio realizado en la Ciudad y en la provincia de Buenos Aires han sido organizados en tres ejes, buscando recuperar aquellos *desafíos centrales que atraviesan e interpelan los esfuerzos de los distintos actores psicoeducativos para la construcción de prácticas de escolarización en escuela común destinadas a sujetos diagnosticados con TEA*:

1. la construcción de escenarios escolares inclusivos,
2. los desafíos del trabajo interagencial,
3. la construcción de modelos mentales compartidos de intervención profesional.

A continuación, se despliegan cada uno de estos ejes.

Construir escenarios escolares inclusivos

La escolarización de alumnos diagnosticados con espectro autista en la escuela común encuentra una serie de obstáculos y dificultades.

Teniendo los circuitos de educación común y especial en la Argentina una larga tradición de funcionamiento como sistemas independientes, son las políticas y prácticas de tipo integracionista las que se implementan, siendo en cambio escasos los escenarios de escolarización que podrían identificarse como inspirados y/o basados en políticas de educación inclusiva.

Incluso la escolarización de alumnos diagnosticados con espectro autista desde el enfoque integracionista es una modalidad de trabajo relativamente reciente para muchos actores escolares que se desempeñan tanto en la escuela común como en la escuela especial. La mayoría de estos agentes se ha formado como profesionales bajo el formato tradicional de sistemas de escolarización bien diferenciados.

Se presentan debajo algunos fragmentos de la muestra de entrevistas realizadas que ejemplifican esta dificultad general de implementar prácticas integradoras:

“Lo que pasa con la integración es que a las maestras (comunes) les cuesta mucho aceptar a un chico con discapacidad en la sala. Yo las entiendo, que vengan a tu sala, porque es así: mis chicos, mi sala, y que venga otro adulto que no es tu auxiliar, se sienten totalmente observadas, evaluadas, y no es así.”

Si observas y evalúas es para ver qué trabajas con el nene que vos estás integrando. Y te dicen “tu nene, tu chico”. No, no es mi nene, es tu alumno y yo estoy laborando con él. Es que en realidad las maestras jardineras no están preparadas para trabajar con discapacidad; en el profesorado no se ve nada sobre esto. No te preparan para ninguna discapacidad.”

(Psicóloga y Lic. en Educación Especial, se desempeña como maestra integradora en una escuela común).

“Nuestra situación fue difícil. Antes del colegio donde va ahora tuvimos inconvenientes. S. tenía maestra integradora, pero la docente de grado no lo aceptaba, y les decía a los padres que no podía trabajar bien en la clase porque se tenía que ocupar de mi hijo.

No dejaba entrar a la maestra integradora.

Yo pedí un amparo al Gobierno de la Ciudad porque de Educación Especial me decían que iban a buscar la mejor escuela para mi hijo y él no necesita una escuela especial, tengo la nota de uno de sus médicos que le recomiendan una escuela común porque es un chico que se puede integrar.

Conseguimos que entre la integradora pero no la dejaban salir al recreo, porque no tenía seguro.

Y mi hijo donde más la necesitaba era justamente ahí donde tenía que interactuar, ya que su mayor dificultad es el área social...

Finalmente decidimos cambiarlo de colegio, porque así no se podía avanzar.”

(Padre de niño de 7 años diagnosticado con TGD—NE, escolarizado en escuela común).

“Muchos niños (escolarizados en la escuela común) no reciben maestra integradora permanente... no sólo por problemas de recursos... si no también porque la lectura que suele hacerse desde la supervisión de un niño que quiere integradora permanente es que si la necesita todo el tiempo quiere decir que se tiene que ir a una escuela especial.

Porque la maestra que va a hacerle un apoyo es una maestra especial, entonces los gabinetes centrales te dicen que, para que esté cinco días con él, mejor que se venga a la escuela especial.”

(Lic. en Ciencias de la Educación, se desempeña en el ámbito de la de Educación Especial).

“Se decidió que él siga en este jardín (niño diagnosticado con TGD—autismo típico) por el tema de que esté en contacto con otros chicos, que se empiece a manejar en la sociedad, sacarlo de especial, que es como un submundo y después ellos se tienen que enfrentar a la realidad que es distinta.

Igualmente, esto va a ser hasta donde den sus capacidades, después va a tener que ir a una escuela especial si quiere seguir escolarizado. Porque va a llegar un punto en que ya no va a poder avanzar, que no sabemos cuál es, un punto en que no va a poder seguir.”

(Lic. en Educación Especial, se desempeña como maestra integradora de un niño diagnosticado con TGD —autismo típico— en una escuela común).

Este último extracto de entrevista resalta una de las características que parecen identificar a las prácticas de integración escolar de sujetos con espectro autista: estas intervenciones pronostican y aseguran un punto final en la integración, una “fecha de vencimiento” que tiende a coincidir con la finalización de la escuela inicial, o con los primeros años de la escolaridad primaria.

Este dato coincide con investigaciones internacionales que encontraron que el nivel de educación inicial posee características que se considerarían propicias para la construcción de prácticas de escolarización inclusiva aunque, al finalizar este tramo, muchos niños se incorporan indefectiblemente al circuito de la educación especial, debido principalmente a las dificultades de adecuación y elaboración de una nueva currícula del sistema de educación común primario, hecho que atenta contra la variabilidad de perfiles cognitivos existentes (Plaisance, 2008).

De los fragmentos seleccionados se destaca también que la integración suele ser conceptualizada y trabajada en un solo sentido, es decir dirigiéndose del sujeto discapacitado auxiliado por “su” maestro integrador, hacia la escuela común.

No obstante, una parte de los agentes entrevistados sí reclama que la integración sea conceptualizada en ambos sentidos, destacando los beneficios que traería también para la población no—discapacitada la posibilidad de convivir en un espacio genuinamente diverso.

Los desafíos del trabajo interagencial y el riesgo del “fraccionado disciplinar”

Para la construcción de prácticas pro-inclusivas es crítico desarrollar modos de comunicación y coordinación entre los distintos agentes y las distintas instituciones que toman parte en estas políticas. Si los sistemas de actividad propios de la educación especial y de la educación común son hoy cuestionados, se requerirá de un trabajo coordinado de todos sus miembros —trabajo interagencial según Yamazumi, Engeström & Daniels, 2005— a fin de producir los cambios que distintos organismos e instituciones de la sociedad les reclaman.

Entendemos que es la perspectiva psicosocial de educación inclusiva la que actualmente se encuentra interpellando a estos sistemas, exigiéndoles que reinterpreten y renegocien sus objetivos de actividad, a partir de la habilitación de un espacio de cuestionamiento de sus prácticas organizacionales (Schön, 1998).

La posibilidad de generar estos cambios, estos complejos procesos de *aprendizaje expansivo* en términos de Engeström (2001, 2008), es un desafío capital para los actuales sistemas de actividad educativos.

En el caso de la integración de sujetos con diagnóstico de espectro autista, esta necesidad de trabajo interprofesional e interagencial se evidencia claramente, ya que son varios los profesionales que intervienen y configuran las complejas prácticas de integración: psicólogos, psicopedagogos, musicoterapeutas, neuropediatras, psiquiatras, fonoaudiólogos, docentes especiales, comunes, directivos escolares, etc.

Una parte de éstos desempeña su rol de manera privada, como agentes extraescolares contratados por la familia del niño o joven; otros operan en la escuela común o en la especial, o forman parte de otros sistemas de salud intervinientes.

Desarrollar un encuadre de trabajo interprofesional e interagencial no resulta sencillo. La superposición de roles y los escasos tiempos para coordinar un trabajo conjunto conllevan en muchos casos lo que se denomina “fraccionado disciplinar”, donde cada discurso profesional “adquiere” una parte del sujeto a integrar; fraccionado disciplinar en buena medida producido por las cuantiosas especializaciones profesionales propias de las sociedades modernas.

Cartografiada la discapacidad entonces, se seccionan sectores sobre los que se intervendrá, generándose prácticas parciales que en algunos casos

suponen problemas de coordinación interprofesional/interagencial:

“Mi relación con los nenes es de verlos cómo están, si van evolucionando y si los objetivos de la sala se van cumpliendo.

Tengo más trato con las maestras (comunes) de ver cómo trabajar esas cosas que a ellas les preocupa, o cómo se pueden organizar mejor las cosas dentro de la sala para que los objetivos se vayan cumpliendo. Con respecto a F. (niño diagnosticado con TGD—NE) no, porque como está Marcela (maestra integradora), como que se amalgamaron ellos dos (el niño con su integradora) y no depende de mí, depende de esa organización. (una asociación de profesionales extraescolares que participa de la integración)”
(Docente, Coordinadora Pedagógica de un jardín de infantes).

“La maestra integradora (del niño con TGD—NE) realiza un informe mensual del niño. La asociación de profesionales que los padres contrataron nos pidió que no modificáramos nada de la currícula, que no hiciéramos ningún cambio... Porque nosotros nos propusimos ver cómo evoluciona con respecto a lo social, y lo otro, lo cognitivo, está más contemplado por la maestra integradora.”

(Directora de un jardín de infantes, tiene un alumno matriculado diagnosticado con TGD—NE).

“Yo no me ocupo de la parte del aprendizaje, de eso se ocupa la psicopedagogía. Yo me ocupo de que el chico esté en un ambiente con la menor emoción negativa expresada, lo cual implica una fuerte orientación a la familia.

En casos de alteraciones severas la decisión de derivar a psiquiatría depende de cuál es el síntoma que está manejando, si es más de conducta uno piensa en un psiquiatra, si es más cognitiva o del neurodesarrollo va más a un neurólogo. Los mayores especialistas en trastornos generales del desarrollo son neurólogos y también pueden realizar intervenciones farmacológicas sobre la conducta”

(Lic. en Psicología, se desempeña como psicólogo privado de un joven escolarizado en escuela común diagnosticado con Trastorno de Asperger).

“M. tiene su equipo, una asociación que trabaja con él. Ellos deciden las adaptaciones curriculares.

Yo hablo con la Silvia (maestra común), pero para ver si tiene algún problema con Laura (maestra integradora). Si se ausenta la integradora, hay que llamar a los padres, porque M. no se puede quedar en el aula. Eso no debería ser así, pero por seguridad y cuestiones legales... termina pasando..."

(Lic. en Psicopedagogía, se desempeña como gabinetista en una escuela común que tiene proyecto de integración).

Un número considerable de agentes entrevistados relatan eventos similares a los que se retratan en este último testimonio. Si bien en la mayoría de las prácticas de integración intervienen buena parte de todos los agentes antes mencionados, también es cierto que el maestro integrador parece tener un rol central en el proceso de integración del niño al aula común.

Al respecto, una de las herramientas elaboradas que ha ganado terreno dentro de las estrategias de escolarización de sujetos con espectro autista en escuela común, es el denominado entrenamiento de pares (peer training).

A los fines de evitar que la integración escolar recaiga exclusivamente en el maestro integrador (como han detectado otras investigaciones que en general sucede, y este estudio también lo muestra) se ha propuesto la estrategia de dotar de herramientas de interacción social (habilidades sociales) a un grupo seleccionado de pares no-d discapacitados que comparte el aula con el niño diagnosticado con autismo (Olley, 2005, Owen—DeSchryver et al, 2008, Burkhardt, 2008).

Aunque no se ha encontrado que esta herramienta se esté utilizando en los casos analizados, consideramos relevante mencionar su utilización creciente en los programas de integración escolar.

La construcción modelos mentales compartidos de intervención profesional

Se ha señalado ya que existen distintas teorías que explican los trastornos del espectro autista y por lo tanto esbozan lineamientos de intervención heterogéneos (Frith & Hill, 2004).

Esto exige formar agentes preparados para trabajar de modo interprofesional, lo que a su vez requiere comprender que estos distintos profesionales pueden diferir, por ejemplo, en sus criterios diagnósticos, o en sus herramientas de intervención en integración.

Capturar el carácter provisorio de las teorías que se utilizan será requisito necesario para negociar y consensuar modalidades de intervención se-

gún sea el caso. Una de las herramientas de integración que presenta esta “multivocalidad” de teorizaciones son los SAAC (Sistemas Alternativos Aumentativos de Comunicación).

Los agentes psicoeducativos del circuito de Educación Especial vienen utilizando desde hace ya varias décadas los SAAC como herramientas para enriquecer los procesos de comunicación con sujetos que presentan distintas deficiencias, como por ejemplo, parálisis cerebral.

Pero algunos agentes psicoeducativos pertenecientes al circuito de escolarización común, en cambio, parecen poseer un cierto modelo mental donde la comunicación es entendida prácticamente como sinónimo de lenguaje oral, debido en parte a que, desde su formación y praxis cotidiana, la adquisición del lenguaje es entendida casi o totalmente como proceso idéntico al de comunicación.

Desde esta perspectiva, comunicarse supone hablar utilizando el lenguaje oral. En este marco, el lenguaje de señas que utilizan los sujetos sordos corrió la misma suerte y fue numerosas veces sentenciado como pseudolenguaje o dialecto (Pinker, 1995).

Esto ha provocado que los pictogramas e historias sociales, ambos recursos basados en imágenes muy utilizados para afianzar habilidades comunicacionales en sujetos con espectro autista (Adams, Gouvouis, VanLue & Waldron, 2004), hayan sufrido similar desaprobación por parte de aquellos que lo conceptualizan como un modo inferior de comunicadores de baja calidad.

También agentes del campo de Educación Especial advierten tales prejuicios:

“Escuchás muchas veces que te dicen que los pictogramas son estrategias conductuales que domestican al sujeto e impiden que hablen como el resto de los nenes normales”

(Maestra integradora, quién se desempeña como tal en una escuela especial)

“Es bueno usarlos (los pictogramas) porque entonces ellos pueden comprender qué tienen que hacer y también pueden decidir entre distintas opciones. Es mejor cuando se cuelgan en el aula para todos, no sólo para un nene con TGD, pero esto no siempre se hace”

(Psicóloga, se desempeña como tal en una escuela común con proyecto de integración).

Espacios de trabajo interprofesional e interagencial exigen perfeccionar capacidades de renegociación de representaciones a fin de construir modelos mentales compartidos que habiliten la construcción de objetivos y herramientas en común.

Las reconsideraciones sobre los SAAC entendidos como genuinas herramientas semióticas (Valdez, 2009), permiten la reconfiguración de la praxis y de los objetivos en la implementación de esta herramienta.

Reflexiones finales

El enfoque de educación inclusiva interpela las estructuras clásicas de la educación común y de la educación especial.

Distintos agentes psicoeducativos, formados en estas estructuras tradicionales, en estos sistemas de actividad, enfrentan hoy una serie de desafíos de difícil superación. Ya Engeström señaló en su investigación sobre el sistema de atención primaria de Helsinki (Engeström 2001) que los esfuerzos individuales para la superación de estas tensiones rara vez expanden el conocimiento de estos sistemas de actividad, tendiendo, en cambio, a una dinámica de contracción.

Se requerirá entonces de un interés genuino y un esfuerzo de coordinación y negociación de todos los componentes tradicionales que configuran los sistemas de actividad involucrados (escuela común, escuela especial): el intercambio, la apropiación recíproca y la negociación de sus objetivos, de sus reglas y división de tareas, de los instrumentos mediadores de la acción, y, finalmente, de la concepción de sujeto/alumno que imprime identidad a sus dinámicas de intervención y funcionamiento.

Comprender, historiar, cuestionar y diferenciar el *enfoque integracionista del enfoque de educación inclusiva* es tarea primordial a fin de reconocer las características que configuran y restringen los supuestos teóricos y las prácticas profesionales.

Sólo de esta manera será posible comenzar a transitar el camino desde los actuales formatos integracionistas hacia una auténtica educación inclusiva.

Las unidades de análisis *sistémicas, genéticas, dialécticas* Baquero, en Castorina y Baquero, 2005) articulan históricamente *tensiones entre* sujetos, herramientas y contextos, en aprendizajes *inherentes* al desarrollo psicológico. Habilitan una comprensión enriquecida de procesos que producen éxito y fracaso educativo, inclusión y exclusión social, y asimismo condiciones de *educatividad* de las experiencias (Erausquin, 2007).

Orientan el diseño, la implementación y la evaluación de intervenciones pedagógicas a través del intercambio de sentidos, la polifonía de voces y los modelos mentales–culturales de acción, que se re–construyen por *apropiación recíproca* en sistemas de actividad y de reflexión sobre la actividad.

En ese sentido, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención* y la *Matriz de Análisis Complejo Multidimensional* (Erausquin, Basualdo, 2005, 2006, 2007), instrumentos de recolección y análisis de datos construidos en los Proyectos de Investigación sucesivamente desarrollados y dirigidos por Mgter. Erausquin, se han convertido en *instrumentos de reflexión personal e interpersonal y de reflexión sobre la reflexión sobre la acción* (Schön, 1998), de los que se apropian *Psicólogos y Educadores en formación, formados y formadores* interesados en la reflexión sobre la práctica de la profesión y Tutores y Coordinadores Docentes de las Prácticas formativas de Grado y Posgrado.

Se desarrolla el propósito, sustentado en el enfoque de la Teoría Socio–Histórica de la Actividad, de recorrer el camino desde la *internalización de instrumentos de mediación como uso, consumo y reproducción, a la externalización o reconstrucción de los instrumentos de mediación transformados por la acción personal y colectiva*, es decir, la transición entre los *modelos mentales individuales* y la resignificación de los *modelos culturales* en los sistemas sociales de actividad.

El cambio cognitivo de los modelos mentales es *heterogéneo*, por la diversidad de escenarios de práctica societal, la diversidad de lógicas disponibles y accesibles en la cultura y en las disciplinas científicas, y por la diversidad de sujetos que no meramente reproducen sino recrean contextos de práctica y formación.

La línea de investigación mencionada profundiza — y lo seguirá haciendo— el proceso de “*convertirse en psicólogos*”, y el de transformar la calidad de la prestación profesional, en una dirección compatible y convergente con la genuina inclusión educativa, y esa transformación es paso a paso y en contexto, ya que no tiene validez una representación lineal y des–contextualizada de una supuesta evolución, con estadios o metas prefijados en jerarquías, sino el relevamiento de genuinos enriquecimientos históricos y multivocales.

Aprender es participar —*tomar parte y ser parte*— de la experiencia, en escenarios socio–culturales que modelan y son modelados por sujetos individuales y colectivos.

El *cambio cognitivo no es solamente mental ni individual*, involucra a psicólogos y educadores formados y en formación en sus procesos personales, sus cuerpos, sus emociones, el espacio y el tiempo, su actividad y su experiencia, sus relaciones recíprocas y su mutua apropiación de conocimientos, creencias, herramientas y sentidos *en y entre* escenarios educativos y socio-culturales.

La inter-agencialidad y el debate acerca de problemas e intervenciones resulta necesaria, epistémica, política y éticamente para articular la práctica profesional y la demanda social. ♦

Referencias

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004) Social Story Intervention: Skills in a child with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and other developmental disorders*, 19(2), pp. 87—94.
- Baquero R. (2005) “El problema de los niveles y de las unidades de análisis del desarrollo”, en Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Bs. As.: Amorrortu Ediciones.
- Burkhardt, S. (2008) The challenge of social competence for students with Autism Spectrum Disorders (ASDs) En Rotatori, F. Obiakor, F. & Burkhardt, S. *Advances in Special Education. Volume 18*. Autism and developmental disabilities: current practices and issues. United Kingdom: Emerald Group.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Bs.As.: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Engeström, Y. (2008) *From teams to knots: Activity–Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005) “Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas situados”, XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires, 2005.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Ortega G., Larripa, M., Malti, V., Paglia, G., Salinas D. (2007) “Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los “psicólogos en formación” en la construcción de competencias profesionales” *XIV Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329—5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2006b). "Learning the skills of psychologist profession in communities of practice". XXVIth International Congress Of Applied Psychology, Atenas, Grecia, julio 2006.
- Erausquin, C. (2007a) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna.
- Erausquin, C., Larripa, M., Basualdo, M.E., Malti, V. (2007b) "Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectivas del aprendizaje por expansión, intercambio de experiencias y modelos mentales de intervenciones de psicólogos, docentes y otros actores en escenarios educativos". Presentado en XII Congreso Argentino de Psicología, organizado por FEPPA—AUAPSI, Agosto 2007, San Luis, Argentina.
- Frith, U. & Hill, E. (2004) *Autism, mind and brain*. London, Oxford.
- Larripa, M. & Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, pp. 1851–1686.
- Larripa M, & Erausquin C. (2010) Prácticas de de escolarización y Trastornos Del Espectro Autista: Herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la Teoría de la Actividad Histórico—Cultural Desarrollada Por Engeström. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Volumen 17.
- Olley, G. (2005) Curriculum and Classroom Structure. [Chapter 33]. En Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Volumen 2*. Assesment, Interventions and Policy. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Owen—DeSchryver, J., Carr, E., Cale, S. & Blakeley—Smith, A. (2008) Promoting social interactions between students with Autism Spectrum Disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23(1), pp. 15–28.

- Plaisance, E. (2008) The integration of “disabled” children in ordinary school in France: a new challenge. En Armstrong, F. & Barton, L. *Policy, Experience and Change: Cross—Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Netherlands.
- Pinker, S. (1995) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo epistémico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Boven, L., & Thompson, L. (2003). A look into the mind of the negotiator: Mental models in negotiation. *Group Processes and Interpersonal Relations*, 6, pp. 387–404.
- Valdez, D. (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Vigotsky (1986) *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge: MIT Press.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo.
- Yamazumi, Y., Engeström, Y. & Daniels, H. (2005) *New Learning Challenges: Going Beyond the Industrial Age System of School and Work*. Kansai: Kansai University Press.

11

Una actividad pedagógica de construcción y análisis de un problema psicoeducativo con estudiantes de Psicología

*Adriana Sulle
Cristina Erausquin
Silvia Astinza*

En este capítulo presentamos una experiencia pedagógica llevada a cabo en uno de los espacios de las clases teóricas a cargo de la Mg. Cristina Eausquin, de la asignatura Psicología Educacional, cátedra II de la Facultad de Psicología de la UBA.

En la experiencia se habilita una “zona de construcción social e intercambio de significados y sentidos”, entre docentes y alumnos universitarios, a partir del encuentro de reflexiones y articulación entre teorías, conceptos y categorías, por un lado, y problemas e intervenciones psicoeducativos, herramientas y resultados, por el otro.

La actividad conjunta desarrollada en estos espacios, permitió articular las conceptualizaciones de los Enfoques Socio–Histórico–Culturales sobre los procesos de descontextualización y recontextualización que operan en la construcción de conceptos “verdaderos”.

En la experiencia pedagógica se propuso a los estudiantes situaciones de aprendizaje que implicaran, además de aprender contenidos y saberes específicos, desarrollar competencias para “usar” de nuevas formas los conocimientos aprendidos y/o generar nuevos conocimientos (Pozo & Echeverría, 2009) y promover en los alumnos tanto estrategias de reflexión como de resolución de problemas similares a los que pudieran enfrentar en su futura práctica profesional como psicólogos.

El proceso de desarrollo de esta experiencia de análisis y reconstrucción de problemas e intervenciones llevadas a cabo por psicólogos y agentes psicoeducativos por parte de los Estudiantes de Psicología, se inició con la lectura de diversas situaciones—problema que abordan los psicólogos en su trabajo en las escuelas.

Dicha lectura se realizó en las comisiones de Trabajos Prácticos, promoviendo la relación con temas, conceptos y categorías del programa de la materia, para alcanzar niveles crecientes de comprensión.

Relato de la experiencia

Se realizaron dos encuentros en los Espacios de Articulación Teórico—Práctica.

En el primero, se propuso a los alumnos analizar una situación—problema concreta e identificar tramos significativos de la misma, primero en una puesta en texto individual, para dar lugar luego a un espacio colectivo de debate y discusión.

El encuentro se inició con la proyección de un video con la entrevista a un agente psicoeducativo, que relata su intervención en una situación—problema en una institución educativa. En el encuentro participaron 179 estudiantes de 15 comisiones de Trabajos Prácticos y 14 docentes de la materia.

El texto de la entrevista fue entregado a cada alumno con seis consignas, de las cuales debían seleccionar una para *textualizar* individualmente, fueron respondidas por 177 alumnos.

Las consignas presentadas fueron:

1. ¿Cómo se ha construido el problema?,
¿desde qué lugar?
¿frente a qué demanda?,
¿cómo participan las perspectivas e interacciones de y entre diferentes actores de la comunidad educativa en la construcción del problema? (elegida por 90);
2. ¿Cómo impactan en la experiencia educativa los “determinantes duros” del experimento escolar moderno y la crisis de lo escolar en la construcción del sentido?, (seleccionada por 46);
3. ¿Qué indica la narrativa acerca de los “efectos impensados” de los discursos psicológicos y las prácticas escolares en las profecías de destino y la “(no) inexorable desigualdad”? (respondida por 22);

4. ¿Qué aportan las unidades de análisis de los enfoques Socio Históricos Culturales a nuestro entendimiento de la construcción del problema?,
¿existen tensiones/contradicciones entre la construcción del problema y de la intervención? (seleccionada por 8);
5. ¿Cómo se articulan el problema, los objetivos y las herramientas, en tanto “instrumentos de mediación” o “artefactos”? (respondida por 4); y
6. ¿Cuáles son los alcances y límites del “giro contextualista” en la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje? (elegida por 7 alumnos).

La tarea de escritura solicitada, tuvo el propósito de interpelar a los alumnos, llevándolos al encuentro con “modelos mentales” que han construido a lo largo de su experiencias de vida y formación.

En investigaciones realizadas por Erausquin et al. (2004, 2005, 2006 y 2007) acerca de los Modelos Mentales (MM) y su construcción a través de la Práctica Profesional de “Psicólogos en Formación”, se identifica a los MM como “constructos dinámicos y flexibles, que se construyen en respuesta a las demandas de la tarea, a las intenciones de los actores, a los intercambios y negociaciones de significados a través de la actividad conjunta, a las estructuras cognitivas previas de los sujetos y al uso y reconstrucción de instrumentos de mediación disponibles en el escenario sociocultural, dando lugar a efectos y giros, cambios cognitivos y/o modelos mentales compartidos” (Erausquin, 2005, p. 7).

Cobraron especial relevancia las textualizaciones realizadas por los alumnos, como un esfuerzo metacognitivo de control y regulación de habilidades referidas a tareas y/o prácticas (Nisbet y Shucksmith, 1987), que promueven en el estudiante la conciencia y conocimiento de sus procesos cognitivos, así como el control de los mismos, organizándolos y dirigiéndolos hacia el logro de la tarea (Flavell, 1976, 1979).

La *textualización* es un proceso complejo que requiere una serie de acciones y habilidades cognitivas y metacognitivas por parte del estudiante.

En los procesos de escritura se discriminan diferentes momentos: búsqueda y selección de la información, jerarquización de la misma, planificación de cómo se la incluye en el texto, puesta en texto y revisión.

El escritor tiene que formular un plan de texto (mental o escrito), y aunque no lo tenga armado en forma de plan, tiene que tener claro dónde quiere llegar (objetivo o meta) y cómo va a llegar (Sulle & Colombo, 2006).

En el segundo encuentro de los Espacios de Articulación Teórico-Práctica, se desarrolló la discusión grupal desde el principio, para promover el intercambio y reflexión de ejes transversales correspondientes a los Trabajos de Campo realizados por los alumnos, desde cada comisión de Trabajos Prácticos.

En este encuentro participaron 139 alumnos. Se agruparon según los Ejes de Trabajo de Campo y analizaron las Intervenciones según dichos ejes: Trayectorias en Educación secundaria; Fracaso escolar y educación primaria; Atención a la diversidad y educación especial.

En los tiempos de encuentro grupal de ambos Espacios de Articulación, se generaron diálogos y discusiones en pos de tramas comunicativas de *comprensiones compartidas* (Edward y Mercer, 1988).

Existen indicios, en el registro de los diálogos e intercambios, de una construcción de “contextos mentales para la comprensión conjunta”, atendiendo a cómo los intercambios discursivos de —y— en la clase colocan a los alumnos participando según determinadas reglas — explícitas e implícitas— del discurso, que por sí mismas actúan como instrumentos mediadores a ser apropiados durante el desarrollo de un sistema de actividad (Engeström, 1987).

Análisis de las producciones escritas y los intercambios

Para la gran mayoría de los estudiantes “el problema” se construye a partir de la intervención de la psicóloga que produce la narrativa.

Por ejemplo:

...la situación aparece como naturalizada y como imposible de ser cuestionada...,

...la construcción del problema se logró a partir de la desnaturalización de la profecía de destino.

Se hace visible en las respuestas la percepción de la responsabilidad de otros actores en la situación, como también las acciones docentes e institucionales no realizadas:

“...la institución no desplegó una estrategia educativa adaptada a él, sino que directamente lo estigmatizó”

“...los actores, maestros, directivos catalogaron al niño con un prejuicio.”

“no se trata de un niño problemático sino de una situación entre docentes padres y alumno...no se ve una involucración verdadera en la situación del alumno.”

“¿Cómo nadie se puso a pensar en lo que J. podía hacer y sí siempre en lo que no hacía?”

Por otra parte, parece interpelarlos, implicarlos la ausencia de reflexiones sobre las prácticas que tienen *efectos* significativos (Baquero, 2002) sobre el alumno:

“Hasta la intervención de la profesional, no se ha dado lugar a la construcción de sentido, que al niño le pase algo en relación al aprendizaje”

“...la etiqueta impuesta por los demás termina generando conductas en el alumno”.

Se esbozan constructos conceptuales tales como:

determinantes duros (Baquero, 1996), experiencia (Larrosa, 2003), crisis de lo escolar, (Greco, Perez y Toscano, 2007) *pero en líneas generales, se nombran, se discriminan, pero no se explicitan como conocimiento diferenciado, o bien aparecen dificultades en su puesta en relación con la situación de análisis:*

“...graduación, homogeneización de lo heterogéneo, no se tiene en cuenta los tiempos individuales...diferencia como deficiencia”

“Todo esto da cuenta...de una crisis del sistema... no se busca entender al sujeto, se busca homogeneizar.”.

Se esbozan tensiones entre *inclusión-exclusión* educativa:

“...el problema del alumno lo solucionan derivándolo.”

“...está arreglado que lo van a derivar...”

En algunos casos, aparecen juicios de valor nítidos en las atribuciones:

“...la institución quería librarse del problema.”

Se observan otras tensiones, entre la mirada institucional y la intervención:

“Con la intervención...cambia la etiqueta a una más positiva que tiene en cuenta las posibilidades del alumno...”

“J. no logra alcanzar ciertos contenidos, repite una y otra vez causando una desigualdad aun mayor.”

“...no hay estructura de lo escolar que parezca ser productiva (de sentido)”

Con respecto a la *intervención* de la psicóloga, en general la valoran considerando que realiza un *cambio de la mirada* previamente focalizada en el *niño-problema*:

“...la agente psi decidió ayudarlo en sus tareas, acompañándolo para que baje sus niveles de frustración generando confianza (Cornu, 1990) y un vínculo con el niño...usó las herramientas de la palabra, el material didáctico y la presencia de alguien que le dé sostén ..., es necesario un tipo de ayuda para que el alumno avance”

Pero también los estudiantes *formulan críticas* a la intervención psico-educativa:

“...la intervención es desde un enfoque médico clínico, teniendo en cuenta sólo al sujeto, dejando por fuera el contexto y a otros actores...”;

“...la intervención no se plantea modificaciones en los mecanismos de la institución”

Tanto desde las valoraciones como desde las críticas, las textualizaciones remiten a unidades de análisis diádicas y triádicas (Baquero, 1996).

Se enuncia la importancia de las unidades de análisis, sin aproximarse a poner en juego la tensión entre los componentes en relación, sin dar cuenta aun de las contradicciones y conflictos que las atraviesan en su complejidad:

“...las unidades de análisis aportan a abrir el problema... abarcando la multiplicidad.”

“...las unidades de análisis nos permiten pensar que la Orientadora Educativa sólo tomó al niño al construir el problema...”

Algunas respuestas dan cuenta de aproximaciones a la conceptualización vygotskiana de los *conceptos verdaderos*.

Como recuerda Harry Daniels (2009), para Vygotsky, los conceptos verdaderos son aquellos que, a la vez que traccionan hacia la abstracción y la generalidad a través de la inclusión en sistemas explicativos para la comprensión del mundo, también resuenan en lo concreto y singular del sentido de la experiencia de un sujeto en situación: apuntan a la contextualización así como a la descontextualización, en una síntesis — no exenta de tensiones — de determinismo y libertad (Erasquin, 2010).

Para construir *verdaderos conceptos*, decía Vygotsky, es necesario abarcar la línea descendente lo mismo que la línea ascendente, incluir la tensión dialéctica entre la universalización de lo singular y la singularización de lo universal (Vygotsky, 1993).

En la discusión de y entre estudiantes y docentes en el Espacio de Articulación, asoman asimismo preguntas por la *historización del problema* y su *fractura*. Como sostienen Engeström, Brown y Engeström (1992), a propósito del “olvido organizacional”, la memoria colectiva suele disociar la recuperación y el acceso a la historia de “un problema”, de la historia de lo que el propio sistema social de actividad desarrolló en la construcción, análisis o resolución del problema, tanto hacia el pasado como en proyección al futuro:

“...me llamó la atención que había cursado 4 o 5 veces el mismo grado... considero que ninguna maestra se interesó demasiado... ninguno pudo ver más allá”, ...“

La pregunta que queda abierta es:

¿...qué va a ser del chico una vez que ella (la psicóloga) cumpla su suplencia...?”

Es que “el olvido del pasado colectivo le hace incapaz — a un actor social que participa de la reconstrucción — de ver cómo sus acciones derivan su significado de la actividad colectiva y cómo puede él influir en la evolución de esta actividad mediante sus acciones. El tiempo se convierte en una cadena de acciones y logros individuales desconectados de su significado colectivo y de su contexto y actividad.” (Engeström et al., 1992, p. 161).

Aparecen también, en los estudiantes explicaciones psicológicas sobre la conducta del alumno:

“...la frustración por no pasar de grado deriva en conductas violentas.”

a veces en clave determinista y con ligera complejización.

En algunos casos, las explicaciones resultan psicologizantes en el establecimiento de relaciones causales:

“El dispositivo...con los determinantes duros excluyen a J. de una construcción de conocimiento, sintiéndose “...maltratado y reaccionando de manera “negativa...” “los determinantes duros impactan en J. de manera perjudicial”

“...la asimetría de roles no le dio el espacio a J. para escucharlo para que opine, para ver sus deseos de aprender y se siente disminuido.”

Se hacen explícitas propuestas como:

“...habría sido de mucha ayuda indagar acerca de la historia de la institución, cómo trabaja el docente, que dice el legajo...”

“...la necesidad de ampliar la mirada, no focalizar sólo en el alumno.”

“...habría sido más productivo lograr una interacción del niño con su compañeros, hacer algún trabajo en grupos”.

En la mayoría de las producciones, se hace referencia a la necesidad de considerar el *contexto* en el que se construye el problema. Sin embargo, las referencias al contexto se aproximan más a su consideración como *factor incidente o activante*, como algo que “rodea” al problema, que a conceptualizarlo como *inherente al problema*, entrelazado con él, contribuyendo a la construcción de nuevas unidades de significación y sentido: “no se tiene en cuenta el contexto”.

A continuación, organizamos las cuestiones más frecuentes discutidas en el segundo encuentro, sobre las *intervenciones* en los Trabajos de campo, según los siguientes ejes:

Trayectorias en Educación Secundaria. Es el eje que presenta una mayor participación en el Espacio de Articulación Teórico—Práctica, con 5 grupos en el debate.

Los problemas recurrentes planteados como afectando las trayectorias escolares son: el embarazo adolescente, el ausentismo, el consumo de sustancias tóxicas.

En las explicaciones sobre las acciones de los agentes psicoeducativos, predominan, en el análisis de los Estudiantes de Psicología, las que atribuyen al alumno la responsabilidad en el fracaso, con escasa presencia de intervenciones superadoras de unidades de análisis diádicas y con predominio de explicaciones reduccionistas.

Las intervenciones relatadas son casi siempre sobre la superficie de emergencia de un problema ya manifestado, construido en torno a un sujeto individual, menos frecuentemente en torno a un grupo, y no abundan intervenciones proactivas, hacia el conjunto de dimensiones involucrado en la situación–problema. Por otra parte, los estudiantes enuncian como dificultades la imposibilidad de los agentes psicoeducativos de realizar el trabajo interdisciplinario y de articulación interinstitucional.

Las propuestas de intervención más significativas para los Estudiantes fueron: los proyectos de tutorías, la orientación educativa y los acuerdos de convivencia, que proponen la construcción colectiva del sentido de las acciones.

Atención a la Diversidad y Educación Especial. En este eje se conformaron 4 grupos.

Las discusiones se focalizaron en el rol del psicólogo en instituciones educativas especiales, analizándose los proyectos de integración, así como los discursos y la toma de decisiones que afectan las trayectorias educativas integradas.

Se señalaron como situaciones frecuentes en la actividad del agente psicoeducativo: la dificultad para definir su rol en las instituciones educativas, la insuficiencia de la formación universitaria de los psicólogos para el desempeño en el campo educativo y la dificultad para realizar el trabajo en forma interdisciplinaria.

Se destacaron como intervenciones frecuentes: la participación en *adecuaciones–adaptaciones curriculares* y la organización de talleres y estrategias diversas, incluyendo el intercambio y la interagencialidad con otros actores como docentes, padres, alumnos.

Fracaso Escolar en Educación Primaria. Un solo grupo toma este eje.

A diferencia de los grupos de escuela secundaria y educación especial, destacaron el trabajo interdisciplinario, la creatividad de las propuestas del equipo interviniente, la articulación inter–institucional. En tensión con estas miradas, el análisis presentado se centra en un alumno particular en una institución específica.

Conclusiones

El análisis de esta experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica que consideramos enriquecedora tanto para docentes como alumnos, permitió la participación individual y grupal y el intercambio colectivo, sobre situaciones de intervención protagonizadas por psicólogos y otros agentes psicoeducativos en escuelas.

Se ha podido visibilizar, tanto en las puestas en texto analizadas, como en los intercambios orales, la presencia de interrogantes sobre el accionar del agente psicoeducativo, la puesta en tensión de conceptos teóricos y categorías, la posibilidad de realizar críticas, así como propuestas alternativas sobre la intervención.

Como reflexión final, destacamos el valor pedagógico de esta experiencia, en la que nos propusimos, a través del uso de *artefactos mediadores*, que los alumnos pudieran conectar acciones individuales a un *sistema de actividad colectivo*, (Engeström, 1992), definido por la formación de una simultaneidad y polifonía de voces, con un potencial expansivo que promueve la re-órquestación/reorganización de los diversos puntos de vista de los participantes en dicho sistema de actividad.

Se abren prospectivamente líneas de desarrollo de investigación psicológica acerca de la interactividad en las intervenciones en educación, la especificidad disciplinaria o interdisciplinaria del conocimiento profesional de la Psicología, los problemas e intervenciones en educación inclusiva e integración escolar y la construcción-reconstrucción de los problemas y de los modelos mentales en el marco del “aprendizaje expansivo” (Engeström, 2001).

También se abren en dirección prospectiva posibilidades de enriquecimiento de la actividad pedagógica universitaria, de dinamización de la construcción conceptual y de participación colectiva de los psicólogos en el análisis y resolución de problemas del campo.

En el escenario socio-histórico-cultural de Argentina en el siglo XXI, tanto el “trabajo de campo” como “los espacios de articulación teórico-práctico” en Psicología Educativa funcionan, en la formación de psicólogos, como un dispositivo situado y de cognición distribuida entre diferentes escenarios institucionales —la Universidad y las escuelas—. En ese dispositivo inter-cultural, el “aprendizaje por expansión”, en el que los sujetos se apropian a través del descubrimiento, la crítica y la implicación en la práctica, de aquello que aun no está y que podrá ser construido (Enges-

tröm, 2001), interactúan sujetos, vínculos y artefactos culturales en y entre genuinos “sistemas de actividad”.

En base a la experiencia desarrollada, pensamos que ese dispositivo abre posibilidades de articular un objetivo, el de la formación de psicólogos capaces de analizar situaciones–problema educativas y de diseñar intervenciones, con otro objetivo, que las instituciones educativas se nutran con el reconocimiento crítico–reflexivo que los propios actores producen con sus narrativas.

El proceso de problematización de las escuelas, las infancias y adolescencias y del propio accionar y saber psicoeducativos de hoy se desarrolla en la Universidad desde lecturas que los “psicólogos en formación” aportan con sus interrogantes, y mañana —tal vez— en la co–construcción efectiva con protagonistas del escenario educativo. ♦

Referencias

- Baquero R. y Terigi F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- Baquero R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha” en, *Cuadernos de Pedagogía*. N° 9 Rosario.
- Baquero, R. (2007) “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar”. En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del estante.
- Baquero, R., Perez, A. y Toscano, A. comps. (2008) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Santa Fe. Argentina Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol XXIV. Nro 97—98. Pp.57—75. México.
- Bajtin, M.: “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México. 1982.
- Cazden C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M y Engeström, Y.: “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida” en Salomón, G. (1993): *Cogniciones Distribuidas*, Amorrortu Edit., Buenos Aires, 2001.
- Cole, M.: *Psicología cultural* Madrid, Ed. Morata. 1999.
- Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en, Frigerio, G. Poggi, M., Korinfeld D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. CEM. Novedades educativas.
- Daniels, H.: “Vygotsky and inclusion”, in Hick, Kershner and Farrell (eds.) *Psychology for Inclusive Education*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R., (1992) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1992). "Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad". En Middleton, D. & Edwards, D. (1992) *Memoria Compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329—5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329—5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329—5885.
- Erausquin, C. (2006b) "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos". Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA.
- Erausquin, C. (2010) "Adolescencias y Escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI". *Figuras de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros*. *Revista de Psicología. Segunda época*. Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. ISSN—6274. La Plata: Editorial de la UNLP.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive—developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 10, pp. 906—911.
- Flavell, J. H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. En Resnick, L. (Ed.): *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.

- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Lus M. A. (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires: Paidós.
- Monereo, C. (Comp.) (1991): *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona, Casals.
- Nisbet, J, Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría M. del Puy (Coords.) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Editorial Morata Madrid .
- Sulle, A (2001) “La naturaleza psicológica del lenguaje escrito”. En *Revista EL OTRO*. Pág 6—8. Junio 2001. Buenos Aires.
- Sulle, A., Colombo, M.E (2006) “Discurso y textualización en escenarios universitarios” En *XII Memorias de las jornadas de Investigación 1er. Encuentro del Mercosur. Tomo 1*. Facultad de Psicología de la UBA.

La Psicología Educacional y la formación docente: Modelos Mentales de Profesores de Psicología

*Daniela Nora González
Livia García Labandal*

La Psicología Educacional y la formación docente

En el campo de las investigaciones psicológicas actuales, la Psicología Educacional constituye un área generadora y problematizadora.

Dada la proliferación de estudios desde diferentes perspectivas teóricas, es posible situarla en un lugar estratégico en relación a la formación docente, temática que ha sido foco de interés creciente en la última década para diferentes ciencias de la educación.

La profesionalización docente es un tema nodal en la agenda política de América Latina, por el carácter decisivo del factor humano en la prestación del servicio educativo, razón por la cual el número de investigaciones en la región sobre el tema ha aumentado.

En la década del 90, según Coll (1995), la Psicología Educacional surgió como la disciplina psicológica que, al explicar científicamente el aprendizaje humano, generaría los cimientos para la construcción y diseño de métodos de enseñanza eficaces para responder a la demanda de respuestas creciente desde el ámbito educativo. Sus aportes, los de la psicología cognitiva y de los estudios de los procesos de cambio conceptual vinculados a contextos de enseñanza, contribuyeron abriendo nuevos rumbos a los debates, no sólo sobre la construcción de saberes de los niños y los jóvenes, sino también sobre la formación y la profesionalización docente.

La construcción de conocimientos durante la formación docente inicial y continua, implica tanto procesos institucionales de cambio, como procesos de aprendizaje individuales y entre pares. Por tal razón, los estudios de la Psicología Educacional en dicho campo, ampliaron su mirada y enriquecieron los saberes en esta área, a la vez que incrementaron la creación y validación de herramientas y dispositivos efectivos para indagar las formas de apropiación de conocimientos de *docentes en formación*.

La investigación desde la Psicología Educacional y los profesores de Psicología

El Profesorado de Psicología fue creado en Universidad de Buenos Aires, inicialmente en Facultad de Filosofía y Letras, en 1995.

Desde ese espacio se realizaron estudios desde otros campos de conocimiento, como el llevado a cabo por Sara C. Finkelstein (1997) quien desarrolló una investigación, en el marco de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior, desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. El trabajo ponderaba el punto de vista didáctico, estudiando fenómenos que emergían en la población de *profesores de Psicología en formación*, compuesta en su mayoría por Licenciados en Psicología que ya se desempeñaban como docentes y una pequeña proporción de estudiantes que aún no habían egresado de la Licenciatura, aunque aún no había indagaciones desde la Psicología Educacional.

A partir del año 2004, el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología (“Plan 2004”) tiene sede en Facultad de Psicología, para estudiantes avanzados y graduados de la Licenciatura en Psicología. La presencia de la carrera de profesorado en la misma Facultad, favoreció proyectar la indagación desde la Psicología. En particular la que venía llevando a cabo el equipo dirigido por Magister Erasquin desde 2003, acerca de las diversas figuras del psicólogo situado en distintos contextos de actividad profesional societal, abordó entonces la figura del Profesor de Psicología.

En el marco del Proyecto UBACYT P061 “Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología. Participación en *comunidades de práctica y aprendizaje situado*” (Programación 2004/2007) y del Proyecto UBACYT P023 “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención sobre problemas situados en contexto” (Programación 2008/2010); se generó el trabajo de Investigación articulado entre dos cátedras: Psicología Educacional II a

cargo actualmente de Magister Cristina Erausquin (directora de los proyectos mencionados), y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, a cargo de Magister Livia García Labandal.

Los Objetivos de la indagación incluían:

- Identificar los “modelos mentales” para análisis y resolución de problemas de la Enseñanza de la Psicología, que construyen los profesores en formación inicial del Profesorado de Psicología para Nivel Medio y Superior de la Facultad de Psicología, a través de la experiencia en “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza”, es decir, a partir de su participación en “comunidades de práctica”.

Y también:

- Estimar factores que favorecen y factores que dificultan el “cambio conceptual, actitudinal y educativo” en el conocimiento, las competencias y la identidad profesional como Profesores de Psicología.

Este trabajo conjunto redundó en contribuciones que se compartieron y resultaron enriquecedoras para ambas cátedras. Los hallazgos generaron preguntas que se revisaron al interior de las reuniones de equipo y posibilitaron la toma de decisiones respecto de las intervenciones didácticas con los aportes de la psicología educacional.

Marco epistémico

El marco epistémico de la investigación se sustentó en el pensamiento de Lev Vygotsky, en los enfoques sobre acción mediada (Wertsch, 1999); sistemas de actividad (Engeström, 2001); comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) y los tres planos del análisis sociocultural (Rogoff, 1997). Desde ese enfoque, se articularon la perspectiva de sistemas de actividad (Engeström, 2001) y la de los modelos mentales, aplicados por Rodrigo (1997) al estudio del cambio en escenarios educativos.

En esta articulación, se concibe al aprendizaje como desarrollo de posibilidades de apropiación participativa (Rogoff, 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, generadas por la interacción, tomando parte y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos; mediante procesos de participación guiada en comunidades de práctica social.

Se consideró que la formación profesional de grado y posgrado de Psicólogos y Profesores de Psicología, requiere del diseño, la implementación y la evaluación de dispositivos de aprendizaje institucional - práctico, experiencial y reflexivo - que Rogoff denominó *apprenticeship* (1997), y puede

traducirse como “aprendizaje a través de la experiencia”.

Este enfoque supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero 2002), que involucra concebir al aprendizaje como actividad compleja, desplegada en el seno del trabajo y el intercambio intersubjetivo, como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, y no como un fenómeno mental individual.

Se recorta como unidad de análisis compleja, multidimensional sistémica, dialéctica y genética (Vigotsky, 2005, Castorina y Baquero, 2005), los modelos mentales que poseen los Profesores de Psicología en formación respecto de situaciones problemas de intervención profesional del Profesor.

Modelos Mentales y cambio cognitivo

Los enfoques basados en el uso de modelos mentales han generado gran interés en las últimas décadas (Vosniadou, 1994; Harrison y Treagust, 1996; Prieto y Blanco, 1997; Banet y Núñez, 1996; Greca y Moreira, 1998).

Desde esta perspectiva, las *concepciones* no aparecen como componentes fragmentarios que funcionan y trabajan de una forma desordenada, sino que lo hacen de una manera estructurada y con un cierto grado de lógica y coherencia. Así, aportan pautas que ayudan a comprender cómo los aprendices coordinan distintas piezas de conocimiento en un mismo dominio, para dar un significado global a los fenómenos que se trata de interpretar de un modo causal.

Los marcos interpretativos de la realidad que poseen los sujetos, tienen valor de verdad y configuran lo que es “la realidad” para ellos. Se utilizan para interpretar sucesos o situaciones, para guiar y planificar comportamientos, mostrando significativa resistencia al cambio. Diferentes autores los han denominado *teorías implícitas* (Pozo et al, 1999; Rodrigo, 1985; Rodrigo et al, 1993a).

Para que se puedan realizar interpretaciones, anticipaciones, las teorías deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Tal integración se realiza a través del *modelo mental*.

El modelo mental es una representación dinámica y temporal, basada en algunas de nuestras teorías implícitas, que son activadas por las características de la actividad que debemos enfrentar, mediante las reglas de activación a través de las cuales son recuperadas (Greca y Moreira 1998; Mo-

reira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001), o bien almacenadas y posteriormente recuperadas (Pozo et al, 1992). Los modelos mentales son conscientes y explícitos en sus contenidos, pero el origen de éstos, que son las teorías implícitas, permanece inconsciente.

A partir de principios teóricos y creencias se construyen *modelos mentales situacionales*, para responder a las demandas concretas de cada escenario (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001). Las representaciones implícitas son fuertemente dependientes de contexto, responden a la forma en que el ambiente desencadena ciertas representaciones encarnadas y restringidas.

Para M. J. Rodrigo (1994, 1997, 1999), los *modelos mentales* son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento* en función de sentidos y finalidades de los sujetos y demandas de la tarea y la situación; tienen aspectos conscientes e inconscientes y están vinculados a las representaciones sociales y a la identidad personal. Son imágenes, supuestos e historias que tenemos en la mente acerca del mundo, de nosotros mismos, de los demás y de las instituciones, y sin ellos no podríamos enfrentarnos al entorno.

Cada individuo tiene la capacidad de construir su propio modelo o representación interna del mundo a partir de la interpretación que da a la información y la experiencia. Tales modelos están constituidos por los sistemas de información interrelacionada, que dan origen a conceptos, reglas, patrones, esquemas y maneras de concebir el mundo, determinan o afectan el comportamiento y sirven como guías para la acción.

Escenarios socioculturales y constructivismo episódico

María José Rodrigo ha desarrollado el análisis de las condiciones para el cambio cognitivo en contextos educativos a partir del *constructivismo episódico*, sosteniendo la interdependencia y constitución recíproca de las representaciones y construcciones mentales de los individuos con los *escenarios socioculturales*.

Hablar de escenario sociocultural remite al contexto y no sólo al espacio físico en donde las personas construyen su conocimiento. Tanto los escenarios cotidianos (informales), como los escolares (formales), presentan componentes socioculturales. Lo que varía no son los entornos físicos en los que los actores intervienen, sino los tipos de intercambios y las actividades socioculturales que realizan, los tipos de metas que sostienen.

Tales escenarios se caracterizan por poseer un entorno espacio-

temporal, con una trama de personas con intenciones, motivos y metas. Dichas personas llevan a cabo actividades y tareas significativas para la cultura y, acorde a ciertos formatos interactivos y tipos de discursos, negocian una representación compartida del contenido de las mismas (Rodrigo, 1997).

La existencia de este escenario, constituye para la mencionada autora, una *invariancia biológica y social*.

La construcción situada de conocimiento en escenarios socioculturales, guiada por una epistemología constructivista, genera representaciones episódicas individuales, plausibles de ser negociadas entre los participantes del escenario, que permiten diferentes tipos de cambio.

El cambio conceptual ya no es solamente conceptual ni cognitivo, porque se articula con desarrollos emocionales e identitarios de sujetos situados en contexto.

No se trata de reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino de *enriquecimientos* que no reemplazan ni sustituyen lo conformado previamente. Desarrollan *la flexibilidad* para el uso apropiado de modelos de situación y guiones de acción en una heterogeneidad social y personal de alternativas no jerárquicas.

Teorías Implícitas, Modelos Mentales y Cambio Cognitivo

Con la intención de explicar el cambio conceptual, Rodrigo (1997) retoma los modelos de Karmiloff-Smith y de Vosniadou, y diferencia tres niveles de construcción de conocimientos de un dominio determinado:

- nivel “de acumulación de experiencias”, con poco conocimiento esquemático, que se elaboran en la situación, siendo implícitos y específicos, para ajustarse a demandas de comprensión y de elaboración de procedimientos de actuación, y en el que se van formando los “trazos” esquemáticos de la teoría implícita en la memoria a largo plazo;
- nivel “de inducción-teorización”, en el que se elaboran modelos mentales implícitos y genéricos, con conocimiento esquemático, logrado a partir de la activación de síntesis de trazos de las teorías implícitas, para la predicción, la explicación, la comprensión de analogías y metáforas y la producción de inferencias – representaciones aun no accesibles a la conciencia– y
- nivel de “metacognición”, con la elaboración de modelos mentales

explícitos a partir de la verbalización del implícito genérico del nivel anterior, cuando la demanda es de reflexión, comparación con alternativas, comprobación de hipótesis, detección de contradicciones, potenciando la memoria y facilitando la comunicación y el cambio.

La forma en que se representa el conocimiento que se construye en el seno de las comunidades de práctica resulta nodal para comprender de qué manera se producen los procesos de cambio cognitivo en el ámbito escolar, ligados a situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de la integración de una parte de la teoría implícita con las demandas de la situación, las personas construyen un modelo mental de la tarea o situación, que se genera en la memoria a corto plazo y se modifica a medida que cambian las condiciones de la tarea, o se produce un proceso de negociación entre los participantes en la resolución de la misma.

Es así como se convierten los modelos mentales de los actores participantes, a medida que se modifican sus intenciones y metas, hasta llegar a un modelo mental compartido de la situación o tarea.

Si bien existe un conocimiento esquemático del mundo, formado a partir de regularidades recurrentes observadas ante situaciones o tareas parecidas; también se cuenta con una representación episódica del aquí y del ahora, que puede resultar flexible y modificable, ajustable a los cambios que acontecen en las situaciones.

Esto se ha denominado *construcción episódica del conocimiento*, que opera en el desarrollo del conocimiento específico de dominio (Rodrigo, 1997). Este modelo representacional del conocimiento torna compatible la existencia de teorías implícitas de naturaleza esquemática con la de modelos mentales de naturaleza episódica.

Dimensiones del cambio cognitivo

Pensando el cambio cognitivo como un cambio de conocimiento de dominios, autores como Rodrigo y Correa (1999) delimitan diferentes *dimensiones del cambio cognitivo*, que favorecen la comprensión del cambio en el conocimiento declarativo y también en el conocimiento procedimental.

Estas dimensiones ayudan a diferenciar y comprender la lógica de construcción de los avances que se producen, desde una actuación de carácter rutinaria y mecánica en el terreno procedimental, a una conducta marcada por la intencionalidad, la adaptación a las condiciones contextuales y el

uso estratégico y reflexivo de procedimientos.

- La *dimensión simple-complejo* presume modificaciones en el análisis de las relaciones causales entre los componentes de la tarea o situación. Esto propicia un “cambio gradual desde el esquema simple y unidireccional de las representaciones cotidianas, a un esquema de relaciones complejas, sistémicas y multidimensionales” (Rodrigo y Correa, 1999).

Un comportamiento rutinizado se vincula a la presencia o ausencia de una única condición, mientras que las conductas estratégicas, planificadas conscientemente en función de la percepción de todas las condiciones críticas o relevantes del contexto y definidas precisamente por su naturaleza dinámica, varían en consonancia con las modificaciones que pueden tener las representaciones iniciales de dicho contexto.

La selección de condiciones críticas puede generar una representación esquemática sobre cuándo y cómo activar un conocimiento particular (conceptual, procedimental o actitudinal) ante circunstancias específicas, el cual se designa como metaconocimiento (Paris, Lipson y Wixson, 1983) o conocimiento estratégico (Monereo, 1994).

En cualquier actuación estratégica son necesarias tres condiciones fundamentales: el objetivo perseguido, el contenido sobre el que se actúa y los destinatarios o la audiencia frente o para la cual se actúa.

- La *dimensión implícito-explicito* requiere del desarrollo de la verbalización de los contenidos de la mente (metacognición) según las formas del discurso científico. Las representaciones mentales implícitas propias de lo cotidiano pasan a ser accesibles y explícitas. Karmiloff-Smith (1992) o Allal y Saada-Robert (1992) describen la transición que explica el cambio cognitivo desde las acciones mentales hacia una explicitación verbalizable

Para Karmiloff-Smith, el sujeto realiza una redesccripción representacional que le permite reconstruir sus representaciones en formas más abstractas, sintéticas y comunicables. Este modelo es lo que Salomon y Perkins (1989) denominaron aprendizaje por “vía baja”; que implica la aplicación repetida y exitosa de un procedimiento, una vez que se llega a un nivel de dominio que “precipita” su redesccripción en un nuevo formato representacional, activado por dispo-

sitivos internos, aún cuando el detonante sea una demanda externa. El aprendizaje en contextos educativos, se produce por “vía alta”, a través de métodos de enseñanza que exigen la reflexión metacognitiva, favoreciendo el control y la regulación consciente de un procedimiento, desde el primer momento del proceso.

- La *dimensión realismo-perspectivismo* manifiesta la descentración del sujeto desde un punto de vista objetivo, único y hermético, a la consideración de diferentes puntos de vista, logrando alcanzar la pluralidad de voces de la ciencia y estimulando la capacidad de argumentación.

Es posible diferenciar el perspectivismo viso-espacial (qué percepción tiene el otro de un objeto), del perspectivismo situacional (qué información posee el otro de una situación) y del perspectivismo conceptual (qué creencias o puntos de vista sostiene el otro ante un determinado tópico).

La construcción de la representación, según Harris (1993) se inicia en una proyección de las propias formas de afrontar ciertas situaciones, y se puede determinar lo que pretende el otro y lo que hace para lograrlo, en función de lo que uno mismo podría hacer en esas circunstancias. La explicitación, en mayor o menor medida, sobre las estrategias que los sujetos utilizan, contribuye a adoptar nuevas perspectivas sobre las propias actuaciones estratégicas.

Esto lleva a cambiar las propias concepciones sobre la naturaleza y finalidades del acto, desde posiciones egocéntricas, de percepción directa de la realidad y dogmáticas, hacia posturas más heteroatribuidas (“los otros tienen estrategias distintas”), constructivistas (“la estrategia que empleo determina la percepción que tengo de la realidad”) y relativistas (“no siempre hay una estrategia mejor o única para resolver un problema”).

Cambio cognitivo y enfoques socio-histórico-culturales

En la actualidad, el debate sobre el cambio cognitivo, revisa la posición de los enfoques contextualistas radicales, en tanto los mismos desembocan en la supresión de las representaciones mentales individuales.

“Es necesario que una teoría del cambio conceptual proporcione una descripción de las representaciones y los procesos internos que se desarrollan durante la actividad cognitiva, además de relacionarlos con las variables

situacionales externas, y por otra parte prestar atención a cómo los sistemas simbólicos externos se internalizan y generan influencia sobre el pensamiento.”

(Vosniadou, 2006)

Las construcciones mentales son acrecentadas por la variabilidad cognitiva de los sujetos, más allá de conjuntos organizados al modo de esquemas, como regularidades conceptuales ordenadas en la memoria a largo plazo, con determinada jerarquía.

Existe otro tipo de construcciones, en las que los trazos esquemáticos se integran en la memoria operativa con los trazos episódicos, y ellas son los *modelos mentales*. Son una instancia representacional que media entre el conocimiento previo del mundo de las teorías implícitas y las situaciones.

A través de procesos de internalización y externalización en los *escenarios socioculturales*, o, como M. Cole y Y. Engeström (2001) explicitan, en los *sistemas de actividad*, a través de vínculos, conflictos y tensiones capaces de promover efectos y giros de aprendizaje y desarrollo, es posible revisar como se construyen los modelos mentales. Denotan el pasaje del realismo al perspectivismo epistemológico, articulando heterogeneidad y jerarquías con consistencia lógica y coherencia argumental, con el presupuesto de la condición genética de evolución-transformación de las representaciones.

Yrjo Engeström (1987) sostiene, desde una posición histórico-dialéctica de revisión problematizadora de las construcciones de la psicología cognitiva, que el interés en los modelos mentales se ha incrementado en las últimas décadas, porque son dinámicos y modificables, pueden generar descripciones de un sistema de actividad, de su forma, su propósito y su funcionamiento, además de predicciones sobre los estados futuros.

Este enfoque del *aprendizaje expansivo* requiere que los objetos de consumo del pensamiento sean transformados en instrumentos productivos del mismo, que los conceptos representacionales se conviertan en conceptos instrumentales para la transformación de las configuraciones entre sujetos y contextos. En esa línea, marca una visión de los modelos, no tanto como entidades mentales individuales, sino como modos de acción que encarnan propósitos, a la vez que modos de concretar dichos propósitos, por parte de sujetos enlazados en lo colectivo.

La *teoría de la actividad* es para Engeström (1987) la base teórica para el análisis del *aprendizaje innovador* porque:

“

- *es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social;*
- *está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana;*
- *es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos.*

(Engeström, 1999, citado por Daniels, 2003, p.133)

”

La cognición es el “nuevo estado emergente” del conocimiento del sujeto, según Cole y Engeström (2001), resultante del análisis y la síntesis de por lo menos dos fuentes de información en tiempo real: la del objeto que ya posee el sujeto y la del objeto representado por el medio.

Postulan un “ciclo expansivo” que representa una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en una actividad que se encuentra en constante cambio. Su pensamiento refleja una *teoría cultural de la mente*, en la cual la cognición se redistribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y *el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos*.

Engeström (2001) señala que el proceso de interiorización se vincula con la reproducción de la cultura y la exteriorización con la producción de nuevos artefactos culturales.

El “ciclo expansivo” se inicia con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o una nueva institución. El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son fundamentales para su noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica.

Engeström (2001) desarrolla una investigación basada en la *intervención evolutiva*, en tanto las intervenciones permiten la construcción - mediante la exteriorización - de nuevos instrumentos y formas de actividad en los niveles colectivo e individual.

Un sistema de actividad es una formación multi-vocal.

Un ciclo expansivo de aprendizaje es una re-orquestación de dichas voces, de los diferentes puntos de vista y enfoques de los distintos participantes. Los procesos de *internalización* y *externalización* que se desarrollan entre los modelos mentales y los sistemas sociales de actividad necesitan concebirse de un modo articulado, en unidades de análisis capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, a la vez que su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos.

Los instrumentos aportados desde la Psicología Educacional para la investigación

Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplicó la Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de la Profesionalización de la Enseñanza de la Psicología (Erausquin, González, García Labandal, 2009) ya utilizada en el estudio de los Modelos Mentales Situacionales de los Psicólogos en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2006).

Los instrumentos para la recolección de información y las categorías de análisis, fueron utilizadas en la indagación anterior sobre MMS en psicólogos en formación, psicólogos recientemente egresados, psicólogos y docentes en escuelas, y tutores y docentes de la práctica profesional en Psicología, entre 2003 y 2006. (Erausquin, 2009, Erausquin, Basualdo, González, 2006)

También fueron utilizados en la indagación sobre la construcción del conocimiento profesional de formadores de la práctica, tutores de primer ciclo y tutores de formación profesional en diferentes carreras de universidades estatales y privadas del país desde 2007.

Dichos instrumentos han sido re-contextualizados y adaptados para la indagación sobre Profesores de Psicología en formación y formadores en comunidades de aprendizaje de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación Inicial, algunos resultados

El análisis de los datos obtenidos, a partir de las narrativas de los estudiantes que cursaron las Prácticas Profesionales del Profesorado de Psicología, “Prácticas de la Enseñanza de Psicología”, permite apreciar **fortale-**

zas del proceso de profesionalización, en ejes en los que se hallan cambios significativos entre el inicio y el cierre de la asignatura, que apuntan a un enriquecimiento en los modelos mentales de intervención profesional de los Estudiantes del Profesorado, “Profesores de Psicología en formación inicial”.

También permite apreciar **nudos críticos** en otros ejes del proceso, con ciclos de reproducción o estancamiento en los modelos mentales situacionales de intervención/práctica docente, debido a tensiones u obstáculos sobre los cuales es necesario ampliar y profundizar la indagación, a fin de diseñar intervenciones pedagógicas apropiadas.

A modo de ejemplo, presentamos un recorte de resultados obtenidos en las cohortes 2007- 2008- 2009, a través de fortalezas o nudos críticos hallado en las dimensiones investigadas.¹

En relación a la **Dimensión Situación-Problema**, el Eje de Profesionalización que va “de la simplicidad a la complejidad de los problemas”, muestra una tendencia favorable que lo presenta como una **fortaleza**, en los estudios realizados por el equipo de investigación en 2007, 2008 y 2009; tanto en sujetos con experiencia de enseñar, como en los que no la poseían.

Se comprueba el desplazamiento de la mayor concentración de respuestas hacia indicadores de complejidad y articulación en el análisis de los problemas, al terminar las prácticas.

Las respuestas indican un enriquecimiento de los problemas recortados para su descripción y/o explicación, en cuanto a su complejidad. En la descripción de una situación problema recortada, el tránsito por la experiencia de la práctica docente parece favorecer la mirada compleja sobre el hecho educativo, dando cuenta de interrelaciones entre actores, factores y dimensiones, en relación a la situación problema enunciada. Desaparecen explicaciones simples y unidimensionales, o confusas, de la situación problema presentes en el Pre-test.

Por su parte, el Eje vinculado a la “historización del problema y mención de antecedentes históricos en el análisis del mismo”, se presenta como un **nudo crítico** en los estudios del 2007, 2008 y 2009, tanto como en aquellos realizados sobre la profesionalización de los psicólogos.

¹Para examinar los hallazgos y resultados en su totalidad, en términos cualitativos y cuantitativos, se recomienda consultar Erausquin et al., 2008 y Erausquin et al., 2009, Anuarios de Investigaciones de Facultad de Psicología, UBA, y Gonzalez D., 2016, Tesis de Maestría Publicada.

La posibilidad de historizar una situación problema debería ser un elemento clave para la evaluación formativa, explicitada en el programa de la asignatura como uno de los contenidos a trabajar.

Los datos recabados muestran dificultades en el trabajo de historización de la situación problema, en la reelaboración que presenta la narrativa, ya que la mayoría, en el cierre de la experiencia, menciona un solo antecedente en el análisis del problema, y éstas son las respuestas que más se incrementan entre el inicio y el cierre.

Tal vez la propia biografía escolar opere como limitación en la apropiación de una mirada historizada de la situación de enseñanza y de aprendizaje a la hora de relatar el recorte de la situación problema. Este aspecto podría vincularse con las competencias evaluativas y metacognitivas que deben desarrollar los profesores, focalizadas en la evaluación procesual, el monitoreo de la comprensión que el docente en formación tiene que realizar y la capacidad que manifiesta para valorar el proceso de enseñanza y su impacto sobre los aprendizajes.

Los aportes de Perrenoud (2007), en su referencial sobre competencias docentes, señalan la relevancia de realizar controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión como uno de los indicadores de formación continua de la “gestión de la progresión de los aprendizajes”.

En relación a la **Dimensión Intervención Profesional**, en el Eje 2: “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”, se presenta en los Profesores de Psicología en Formación de la cohorte 2009 como una significativa **fortaleza**.

Si bien en las cohortes 2007 y 2008 los resultados fueron positivos, no lo fueron tanto como en este año. “Ensayar en un escenario protegido su futuro rol”, habilita a generar una mirada más compleja sobre las intervenciones que un docente realiza.

Intervenir exige considerar dimensiones diferentes de la acción docente, articuladas con diferentes dimensiones del problema. Se relevan cambios enriquecedores al finalizar las prácticas, que indican que las mismas han posibilitado el seguimiento de la intervención, a través de tareas y acciones diversas, multidimensionales y articuladas con el dominio de instrumentos de evaluación y diagnóstico de los problemas.

En los grupos con y sin experiencia docente previa, al cierre de la práctica, muchas respuestas aluden a acciones articuladas, contemplando dimensiones diferentes de la intervención.

El Eje referido a “acciones sobre sujetos, y tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”, se presenta como un **nudo crítico** en los años 2007, 2008 y 2009; ya que se presentan escasos cambios entre el inicio y el cierre de la asignatura, en relación con el atravesamiento por las prácticas de enseñanza.

Se observan acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados y no articulados en simultáneo, en la mayoría de los sujetos encuestados.

Tal vez resulta difícil articular tramas vinculares entre dos instituciones: la universidad y la institución que “presta” el espacio para realizar las prácticas docentes; en general, no parece considerarse lo contextual para apropiarlo y mejorar la intervención. Es decir que la intervención es sobre el grupo clase, y sin articulación en simultáneo sobre el dispositivo pedagógico; o bien, es sobre un alumno, y sin articulación sobre el grupo clase.

Se presentan diferencias con las respuestas obtenidas por los tutores, que sí apuntan a esta simultaneidad y articulación: sujetos individuales, tramas vinculares en grupo clase y dispositivos institucionales o inter-institucionales.

En cuanto a la **Dimensión Herramientas** en la Intervención, el Eje que va de “una a varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención”, se presenta como una **fortaleza** en la cohorte 2009, dado que se incrementan significativamente las respuestas que reflejan diversidad de herramientas, vinculadas a las diferentes dimensiones del problema y de la intervención, tal como ocurre con los Docentes Tutores de las prácticas de enseñanza, y con importantes diferencias en relación a los resultados de investigaciones previas con las cohortes 2007 y 2008 (Erausquin C. et al., 2007; 2008).

En la **Dimensión Resultados y atribución** del éxito o fracaso a causas o condiciones, los datos obtenidos en el año 2009 respecto al Eje relativo a la “consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”, lo presentan como una **fortaleza**.

El tránsito por la experiencia de intervenir en las prácticas, y de poder analizar en la comunidad de aprendizaje, con sus pares y tutores, los efectos de dicha intervención y la atribución de resultados de la misma, logró favorecer que se mencionen resultados y atribución, consistentes y ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención. Incluso en algunos casos logran ponderarlos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

En cambio en las cohortes 2007 y 2008 ,la mayoría de las respuestas aludieron a un resultado consistente con el problema y con la intervención pero sin atribución.

Líneas de discusión e indagación

Los “modelos mentales” de los estudiantes del Profesorado de Psicología que cursan Prácticas de la Enseñanza presentan aspectos heterogéneos, en un escenario contemporáneo en el que los problemas son “complejos, multidimensionales, de límites borrosos, impredecibles, y con dilemas éticos”. Schön, (1998) y Erausquin C. et alt.(2007, 2008), habían explicitado esto anteriormente.

Las fortalezas que se han encontrado se relacionan con los dispositivos en los que participan los estudiantes, según lo indicado en el programa de la asignatura, en tanto el mismo pretende explícitamente proveer:

“...insumos básicos necesarios para realizar prácticas pedagógicas en instituciones educativas de nivel medio, terciario y superior; una aproximación a los debates actuales sobre la definición del ámbito de la didáctica general y el pertinente a las didácticas especiales; oportunidades de reflexión sobre los alcances y límites del rol que compete al profesor en psicología.”

Estos dispositivos fueron diseñados para facilitar el acercamiento al trabajo en equipo propio del campo específico de trabajo, al escenario socio-cultural “real”, en un espacio de socialización e iniciación profesional, posibilitando actuar con autonomía y responsabilidad; ejercitando las competencias propias de la profesión, lo cual configura una condición necesaria, pero no suficiente para el cambio.

El perfil profesional de Profesores universitarios que esta cátedra se propone formar expresa las muchas exigencias de los contextos actuales, entre las cuales el conocimiento estratégico de alternativas de resolución de problemas es una de dichas exigencias. Y dicho requerimiento no deriva automáticamente de los principios teóricos, sino que incluye “conocimientos declarativos y procedimentales, episódicos y conceptuales, generales y específicos de dominio, que exigen ensayos imaginarios y empíricos y reconceptualizaciones en contexto” (Gil Pérez y Pessoa de Carvalho, 2000).

Los diferentes niveles de conocimiento profesional identificados por Schön (1998) y la diversidad de procesos involucrados en la “reflexión sobre la práctica”, pueden entenderse en términos de un continuo de progresiva explicitación, toma de conciencia y re-descripción representacional

compatibles con el modelo que presenta Karmiloff-Smith (1992) como mecanismo de progreso en la construcción del conocimiento, tal como se ha mencionado en el apartado anterior.

Las estrategias didácticas planteadas desde la cátedra, a través de su programa, buscan estimular la transformación, el enriquecimiento o la reestructuración de las concepciones previas, orientando su transformación en concepciones más cercanas a los planteamientos epistemológicos constructivistas, de carácter profundo, cualitativo, complejo, y de transformación personal.

Se podría explicar un efecto de facilitación del cambio en las conceptualizaciones y modelos mentales, a partir de las *estrategias metacognitivas*, ya que ellas parecen facilitar la reflexión que requiere la estructura condicional del conocimiento, y ello puede constituir un mecanismo explicativo del cambio, paralelo al fenómeno de la transición de novato a experto descrito en los estudios sobre redes de pericia (Orantes, 1991).

Pero no es suficiente. No basta con cambios a nivel de la estructura del conocimiento descriptivo, estático, a nivel declarativo; sino que se requiere del mismo al nivel de la acción, es decir, también un conocimiento procedimental, en función de la tarea y del contexto.

En tal sentido, los escenarios de prácticas proveen las características para que dicho conocimiento se vaya construyendo, no de forma lineal ni sólo con avances progresivos, sino de modo espiralado, generando “retrocesos” que deben ser entendidos como parte del proceso de la participación guiada en prácticas sociales específicas “de enseñanza”, en coincidencia con los resultados que se presentan en torno a las conceptualizaciones de enseñar y aprender (Pozo et al., 2006).

Si bien los resultados son alentadores, nada muestra la existencia de una relación directa entre los giros y fortalezas halladas y su persistencia en el tiempo.

Como se mencionó antes, el dispositivo actúa como catalizador para que los cambios operen, pero se trata de escenarios protegidos, creados específicamente para acompañar en este pasaje hacia el territorio de las prácticas. Pero una vez insertos los profesionales en los complejos contextos cotidianos,

¿Podrán sostener las fortalezas desarrolladas?

¿Cuáles son las condiciones necesarias para que permanezcan y se enriquezcan?

¿Qué ocurrirá con los nudos críticos?

¿Cuáles serán las características propias del momento de la apropiación del rol por la que los profesores de Psicología en formación transitan, que operan como nudos críticos?

¿Cuáles serán los factores que posibilitarán que las fortalezas se consoliden y puedan transferirse a los contextos de prácticas profesionales docentes “reales”?

Estas preguntas plantean nuevos desafíos y territorios de problemas a indagar. ♦

Referencias

- Allal, L. y Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. En *Archives de psychologie*. 60, 65-296.
- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57-75. México.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Coll, C. (1995). "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación", en Coll, Palacios, Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo II. Madrid: Alianza Editorial.
- Daniels H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Temas de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- Engestrom Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, HelsinkiOrienta-Konsultit. 2007.
- Engestrom Y. (2001). "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C. (2009). Simposio autoconvocado: "Prácticas formativas en contextos inter-institucionales de actividad y formación de psicólogos/as en áreas de trabajo, educación, justicia y clínica: aportes a la construcción de la episteme profesional en escenarios diversos". 2° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0588-8. Publicados abstracts. Presentación: Noviembre 2009.

- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007). "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP)*, Guatemala, Julio de 2007.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008). "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Anuario XV de Investigaciones del Año 2007*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN.0329 5885, pp. 89-107.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007). "Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPR-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2009). "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D.N. (2006). "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones del Año 2005*. Revista con referato de Facultadde Psicología de Universidad de Buenos Aires. Publicado en diciembre de 2006. ISSN.0329 5885, pp105-123.

- Erausquin, Basualdo, García Labandal, Ortega (2008). "Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la Psicología. Experiencia educativa y profesionalización de profesores de Psicología en formación". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 7, 8 y 9 Agosto 2008. "Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología". Publicado en Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. pp 230-232.
- Finkelstein, S.C. (1997). "La formación de Profesores de Psicología: Un desafío para la Didáctica de Nivel Superior - II Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación". <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/cea-1/2/37.htm>
- Gil Pérez, D. y Pessoa de Carvalho, A. (2000) Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. *Educación Química*. 11(2) 244-251.
- González, D.N. (2016). "Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial". Alemania: Editorial Académica Española. ISBN: 978-3-639-83749-0.
- Greca, I.M. y Moreira, M.A. (1998). Modelos mentales y aprendizaje de Física en electricidad y magnetismo. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, 16(2): 289-303.
- Greca, I.M. y Moreira, M.A. (1997a). Modelos mentales, modelos conceptuales y modelización. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, 15 (2): 107-120.
- Harris, R. M. (1993). Gender, Power and the dangerous pursuit of professionalism. *American Libraries*. 24:9.
- Harrison, A. y Tregust, D. (1996). The three states of matter are like students of school. *Australian Science Teachers Journal*. 2, 20-23.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Monereo, C. (Comp.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero.
- Orantes, A. (1991). El análisis de las diferencias experto – novato. Implicaciones en psicología educativa. *Revista de Pedagogía*, 12, pp 29 – 40.
- Paris, S. C., Lipson, M. Y. y Wixson, K. K. (1983). "Becoming a Strategic Reader", *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316. Reimpreso en Rudell, Rudell y Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, Delaware: I.R.A. 788-810.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29, pp 137-148.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., & Mateos, M. (1999). El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: J. Ma. Sánchez., A. Oñorbe., & I. de Bustamante (eds.), *Educación Científica*, pp 29 - 53. Madrid: Ed. Universidad de Alcalá.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prieto, T. y Blanco, A. (1997). *Las concepciones de los alumnos y la investigación en didáctica de las ciencias*. Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Rodrigo, M. J. & Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: Esquemas y modelos mentales. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2. Psicología de la educación escolar (pp. 117-135). Madrid: Alianza.

- Rodrigo, M.J. (1985). "Las teorías implícitas en el conocimiento social", *Infancia y Aprendizaje* 31-32: 145-156.
- Rodrigo, M. J. (1993). *Construcción del conocimiento*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (1994). "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En Rodrigo, M. J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rodrigo, M.J. (1994a). *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un paseo de la mano de las teorías implícitas*. Documento de trabajo presentado en el II Seminario sobre Constructivismo y Educación, Puerto de la Cruz, Tenerife, Noviembre.
- Rodrigo, M.J. (1994b). *El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres?*, Investigación en la escuela, 23, pp 7-15.
- Rodrigo, M.J. Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Salomon, G. y Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142. Review of *Research in Education*, 23 24 Salomon, G., Perkins, D. N., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. In: Schnotz, W.; Vosniadou, S.; Carrertero, M. (Comp.). Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aique, 2006. p. 35-52.

- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, (1), pp 45– 69.
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Parte III

ANEXOS

Instrumentos para el análisis y la recolección de datos



*Guía entrevistas a psicólogos y otros agentes psicoeducativos*¹

Nota: Las siguientes son preguntas sugeridas para obtener información sobre distintos aspectos del perfil profesional de los psicólogos o agentes psicoeducativos que se desempeñan en instituciones escolares. Este listado puede enriquecerse con otras preguntas según el curso de la entrevista o bien pueden obviarse algunas de las que se proponen aquí, en caso de considerarlo necesario.

Perfil

Este eje incluye preguntas que buscan información acerca de la formación, orientación y especialización del psicólogo o agente psicoeducativo, para el trabajo en el área educativa, lo cual incluye diversos factores, como la formación, motivación y experiencia.

¿Cuál es su formación de grado y estudios posteriores (institución/es, años de egresado, etc.)?

Describa brevemente su experiencia laboral, en diferentes ámbitos de trabajo y, particularmente en el campo educativo.

¿Cuál es el tiempo de dedicación en cada uno?

¿Cuál considera que es su principal motivación para la tarea en el campo educativo? ¿Cómo llegó a él y qué cambios ha atravesado?

¿Cuál es el marco teórico que utiliza en la institución educativa? Describa brevemente las principales herramientas de intervención y evaluación que utiliza.

¹Gran parte de esta guía fue elaborada junto con el equipo docente de la cátedra de Psicología Educativa (Cát. 2). Sus distintas versiones forman parte de la “Guía para el trabajo de Campo” que en su momento fuera publicada por el Centro de Estudiantes (CEP) de la Facultad de Psicología de la UBA como insumo para los alumnos que cursaban la materia.

¿Considera de utilidad los conocimientos adquiridos en su formación para el desempeño de su función en la escuela?

¿Qué otros conocimientos cree que necesitaría?

¿Qué tipo de experiencias previas considera que tienen mayor influencia en la comprensión y abordaje de los problemas educativos, desde su función de psicólogo o actor psicoeducativo?

Situación laboral

En este eje se buscan datos acerca del marco institucional que da lugar al ejercicio de la función del psicólogo.

Relate brevemente la historia de su contratación como psicólogo/a o agente psicoeducativo en esta escuela.

Caracterice la institución en que trabaja, sus objetivos y la población que atiende.

¿Tiene conocimiento y/o participación en la elaboración de Proyecto Educativo Institucional?

Opinión acerca de...

Este eje incluye la explicitación de criterios y concepciones básicas a partir de las que trabaja el psicólogo en el ámbito educativo, aspectos a menudo no formulados explícitamente, y que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje, sus condiciones de posibilidad, los problemas y sus causas.

¿Cuáles son los principales factores que considera que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela? ¿Cuáles son aquellos que los obstaculizan?

¿Puede mencionar los problemas psicoeducativos más frecuentes que se presentan en esta escuela, según su criterio?

¿A qué causas atribuye esos problemas?

Demanda

Este eje recoge información acerca del primer paso que, generalmente, da lugar a la intervención del psicólogo en la escuela.

¿Qué personas requieren habitualmente su intervención?

¿Quiénes derivan situaciones para su intervención, cómo y por qué?

¿Puede formular algunos ejemplos?

¿Cuáles son las causas más frecuentes de derivación: aprendizaje (precise en qué área o temática), enseñanza, “dificultades de conducta”, emocionales, de convivencia, etc.?

¿Cuáles son los síntomas que provocan la derivación? Mencione algunos ejemplos.

Tareas y funciones

Este eje se centra en la función del psicólogo, diferenciando aquella que se le asigna externamente y a partir de la cual se le demanda, y la que el profesional considera que debe y desea ejercer. Función que se traduce en tareas concretas, actividades, formas de comunicación y relación con otros actores.

¿Cuáles son las funciones que le son asignadas? ¿Por quiénes?

¿Cuáles son las funciones que ejerce?

¿Cuáles son las funciones que debería y/o que desearía ejercer?

¿Qué tipo de actividades realiza y con quiénes?

¿En qué lugar las realiza?

¿Cuál es la finalidad de las mismas?

¿Realiza reuniones con directivos, con docentes, con padres?

¿Cuáles son sus objetivos, frecuencia, de qué tipo (planificada– no planificada), estilo (formal–informal) y duración?

¿Cómo interviene frente a las problemáticas individuales y grupales de alumnos?

¿Qué herramientas utiliza para evaluar?

¿A quién o a quiénes informa acerca de lo evaluado?

¿A quién o a quiénes realiza devolución?

¿En qué momento? ¿Efectúa seguimiento de los “casos problema”?

¿cómo, con qué frecuencia?

¿En qué situaciones deriva a otros psicólogos o profesionales externos o a otras instituciones? Mencione los principales objetivos, causas y frecuencia.

¿Realiza talleres con docentes, padres, alumnos?

¿Con qué objetivos, temas, cantidad de encuentros, duración de cada uno, cantidad de participantes?

¿Qué otras funciones cumple el psicólogo — o actor psicoeducativo — como integrante del EOE (Equipo de Orientación Escolar)?

¿Cómo se siente en su labor de psicólogo educacional — o actor psicoeducativo —?

¿Recibe el reconocimiento profesional esperado por su labor?

¿Recibe la retribución adecuada?

¿Cómo valora Ud. su quehacer en la institución educativa, con relación a la totalidad de su quehacer como psicólogo?

¿Cuál es su preferencia personal con relación al ámbito laboral para desempeñarse?

Participación en proyectos institucionales

Este eje retoma información acerca de la función del psicólogo — o actor psicoeducativo —, ahora directamente vinculada con proyectos institucionales, es decir, en el marco de una propuesta de objetivos y acciones coordinadas, generalmente, entre varios actores institucionales para dar respuesta a un problema que se plantea en esa institución.

¿Participa de alguna forma en la elaboración de un diagnóstico institucional o en el reconocimiento y definición de principales problemáticas que se presentan en la escuela?

¿De qué modo se concreta esta participación?

¿Participa en el diseño e implementación de proyectos, estrategias o líneas de acción en función de las problemáticas definidas?

De qué modo se concreta esta participación?

¿Puede relatarnos una experiencia que haya sido significativa para su trabajo como psicólogo educacional — o actor psicoeducativo — en esta escuela en el marco de un proyecto?

¿Incluye ésta a otros actores institucionales?

¿Quiénes y de qué manera participaron?

En caso de haber participado en el reconocimiento de problemáticas, diseño e implementación de estrategias o proyectos, ¿cuáles fueron las si-

tuaciones o momentos más ricos y productivos y cuáles los más difíciles o conflictivos? ¿A qué los atribuye?

¿Existe conocimiento en la institución en general (otros profesionales, directivos, docentes, alumnos, padres) de los proyectos o estrategias en las que trabaja como psicólogo educacional —o actor psicoeducativo—?

¿De qué manera, mediante qué mecanismos o en qué espacios, se lleva a cabo la difusión del proyecto o estrategias entre los distintos actores institucionales?

(Sobre todo para escuela media) ¿Los alumnos/as conocen las propuestas que se dirigen a ellos/as?

¿Cuánto y cómo considera que las “aprovechan” y se sienten convocados a participar? ¿Por qué?

¿Considera que el proyecto o estrategias en las que trabaja como psicólogo educacional —o actor psicoeducativo— cuenta con “visibilidad” dentro de la escuela, en particular entre los docentes?

Si tuviera que ubicar prioritariamente su trabajo como psicólogo educacional —o actor psicoeducativo— en alguna de las siguientes líneas,

¿dónde lo ubicaría? ¿Por qué?

— En el mejoramiento de las propuestas de enseñanza

— En el apoyo y seguimiento de la escolaridad de alumnos y alumnas

— En la atención a problemáticas personales, familiares y/o sociales

En caso de que el entrevistado/a diga participar en algún proyecto institucional, es posible profundizar sobre el proyecto mismo mediante las siguientes preguntas:

¿Cómo se denomina el proyecto?

¿Cuál es el problema, dificultad o aspecto de interés formulado como punto de partida de este proyecto?

Acuerda con otros actores institucionales (directivos, docentes) en la definición de este problema o aspecto a ser abordado?

¿Se articula este proyecto con otros que se desarrollan en la escuela?

¿Qué alcance tiene el proyecto en cuanto a cantidad de docentes, alumnos y/o familias que participan?

¿Considera que puede pensarse como un proyecto institucional o en vías de institucionalizarse, es decir, cuenta con apoyo y visibilidad, convoca a otros actores, produce alguna transformación en la institución en relación con los objetivos planteados?

En relación con los alumnos/as: ¿Qué es lo que funciona bien en este proyecto?

Por ejemplo:

...la participación de los alumnos/as en las actividades que se les propone

...los progresos que se advierten en su desempeño escolar o en su forma de vincularse y convivir

...la mayor o mejor comunicación con los alumnos/as

...el registro de situaciones o problemas de los alumnos/as que afectan su escolaridad, que merecen atención y que no se habían advertido antes

...el reconocimiento más profundo de las necesidades y las posibilidades de los alumnos/as en relación al aprendizaje

¿A qué atribuye estos resultados positivos?

¿Qué haría para sostenerlos?

En relación con los alumnos/as,

¿qué es lo que considera que *no* funciona bien en este proyecto?

Por ejemplo:

— Las propuestas no generan interés entre ellos/as, los espacios no son valorados, la participación es escasa

— Existe participación pero los logros son poco relevantes y no resuelven el problema que se intenta abordar

¿A qué atribuye estos resultados negativos? ¿Qué intentaría hacer para modificarlos?

En relación con los alumnos/as, ¿qué es lo que funciona bien en este proyecto?

Por ejemplo:

— El trabajo en equipo, el intercambio, la comunicación y producción colectiva

— La influencia del trabajo en equipo sobre el mejoramiento de la enseñanza

— El fortalecimiento de la función docente o de la función de coordinador de ciclo (en primaria) o de tutores o jefes de departamento (en escuela media)

¿A qué atribuye estos resultados positivos? ¿Qué haría para sostenerlos?

En relación con los docentes.

¿Qué es lo que no funciona bien en este proyecto?

Por ejemplo:

— No es posible generar espacios de trabajo colectivo o este tiempo no es aprovechado convenientemente

— Los espacios para pensar sobre la tarea son destinados a situaciones de urgencia o imprevistas

— La tarea no es planificada claramente

¿A qué atribuye estos resultados negativos?

¿Qué intentaría hacer para modificarlos?

En relación con las familias u otras instituciones:

¿Qué es lo que funciona bien en este proyecto?

¿A qué atribuye estos resultados positivos? ¿Qué haría para sostenerlos?

En relación con las familias u otras instituciones:

¿Qué es lo que no funciona bien en este proyecto?

Por ejemplo:

— El proyecto no logra participación o colaboración necesarias por parte de otras personas que no pertenecen a él

— Genera expectativas que exceden lo que el proyecto se formula como logros en su implementación

— No se articula con otros proyectos y se superponen tareas

¿A qué atribuye estos resultados negativos? ¿Qué haría para modificarlos?

Ejes para preguntas a otros actores institucionales, en un esquema posible de tres unidades de indagación

Entrevista al Directivo

Caracterice la institución educativa (Ficha Técnica).

Describa brevemente los objetivos que se propone y las líneas que se priorizan en el Proyecto Educativo Institucional.

Relate brevemente la historia de esta institución.

¿Cómo caracterizaría a los actores que trabajan en ella? ¿y a la población que atiende?

¿Cuáles son a su criterio los factores que facilitan y aquellos que dificultan los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje?

¿Qué problemas delimita con relación a los objetivos de la institución, que impiden su logro?

Realice una breve categorización o tipología y descripción de sus manifestaciones.

¿Podría relatarnos la historia de un caso o situación-problema?

¿Quién detecta generalmente los problemas o situaciones problemáticas?, ¿cómo?, ¿cómo se evalúa?, ¿qué decisión se toma?, ¿quién la toma?, ¿cómo se interviene?, ¿con qué resultados?

¿Cuáles son las principales causas que atribuye a los problemas de aprendizaje / conducta de los alumnos?

¿Qué tipo de funciones le son asignadas al Equipo de Orientación Escolar?, ¿cuáles ejerce?, ¿cuáles desearía que ejerciera?

¿Cuentan con dispositivos de detección, evaluación e intervención de los problemas psicoeducativos?

¿Cuáles son los circuitos de decisión institucional y cuál es su participación en ellos?

¿Qué cambios y reformas en los mismos ha habido en la historia de la institución?

¿Cuáles son los cambios más importantes en los sistemas sociales/educativos en los que se inserta la institución?

¿Cuál es su participación en el establecimiento de las normas institucionales y en la distribución de tareas y funciones en la escuela?

Entrevista al Docente

Caracterice la institución educativa en la que trabaja.

¿Cuáles son sus objetivos?

¿Conoce y/o participa en la definición del Proyecto Educativo Institucional?

¿Cuáles son los principales factores que, según su criterio, facilitan los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje?

¿Cuáles son aquellos que los obstaculizan?

Caracterice a los alumnos con los que trabaja.

¿Qué tipo de problemas presentan? Realice una breve categorización y descripción.

¿Qué causas le atribuye a los problemas de sus alumnos?

Ejemplos.

¿Qué tipo de estrategias y modalidades de intervención ante los problemas le resultan más efectivas?, ¿cuáles considera que no son de utilidad?

¿Qué tipo de funciones ejerce el Equipo de Orientación Escolar?

¿Qué funciones, en tanto docente, piensa que tendría que ejercer el o los agentes de orientación escolar, para constituir una ayuda efectiva a su labor?

Aportes del EOE para su labor cotidiana (asesoramiento / orientación: ejemplos de intervención) Comunicación con el EOE: frecuencia, duración, formal o informal, unilateral o con devolución, etc. Vínculo con el EOE. ♦

B

Cuestionario para alumnos (inicio y final de la cursada)

B.1 *Cuestionario administrado a alumnos de la carrera de Psicología **al inicio** de la cursada de la asignatura “Psicología Educacional”.*

1. ¿Recuerda Ud., en su experiencia como alumno —o docente, si la tuviera—, a algún psicólogo que ejerciera su rol en el ámbito educativo?

¿Para resolver qué problemas se requería generalmente su intervención? ¿Quién/es la requerían? ¿Qué actividades realizaba? ¿Con quién/es? ¿Para qué?

2. ¿Piensa que hay otras funciones que también le competen en esa área laboral?

¿Cuáles son?

3. ¿Cuáles son los conocimientos que, según su criterio, necesita adquirir el psicólogo educacional durante la formación de grado?

4. ¿Qué marcos teóricos de la Psicología son particularmente útiles para el trabajo en el ámbito educacional?

5. ¿Qué problemas le interesaría a Ud. abordar en la materia “Psicología Educacional”?

B.2 *Cuestionario administrado a alumnos de la carrera de Psicología **al final** de la cursada de la asignatura "Psicología Educativa".*

-
1. Sobre la base de haber cursado esta materia, ¿qué idea tiene hoy acerca de las funciones del psicólogo en las instituciones educativas, en nuestro contexto socio-cultural? ¿Cuáles piensa Ud. que deberían ser?
 2. Exprese sintéticamente cuáles serían a su juicio los aportes fundamentales que ha adquirido en el cursado de la materia.
 3. ¿Qué temas despertaron mayormente su interés? ¿Cuáles considera que le habría gustado profundizar más?
-





Características de la institución educativa

1. INSTITUCION EDUCATIVA

Nombre

Dirección D.E.

Barrio / zona Teléfono

Privada (arancel) Depende de

Pública (arancel cooper.) Año de inicio

Laica Religiosa

2. NIVELES Y AREAS

Inicial bachiller

Primario Secundario industrial

EGB comercial

Adultos humanidades

Especial naturales

Terciaria Polimodal economía

No formal producción

comunicaciones

3. ORGANIGRAMA

Formal (anexar en hoja aparte)

Según lo describen cada uno de los actores entrevistados (anexar hojas aparte)

4. POBLACION

Cantidad de alumnos total Por curso Nro de cursos

Nivel socioeconómico del alumnado

Cantidad de docentes

Formación de los docentes: terciaria (pública o privada)

universitaria (pública o privada)

D

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

Dimensiones, Ejes e Indicadores en la profesionalización psicoeducativa

La Matriz de Análisis Complejo del proceso de construcción de competencias, desarrollada para la intervención profesional del psicólogo sobre problemas situados en contexto, abarca cuatro dominios o Dimensiones, donde cada Dimensión posee entre dos y ocho Ejes, según el caso.

A su vez, en cada uno de los Ejes de estas Dimensiones de la unidad de análisis se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de psicólogos y docentes. En algunos casos, para lograr mas precisión en el análisis, los Indicadores se expandieron en dos subindicadores, (a) y (b).

La nomenclatura utilizada es similar la utilizada en los trabajos producidos en el marco de los Proyectos de Investigación UBACYT desarrollados entre 2000 y 2009, citados a lo largo de este libro.

Las Dimensiones se identifican con números romanos: I, II, III, ...; los Ejes y los Indicadores con números arábigos 1,2,3, ...; y en el caso que el Indicador se encuentre bifurcado, con las letras: a, b.

En el análisis de una muestra, cada Indicador dentro un dado Eje tendrá como valor el número de casos que se encuentran identificados por ese

Indicador, o alternativamente el porcentaje de los casos respecto del total de la muestra. En el primer caso la suma de los valores de los Indicadores del Eje debe coincidir con el tamaño total de la muestra o, si se usan porcentajes, estos deben sumar 100%.

El esquema general de la Matriz de análisis complejo (tabla D.1) desplegada en este Anexo y que fue utilizada en los trabajos presentados en los capítulos de este libro es el siguiente:

D.1 Esquema general de la Matriz de análisis complejo

Dimensión	Eje	Indicadores
I	1	1a,1b, 2,3,4, 5
	2	1,2a,2b,3,4,5
	3	1 — 5
	4	1 — 5
	5	1 — 5
	6	1 — 5
	7	1a,1b, 2a,2b,3,4, 5
II	1	1a,1b, 2,3,4, 5
	2	1 — 5
	3	1 — 5
	4	1 — 5
	5	1 — 5
	6	1,2,3a,3b,4,5
	7	1 — 5
	8	1 — 5
III	1	1,2,3a,3b,4,5
	2	1 — 5
VI	1	1,2a,2b,3,4,5
	2	1,2a,2b,3a,3b,,4,5

Dimensión I: situación--problema

EJES	Indicadores
EJE 1: De lo simple a lo complejo	1.a No hay problema.
	1.b Hay superposición de problemas con confusión.
	2. Hay un problema simple, unidimensional.
	3. Hay un problema complejo, multidimensional.
	4. Hay un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones.
EJE 2: De la descripción a la explicación del problema	5. El problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones.
	1. No describe ni explica el problema.
	2.a Describe el problema sin explicarlo.
	2.b Enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo.
	3. Menciona alguna inferencia más allá de los datos.
	4. Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.
	5. Da diversas combinaciones de factores en interrelación.

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión I)	Indicadores		
EJE 3:	De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema	1.	Inespecificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo.
		2.	Especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo.
		3.	Especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un determinado campo o área de actuación profesional.
		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.
		5.	Especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas.

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión I)		Indicadores
EJE 4:	Historización y mención de antecedentes históricos	1. Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.
		2. Mención de un antecedente del problema.
		3. Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.
		4. Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.
		5. Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial.
EJE 5:	Relaciones de causalidad	1. No menciona ninguna relación causa efecto.
		2. Unidireccionalidad en la relación causa efecto.
		3. Multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto(s).
		4. Relaciones causales multidireccionales en cadena.
		5. Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva.

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión I)	Indicadores
EJE 6: Del realismo al perspectivismo	1. No hay análisis del problema.
	2. Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad”.
	3. La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del “sentido común”.
	4. Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva.
	5. Análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema.

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión I)	Indicadores
EJE 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad	1.a El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado.
	1.b El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores.
	2.a Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales.
	2.b Hay tendencia a la "definición social" del problema, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas.
	3. Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades.
	4. Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos.
	5. Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos.

Dimensión II: intervención profesional del psicólogo

EJES	Indicadores
EJE 1: Quién/quienes deciden la intervención	1.a No se indica quién(es) decide la intervención.
	1.b Se indica de manera confusa quién(es) decide(n) la intervención.
	2. La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente psicólogo.
	3. La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente psicólogo.
	4. La decisión sobre la intervención está situada en el agente psicólogo, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes.
5. La decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente psicólogo conjuntamente con otros agentes.	

sigue en la pagina siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión II)		Indicadores
EJE 2: De lo simple a lo complejo en las acciones	1.	No se indican acciones.
	2.	Se indica una sola acción.
	3.	Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.
	4.	Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.
	5.	Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención.
EJE 3: Un agente o varios en la intervención	1.	No da cuenta de agentes en la intervención.
	2.	Actuación de un solo agente con exclusión del psicólogo.
	3.	Actuación de un solo agente: el psicólogo profesional.
	4.	Actuación del profesional psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.
	5.	Actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención.

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión II)	Indicadores
EJE 4: Objetivos de la intervención	1. No se enuncian objetivos.
	2. Se enuncian confusamente objetivos.
	3. Las acciones están dirigidas a un objetivo único.
	4. Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.
	5. Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención.

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión II)	Indicadores		
EJE 5:	Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales	1.	No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa.
		2.	Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.
		3.	Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo.
		4.	Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados.
		5.	Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto.

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión II)	Indicadores		
EJE 6:	Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas	1.	No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas.
		2.	Se enuncia acción indagatoria / ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas.
		3.a	Se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas.
		3.b	Se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención.
		4.	Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas.
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.		

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión II)	Indicadores		
EJE 7:	Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional	1.	No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol profesional en la intervención.
		2.	La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol profesional en la intervención.
		3.	La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo.
		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.
		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.

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión II)	Indicadores
EJE 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención	1. No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente.
	2. Hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación profesional: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, y/o destinatarios victimizados, impotentes, pasivos o dañados.
	3.a Desimplicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente.
	3.b Sobreimplicación, sobreidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del agente.
	4. Implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación.
5. Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas.	

Dimensión III: herramientas

EJES	Indicadores
EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas	1. No se menciona ninguna herramienta.
	2. Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.
	3.a Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.
	3.b Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.
	4. Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema.
5. Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.	

sigue en la pagina siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión III)		Indicadores
EJE 2:	Carácter genérico o específico de las herramientas	1. Se mencionan herramienta(s) sin especificidad con relación al rol profesional del psicólogo.
		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.
		3. Las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación.
		4. Las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.
		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.

Dimensión IV: resultados y atribución de causas de éxito o fracaso

EJES	Indicadores
EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple	1. No se mencionan resultados ni atribución.
	2.a Se mencionan resultado(s) sin atribución.
	2.b Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.
	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.
	4. Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.
5. Se mencionan resultado(s) con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.	

sigue en la página siguiente ...

... viene de la página anterior.

EJES (Dimensión IV)	Indicadores		
EJE 2:	Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención	1.	El o los resultado(s) no tiene(n) consistencia con el problema ni con la intervención.
		2.a	Se menciona(n) resultado(s) y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención.
		2.b	No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.
		3.a	Se mencionan resultado(s) y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.
		3.b	Se mencionan resultado(s) pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.
		4.	Se mencionan resultado(s) y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.
		5.	Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

E

Cuestionario situación–problema para docentes que trabajan en instituciones educativas

Estamos realizando una investigación acerca de “La construcción del rol profesional de los psicólogos y docentes que trabajan en Educación. Saberes y prácticas. Problemas y estrategias de intervención” y para ella 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 otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán ni comunicarán 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 las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

Muchas gracias por su colaboración!

1. Piense una situación–problema en la que Ud. haya participado o esté participando como docente, de acuerdo a su rol y funciones en esta institución escolar.

- a) Describa el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación.
- b) Indique en qué nivel escolar y en qué tipo de institución (pública o privado) sitúa este problema.
- c) Explique los elementos referidos a la historia del caso (anterior a la intervención) y al contexto en el momento en que se realizó la intervención.

.....
.....
.....

2. Acerca de la intervención sobre la situación—problema, responda a las siguientes preguntas,

- a) ¿Quién o quiénes decidió/ron la intervención?
- b) ¿Cuáles fueron los objetivos que se tenía en la intervención que se realizó?
- c) ¿Sobre qué o quién/es se intervino y por qué?
- d) Relate cada una de las acciones de la intervención sobre la situación–problema, detallando los momentos y pasos de esa intervención.

.....
.....
.....

3. ¿Qué herramientas se utilizó en la intervención? ¿Por qué?

.....
.....
.....

4. ¿Qué resultado se obtuvo? ¿A qué atribuye Ud. ese resultado?

.....
.....
.....

5. ¿Qué es lo más significativo que Ud. puede destacar de esa experiencia en la que Ud. participó? ¿Qué es lo que Ud. cree haber aprendido de ella?

.....
.....
.....

6. A partir de la experiencia, ¿considera Ud. que sería oportuno modificar algún aspecto de la intervención? ¿Cuál? ¿Por qué?

.....
.....
.....

7. ¿Qué función cree Ud. que tiene un docente en el análisis y abordaje de problemas escolares?

.....
.....
.....



F

Cuestionario situación–problema para psicólogos que trabajan en instituciones educativas

Estamos realizando una investigación acerca de “La construcción del rol profesional de los psicólogos y docentes que trabajan en Educación. Saberes y prácticas. Problemas y estrategias de intervención” y para ella 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 otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán ni comunicarán 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 las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

Muchas gracias por su colaboración!

1. Pensando en una situación–problema en la que Ud. haya participado, o esté participando, como *psicólogo profesional*, de acuerdo a su rol y funciones en esta institución escolar:
 - a) Describa el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación.
 - b) Indique en qué nivel escolar y en qué tipo de institución (pública o privado) sitúa este problema.
 - c) Explique los elementos referidos a la historia del caso (anterior a la intervención) y al contexto en el momento en que se realizó la intervención.
 - d) Relate cada una de las acciones de la intervención sobre la situación–problema, detallando los momentos y pasos de esa intervención.
 2. Acerca de la intervención sobre la situación—problema, responda a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Quién o quiénes decidió/ron la intervención?
 - b) ¿Cuáles fueron los objetivos que se tenía en la intervención que se realizó?
 - c) ¿Sobre qué o quién/es se intervino y por qué?
 3. ¿Qué herramientas se utilizó en la intervención? ¿Por qué?
 4. ¿Qué resultado se obtuvo ? ¿A qué atribuye Ud. ese resultado?
 5. ¿Qué es lo más significativo que Ud. puede destacar de esa experiencia en la que Ud. participó? ¿Qué es lo que Ud. cree haber aprendido de ella?
 6. A partir de la experiencia..., ¿considera Ud. que sería oportuno modificar algún aspecto de la intervención? ¿Cuál? ¿Por qué?
 7. ¿Qué función cree Ud. que tiene un *psicólogo* en el análisis y abordaje de problemas escolares?
- ◆

alumnos **educación** **agentes**
trastornos **violencia** fracaso
primaria secundaria contradicciones
vigotsky
problemas autismo
perspectiva
identidad psicológico
instituciones
docentes
aprendizaje
conducta instrumentos
inclusión **sociocultural**
discapacidad
públicas privadas **modelos mentales**
políticas **engeström** conflictos
diversidad
complejidad tensiones estrategias
herramientas niños adolescentes
dimensiones **matriz de análisis**
psicoeducativas

Este libro trata de vicisitudes y tensiones que atravesaron el oficio de psicólogos trabajando en escuelas de Ciudad y Provincia de Buenos Aires entre los años 2000 y 2009. Es la perspectiva histórica de un grupo de profesionales situados e implicados en ese contexto, durante diez años de investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Los compiladores, editores y autores son docentes investigadores y formadores de psicólogos en la Carrera de Grado, desde las cátedras de Psicología Educacional, la Práctica de Investigación *Psicología y Educación: la participación de psicólogos en comunidades de práctica*, y de Psicología General. Ambos son formadores y formados en Carreras de Posgrado, las Maestrías en Psicología Educacional, Psicología Cognitiva, Procesos Cognitivos y Aprendizaje.

Las narrativas sobre psicólogos y escuelas, hilvanadas con categorías de análisis “apropiadas” de los enfoques socio-culturales fundados en el pensamiento de Vygotsky, se abren en una trama de dos tiempos.

En la primera parte, que enfoca prácticas profesionales y significados construidos por Psicólogos Escolares entrevistados entre 2000 y 2004, se analizan escrituras desarrolladas sobre su práctica en Jornadas de Equipos de Orientación, y la representación de los Estudiantes de Psicología sobre el quehacer de los psicólogos educacionales.

Los compiladores reelaboran y amplían trabajos presentados en revistas científicas por los equipos de esa línea de indagación.

En la segunda parte, que cubre la etapa 2005-2009, los equipos interdisciplinarios enfocan intervenciones y conceptos de esos cinco años, que con el signo de la inclusión educativa, hibridan actividades entre agentes profesionales y actores sociales en procesos de cambio.

Se incorporan en el Anexo los valiosos instrumentos de recolección y análisis de los datos, utilizados durante más de diez años, en los Proyectos de Investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de UBA.

Cristina Erasquin es Psicóloga, egresada de la Universidad de Buenos Aires, y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y de la Universidad Autónoma de Madrid.

Es Profesora Adjunta en la Universidad de Buenos Aires y Profesora Titular en la Universidad Nacional de La Plata, en ambos casos en las cátedras de

Psicología Educacional de las respectivas Facultades de Psicología.

Desde el año 2000 es Directora de Proyectos de Investigación en la UBA y también desde 2004 en la UNLP, en la temática de la

Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica.

Ricardo Bur es Psicólogo, egresado de la Universidad de Buenos Aires.

Es Profesor Adjunto Regular en la Facultad de Psicología y en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

También es Jefe de la División Psicología y Psicopedagogía del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Especialista en contenidos, ha participado en la elaboración del material de estudio de la materia Psicología del programa UBA XXI (Educación a distancia).

Entre otros libros y trabajos publicados es coautor del libro de divulgación ***Psicología para principiantes*** (Ed. Era Naciente, 2003)



ISBN 978-987-42-4583-0

9 0000 >



9 789874 245830