

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

Erausquin C., Denegri A. y Michele J.

Cita:

Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. Material Didáctico Sistematizado.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/7ab>



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>.

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

Autores: Erausquin Cristina, Denegri Adriana, Michele Jesica

Cátedra de Psicología Educacional Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata

Introducción.

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

- la constitución de la Psicología Educacional como *disciplina estratégica*, vinculada a la constitución de la escuela como institución moderna y su redefinición en relación a la *crisis* contemporánea de sentido de la experiencia escolar;
- los procesos de escolarización y la constitución del *alumno como sujeto/objeto de la Psicología Educacional* y la necesidad histórica de *desnaturalizar* nuestra mirada sobre *la escuela*, los *niños y adolescentes* que se conforman como tales en tanto *alumnos*, y las *prácticas y discursos de los psicólogos* que trabajan en escenarios educativos;
- la *perspectiva crítica* en Psicología Educacional y la cuestión epistémica de articular conocimientos y prácticas psicológicas y educativas, y superar reduccionismos y aplicacionismos, en el marco de políticas de gobierno del desarrollo de sujetos y poblaciones;
- los *efectos y los usos no problematizados* de categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos al servicio de decisiones de inclusión/exclusión educativas y de diversidad y calidad de las prácticas del aprendizaje y la enseñanza;
- las *Unidades de Análisis* para el estudio de los problemas psicoeducativos, para el desarrollo de intervenciones de actores/agentes en escenarios escolares.

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

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

Haciendo historia en Psicología Educativa, con una mirada hacia los cambios...

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

Con el transcurso de los años, *dos enfoques* se fueron delineando en el trabajo de los equipos: un *modelo clínico*, que hace especial hincapié en los aspectos psicológicos individuales de la intervención, centrado en las dificultades del alumno y su rehabilitación, y un *modelo preventivo*, que atiende a la vertiente educativa, teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general. La psicología de la educación, con los aportes de otras disciplinas psicológicas y educativas, entre ellas, también la psicología clínica, provee la base epistémica/metodológica que fundamenta la intervención psicológica y los criterios para la práctica profesional.

Al mismo tiempo, a lo largo de esta historia, los actores implicados en los procesos educativos escolares – docentes, directivos, familias, estudiantes, responsables de la política educativa – han ido tomando conciencia de la complejidad que implica aprender y por lo tanto enseñar. La toma de conciencia de esta complejidad ha derivado, entre otras cosas, en el convencimiento de que las escuelas, como últimos responsables del diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesitan del asesoramiento de profesionales expertos en el fundamento psicoeducativo de la educación escolar.

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

Las *intervenciones del psicólogo* se diversificaron, promoviéndose un giro desde lo individual a lo grupal y socio-comunitario. Así, en sus orígenes las intervenciones se caracterizaron por el estudio de las diferencias individuales y la medición a través de la administración de pruebas psicométricas y proyectivas para el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades escolares. En los años '30 y '40 del siglo XX, los servicios se ocupaban con carácter prioritario de trastornos evolutivos y de conducta desde una perspectiva psiquiátrica. Pelechano (1980, en Coll, 1988) diseña un esquema de cuatro cuadrantes definidos por los polos "natural" y "social", y de "descripción" e "intervención". El autor analiza a través de los distintos acontecimientos que jalonan la historia de la psicología, la concreción de estos polos de desarrollo epistemológico/metodológico y los sucesivos giros que ilustra a través de su esquema teórico. En su abordaje, destaca que la casi totalidad de la psicología contemporánea se ve afectada por un desplazamiento progresivo del polo "natural" al "social" y del polo de la "descripción" al de la

“intervención”. La búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, institucionales y la psicología comunitaria, que se iniciara en los '70, promueve un giro del esquema tradicional de atención individualizada. Más cercano a nuestro tiempo, se ubican los enfoques sociohistóricos desde la consideración del sujeto en contexto e integrado a la situación, en nuevas *unidades de análisis*.

A mediados de siglo XX, aparece la figura del psicólogo que trabaja en las escuelas con los maestros; se crean servicios psicológicos con una orientación educativa; el “*modelo clínico médico*” predominante fue sustituido progresivamente por el “*modelo constructivo educacional*”. El contacto directo con los problemas cotidianos y la necesidad de responder a una demanda creciente influyó en la evolución de la disciplina. Este cambio, como recuerdan Martín y Solé (2011), responde también a *cambios* que las autoras consideran *paradigmáticos* en las explicaciones que la psicología y otras disciplinas han ido proporcionando sobre el *aprendizaje*, el *desarrollo*, las *diferencias individuales*, las *dificultades de aprendizaje*, la *educación*, los *sistemas sociales*, así como de las relaciones que existen entre dichos conceptos. Es probable que una concepción del aprendizaje como proceso individual, que se añade al desarrollo sólo como agregado o incidencia, vinculado a capacidades innatas o inmodificables, conduzca a considerar que las dificultades presentadas en la escuela se deban a carencias o alteraciones de los individuos, y promueva una intervención centrada en el sujeto – o más probablemente en sus “capacidades alteradas” - a fin de evaluarlas y proponer medidas para compensarlas o corregir el déficit. Es la *perspectiva individual* desarrollada especialmente – en nuestro país y en el mundo - en el *modelo clínico médico, asistencial*. En el campo de la orientación, favorece la intervención correctiva, centrada en el individuo, frente a la preventiva y optimizadora. La mirada se dirige a los procesos que se desvían de lo esperable y tiende a primar lo que los separa de los demás. El conocimiento especializado del orientador, a su vez, aparece como algo difícilmente compartible con otros y puede pretenderse jerárquicamente superior a quienes implementan la actividad de enseñar, por ejemplo, o a los padres o cuidadores adultos de los alumnos.

Por el contrario, una concepción social e interactiva del aprendizaje como proceso que tracciona y promueve el desarrollo, que considera al contexto y a la situación unidos inseparablemente al individuo que aprende – o no aprende -, así como a los agentes educativos y las condiciones de las experiencias en las que interactúan, remite a un modo de entender diferente las “diferencias” y su interacción en la relación de unos con otros. Se cuestiona el carácter estático atribuido a los rasgos y modos de actuación individuales, y se abre espacio a las posibilidades de cambio y avance. Será una interpretación que no desconsidera el impacto de características personales, intelectuales y emocionales, en la emergencia de una dificultad, pero atiende al mismo tiempo a las expectativas y acciones de otros miembros de los sistemas – familiar, escolar – de los que forma parte – dicha dificultad - en su aparición, mantenimiento o transformación. Se amplía el foco de lo exclusivamente individual, atendiendo a las capacidades tanto del individuo como del sistema para superarlas. En la orientación, predomina una intervención preventiva y optimizadora, considerando en contexto las dificultades, y aprovechando las posibilidades de una intervención indirecta, dirigida a optimizar las variables organizativas, curriculares, de interacción y relación implicadas en experiencias y procesos de enseñanza y aprendizaje. Es habitual referirse genéricamente a este enfoque como *modelo educativo*. La idea compartida por estas propuestas es que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito educativo en que se manifiestan, y que las intervenciones deben dirigirse a dicho contexto. El espacio específico para la

intervención psicoeducativa es *el aula*, y continúa expandiéndose a la escuela, a la familia, a la comunidad escolar, al sistema educativo y a la comunidad social en sentido amplio.

En una investigación iniciada en nuestro país, en el año 2001, en la que se indagaron las representaciones de psicólogos que trabajan en las escuelas¹, en la región metropolitana, se registró que las intervenciones de los psicólogos en el campo educativo presentaban un predominio de modalidades de intervención centradas en el abordaje de tipo clínico individual, legitimando el señalamiento del “niño-problema” al derivarlo fuera del sistema educativo hacia el sistema de salud. Esta estrategia orientaba la intervención desde la presunción de patología o anormalidad, a la naturalización de la adaptación de todos los sujetos escolares a ritmos o condiciones fijados para su aprendizaje, sin tener en cuenta las dimensiones educativas del problema, ni tampoco las diferencias de tipo cultural, social, lingüístico de los alumnos (Baquero, 2000). Si bien no se niega la existencia de patologías específicas en el área del aprendizaje, los resultados de investigaciones realizadas suministran cifras que no superan el 7% de patología en la población individual. En consecuencia, el *fracaso escolar masivo* no remite a patologías individuales y sin embargo asciende al 45% en sectores de pobreza estructural de la población². En la indagación mencionada, las intervenciones de psicólogos eran predominantemente individuales, directas, reactivas y centradas más en la salud que en lo educativo (ver, más adelante, Ejes de Análisis de las Intervenciones Psicoeducativas).

“Gabinete escolar”: espacio que habitaron –¿o habitan? - psicólogos educacionales

Las representaciones sobre el psicólogo en el campo educativo están fuertemente identificadas con el término “gabinete”, el cual ha sido – y aun es, en ocasiones - designado como el lugar privilegiado del trabajo del psicólogo en educación³. En tal sentido, ofrecemos una problematización del – o de los – significado/s que la palabra porta:

Gabinete (significado del diccionario):

- *Habitación de menor importancia que la sala, en la que se reciben visitas de confianza.*
- *Local en que se guarda una colección de objetos científicos o artísticos en el que hay aparatos para hacer un trabajo científico: Gabinete de microbiología.*
- *Conjunto de ministros que forman el gobierno de un estado.*

Las primeras dos acepciones ubican al gabinete en un lugar pasivo – se reciben visitas – y de menor importancia - de la escuela -, en el cual el psicólogo se reduce – es reducido - a ser un “receptor de

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

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

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

demandas”, o bien, desde una perspectiva científica o artística, en una especie de archivo, que guarda una “colección” de “aparatos” para realizar “experimentos”. En la tercera acepción, podría pensarse su rol como el de un integrante del staff de gestión de la comunidad educativa, al cual se le asigna poder: el gobierno del desarrollo de los sujetos y poblaciones, del que nos habla la concepción *estratégica de la Psicología Educativa*.

Etimológicamente, la palabra gabinete designa un cuarto íntimo de una habitación de menor importancia que la sala, en la que se reciben visitas de confianza, - o puede ser también un mueble -, y va adquiriendo casi al mismo tiempo su acepción política, que se refiere a un pequeño grupo de funcionarios encargados de tomar decisiones. ¿Pero qué tiene que ver un grupo de funcionarios con un cuarto chiquito? A los que les ha tocado trabajar con un grupo de personas que discuten y no se ponen de acuerdo, les será fácil recordar que la manera de resolver ese lío puede ser meter a las personas que mejor representan los puntos de vista opuestos en un cuarto – privado - y no dejarlos salir hasta que se pongan de acuerdo. Ese cuarto “privado”, - lo que allí se debate no circula, no tiene estado público -se llama gabinete. Estas figuras terminológicas – *las palabras tienen mucho que ver, en su historia, con las realidades sociales que las producen, que se expresan o se enmascaran en ellas* – nos permiten pensar la función del gabinete en la escuela, en la actividad diaria, como un lugar de discusión y producción activa entre diferentes perspectivas – intercambio privado, no público, a puerta cerrada –, de caminos que pretendan favorecer ciertos desarrollos, o bien como lugar pasivo en el cual el psicólogo educacional estaría “a la espera”, o como “receptor de demandas”...

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

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

También ha sido relevada, en los últimos años, la existencia de *cambios y giros* en la inserción y funciones de los psicólogos en las instituciones educativas en nuestro contexto, a través de la construcción de *nuevos modelos mentales situacionales* sobre su práctica profesional (Erausquin, 2003, 2013),

compatibles con el denominado “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002), que a su vez se vincula con la construcción de *unidades de análisis* integradoras de sujeto – situación , no reductivas “al” sujeto “descontextualizado”, ni “del” sujeto a su dimensión cognoscitiva, corporal, libidinal.

El tema de las *unidades de análisis* de aprendizaje y desarrollo en escenarios educativos, ha sido desarrollado en otros trabajos (Erausquin, D’Arcangelo, 2013), y se reafirma aquí su fuerte interdependencia con el tema de las “intervenciones psicoeducativas” y “educativas” y el aporte de la Teoría Socio-Histórica y Socio-Cultural para el establecimiento de la *actividad* – sistémica, dialéctica y genéticamente enfocada (idem, 2013) – como *unidad de análisis* del *aprendizaje escolar* y la *experiencia educativa* como categoría contemporánea que posibilita reencontrar caminos para atravesar la *crisis contemporánea* de lo escolar. Como un significativo instrumento re-pensado en función de efectos y usos reduccionistas de categorías de la modernidad, el *triángulo mediacional expandido* (Engeström, 1991) posibilita pensar tanto la comprensión de la acción educativa mediada, como la intervención psicoeducativa (Cole, Engeström, 2001) . En el caso de esta última, el lugar del *sujeto*, en el sistema de actividad, es ocupado por el *psicólogo situado*; el *objeto* recorta su *objetivo de análisis e intervención*, aunque en tensión con otros objetivos de otros actores y con el objeto del sistema de actividad, que opera como *motivo* regulador de las acciones e interacciones, más allá de la conciencia de los actores implicados, así como la relación del psicólogo con el objeto-objetivo está mediada por las *comunidades* de las que forma parte (escolar, profesional, académica, científica) y los *instrumentos de mediación* – artefactos mediadores -, que son las herramientas conceptuales y materiales con las cuales realiza su práctica: los criterios de normalidad- anomalía, los tests psicométricos, los “gabinetes”, que le permiten o no visibilizar ciertas dimensiones y no otras de los problemas.

El lugar del psicólogo, situado en *los bordes* de la institución escolar, posibilita a su vez observar intersticios que se abren en los dispositivos para la emergencia de la subjetividad en la experiencia educativa, propiciando los análisis del contexto y su relación con otros contextos. Resulta un dato alentador el que se obtuvo en la prosecución del Proyecto de Investigación mencionado, entre 2003-2009 (Erausquin, Basualdo, 2013): que el análisis de las entrevistas en profundidad a psicólogos en educación dio cuenta de indicios del “giro contextualista” con relación a las tendencias observadas en estudios anteriores. Aparecieron cambios, novedades, en materia del abordaje de la complejidad, del foco en tramas intersubjetivas, grupales y psicosociales, de la inter-agencialidad y perspectivismo en el diseño de intervenciones, aun cuando la *especificidad psicoeducativa* permaneció como interrogante y desafío, y al mismo tiempo, abrió nuevos interrogantes y desafíos la perspectiva relevada en los docentes, en las mismas escuelas, y sus concepciones implícitas o explícitas sobre los alumnos, sus dificultades, su aprendizaje y la enseñanza.

Modalidades de Intervención y Orientación en la Provincia de Buenos Aires. Los equipos de orientación, su conformación.

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

Actualmente, la heredera de dicha Dirección de Psicología, con el nombre de *Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*, pretende transformar radicalmente las estrategias tradicionales de abordaje y trazar las nuevas coordenadas de la intervención escolar. La antigua vocación que pretendía trazar las fronteras entre lo normal y lo anormal, diseñar una sólida pedagogía correctiva e implementar circuitos escolares diferenciales, ha dado paso a una sensibilidad que celebra lo diverso, las identidades multiculturales, el valor de sus diferencias, la necesidad de su integración en la acción educativa. Su resistencia es paradójica: se actualiza, según algunas perspectivas, acomoda las palabras para disfrazar las prácticas, decodifica discursos perturbadores, reactualiza -en definitiva- el repertorio arqueológico de su discurso fundacional (De la Vega 2009).

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

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

Destacamos que los servicios educativos de Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, DIPREGEP, dependiente de la Subsecretaría de Educación, a su vez, pueden implementar Equipos de Orientación bajo distintas modalidades. Otra modalidad es la que mantienen las instituciones educativas dependientes de las Universidades Nacionales; en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, los Equipos están conformados por Departamentos en los que se encuentra el cargo de Psicólogo.

Los equipos técnicos de la escuela especial

La Dirección de Educación Especial fue creada también en el año 1949 como resultante de la adhesión de nuestro país a la Declaración de Derechos Humanos del año 1948.

La integración escolar como proceso básico y sistemático se inició en la década del '60 con alumnos Ciegos y Disminuídos Visuales; y en los años '70, con los discapacitados Auditivos y Motores. Es a partir del año 1989 que se concreta esta modalidad, con alumnos que presentan Retardo Mental Leve, proyecto al cual paulatina y gradualmente se van incorporando los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. (Abc.gov.ar)

Asimismo, la Dirección cuenta con Servicios que atienden pedagógicamente a alumnos y alumnas con Trastornos Emocionales Severos. En el Equipo Técnico (así denominado en Educación Especial) de estas instituciones, cuentan con el cargo de Psicólogo, único cargo de nuestra profesión en el ámbito de la Educación de la Provincia de Bs. As.

La propuesta en desarrollo es la de articulación de la escuela especial con el ámbito común, como pilar fundamental de integración de los "niños con necesidades educativas especiales". Esta dirección constituye el punto de fuga a través del cual es posible introducir a los especialistas en el ámbito común y ampliar el alcance de su intervención.

Intervenciones Psicoeducativas. Tratando de repensarlas.

César Coll fue también quien estructuró una *matriz de análisis de las intervenciones psicoeducativas*, consistente con su estudio epistémico y disciplinar de la constitución de la "especificidad" de la Psicología Educativa como disciplina aplicada (Coll, 1988, cap.7). La bibliografía española académica (Bisquerra Alsina et al. 1998, Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003) contemporánea sobre *Orientación e Intervenciones Psicoeducativas* ordena su clasificación y denominación, sobre la base de aquella lectura originaria de la constitución histórica de las intervenciones y prácticas psicoeducativas (idem, 1988).

En primer lugar, *¿hablaremos de modalidades o de modelos de intervención?* Sin duda, el término "modalidades" se atiene mejor a la diversidad de situaciones y contextos, lo mismo que a la heterogeneidad de los entrelazamientos entre sujetos-agentes y situaciones concretas que contextualizan la intervención. El término "modelos" apunta al hallazgo de regularidades en dichas modalidades de intervención, recurrencias e inconsistencias, tensiones y giros, que se repiten y que "modelan" las acciones realizadas y/o las categorías empleadas para el análisis y la intervención, dando lugar, dentro de lo dominante, a intersticios por donde se asoma lo emergente. Puede tratarse de "modelos para armar y desarmar", por lo menos desde la *perspectiva crítica* de la Psicología Educativa, que conlleva la desnaturalización y la revisión permanente de los dispositivos y las intervenciones de los agentes psicoeducativos.

¿Qué es un **modelo**? Es un término polifónico, que entraña ambigüedad por su complejidad e imprecisión conceptual. Todos lo usamos, pero no de la misma forma ni con el mismo significado. Denota no sólo a los patrones, moldes, sino también los objetos que reproducen dichos patrones. Proviene del latín "modulus" (molde) y "modus" (medida), por lo que entraña ciertas connotaciones de confrontación y comparación. Es el molde inicial de una serie, que se mantiene para su repetición e imitación. Un modelo es una estructura conceptual a mitad de camino entre las explicaciones propiamente dichas y la estructura estrictamente empírica de los datos. Los modelos son "aproximaciones intuitivas a la realidad, constituyen un puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos" (Tejedor, 1985: 168, en op.cit., 1998). Para todos los autores, los modelos son efecto o consecuencia de las teorías, pero también es necesaria la existencia de modelos para configurar, transformar o consolidar las teorías. Martínez González (1993, en op.cit.1998) señala que pueden utilizarse los modelos en dos sentidos diferentes:

a) *en un sentido prescriptivo*, como un conjunto de reglas, estrategias, normas y marcos orientadores de la actuación que, basados en una teoría implícita o explícita, permite especificar en qué consiste el proceso de intervención y evaluación, y cómo llevarlo a cabo;

o

b) *en un sentido descriptivo*, como conjunto de afirmaciones empíricas que contienen **generalizaciones** que describen, predicen o explican las actividades de intervención y evaluación.

Acercar posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración

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

Acercar posiciones no es esperar que todos pensemos lo mismo. Acercar posiciones no es sólo una disposición estratégica, sino el objeto y el contenido central, a veces, del asesoramiento y la orientación. El problema, que tiene que ser re-definido, co-construido, es un punto de partida fundamental en la convergencia a lograr gradualmente. Por otra parte, no siempre se promueve fácilmente la co-responsabilización del proceso. Cuando un profesor “encarga” a un orientador que se ocupe de un determinado alumno, no está a veces pidiendo ayuda, sino *depositando* el problema en otro: cuando un orientador atribuye a un tutor el papel de “fuente de información”, al margen de considerar sus necesidades y sentimientos, tampoco pide ni ofrece colaboración.

Colaborar requiere reconocer que el trabajo de uno no puede llevarse a cabo sin la participación del otro: reconocer la competencia profesional de todos y entender que las situaciones complejas requieren justamente del *enriquecimiento que aporta la diversidad de perspectivas*. Una condición necesaria – aunque no suficiente – para que el asesoramiento u orientación llegue a buen puerto reside en que responda a una necesidad que pueda formularse como demanda. Pero que la demanda llegue a formularse también con lleva un *trabajo*: percibir una situación como algo perturbador, problemático u optimizable, y considerar que el consultor consultado puede intervenir para mejorar. Eso no significa que uno y otro coincidan en lo que ocurre ni en la interpretación que se le da, ni tampoco en la intervención que se propone y que se espera que se dé.

Orientar, asesorar, configura una ayuda que se proporciona a un colectivo de profesores, a un equipo directivo, a un profesor; ayuda que permite analizar la situación desde una nueva perspectiva, hace aflorar dimensiones que pueden no haberse visibilizado o que no se consideraron relevantes. Asesorar no es suplir la competencia de otros sino, por el contrario, hacerla emerger de modo que determinadas tareas que no podían abordarse de forma independiente, puedan ser encauzadas y llevadas a cabo mediante la ayuda que supone, generando competencia individual y autonomía (Martín, Solé, comps., 2011).

¿Qué se entiende por “intervención”?

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

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

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

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

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

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

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

Según el Diccionario de la Real Académica, intervenir es “*tomar parte en un asunto, interponer uno su autoridad, interceder o mediar por uno*”. Autoridad e intencionalidad son características básicas de la intervención social, problematizadas por la *perspectiva crítica* de la Psicología Educativa, pero ineludiblemente presentes en la concepción moderna de la educación y de los saberes sobre la misma y sus sujetos. Se entiende a la intervención como un proceso de *interferencia o influencia* que persigue un *cambio* determinado. Intervención psicopedagógica, psicoeducativa, psicológica en centros educativos, son frecuentemente usados como sinónimos. Para Álvarez y Bisquerra (1998), intervención psicoeducativa es: “*un proceso especializado de ayuda, que en gran medida coincide con la práctica de la orientación. Se propone concretarla o implementarla en relación a la enseñanza habitual, la lleva a cabo un profesional especializado o calificado, o un practicante supervisado por aquel. Intenta implicar a profesionales, padres y a la comunidad, con un propósito correctivo, de prevención o/y de desarrollo*”. Intervención puede connotar también la idea de algún grado de violencia o intrusión-invasión en la participación en un proceso o curso de acción, para transformar, mejorar o cambiar las condiciones de producción de los aprendizajes o/y desarrollos subjetivos. Ni más ni menos que lo connotado – en realidad – por el carácter obligatorio, artificial e impuesto por el adulto a los niños del “proyecto escolar”, que es tratado *como si* fuera propio de los alumnos, mientras les es impuesto de un modo violento (Perrenoud, 1990)

¿Qué es Orientación Psicoeducativa? (Martínez Clares, 2002, Bisquerra Alsina, 1998)

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

- *Ciencia de la intervención con distintas fuentes disciplinares.*

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

Principios de la Orientación Psicopedagógica

Bisquerra Alsina (1998) y otros autores (Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003) delimitan los siguientes *cuatro principios centrales*, reguladores de la Acción Psicoeducativa, capaces de guiar, a su juicio, la intervención en el campo.

***Principio antropológico.** Subyace la concepción del orientador del otro como ser humano y su libertad, dentro de sus limitaciones y condicionamientos ambientales. Las necesidades humanas son el fundamento de la orientación. Se basa en el hecho de que las personas necesitan ayuda y que ello aumenta en la vida contemporánea, por su grado de complejidad. El individuo no puede resolver los problemas por sí solo y necesita asistencia organizada socialmente.

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

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

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

Intervenciones Psicoeducativas. Ejes para su análisis

Para clasificar los grandes Modelos de Intervención Psicoeducativa, Álvarez y Bisquerra (1996, 1997 y 1998) proponen lo que denominan “**ejes vertebradores de la intervención**”, ejes de análisis - a través de los cuales, y de la oposición de los polos entre los cuales se extiende cada eje – según los cuales pueden clasificarse los modelos básicos de intervención psicopedagógica. Se basan claramente en los “ejes” ya identificados por César Coll en su análisis originario de las intervenciones psicoeducativas (1988). Cada modelo ocupa un espacio dentro de un *continuum* que va de un extremo a otro de los diversos ejes, considerados como bipolares.

Según Tipo de intervención: **directa-indirecta.**

La intervención directa es aquella en la que el orientador o tutor está cara a cara con el orientado o grupo de ellos. El orientador centra su acción en el destinatario directo de su intervención: en nuestro caso, el alumno. Ha sido la forma más habitual de la intervención psicoeducativa tradicional. En cambio, el modelo de “consulta colaborativa triádica” se caracteriza por la intervención indirecta, en la que el orientador o tutor ejerce la función de consultor y existe un *mediador*, el profesor, que recoge las sugerencias del orientador para ponerlas en práctica con los destinatarios de la misma: el grupo de alumnos de una clase. Los profesores son los mediadores por excelencia, pero también pueden ser los padres o los directivos. La “consulta” es una estrategia importante en la aplicación de este tipo de intervención en un “contexto colaborativo”, de diálogo abierto, sin asimetrías, pero con diferencias, construyendo una actitud favorable al intercambio de pares y atendiendo a la diversidad de perspectivas.

Según Ambito de la intervención: **interna-externa.**

La intervención interna se lleva a la práctica con el personal del mismo centro educativo. La intervención externa es realizada por especialistas que no forman parte del staff del centro educativo. La acción tutorial siempre es una intervención interna, mientras que los equipos sectoriales realizan intervenciones externas a la dinámica diaria de los centros educativos. Ambos tienen ventajas y desventajas comparativas, vinculadas a la implicación y des-implicación, al aporte del “ser parte” y del “tomar parte” en la participación, y a la importancia de la exterioridad para el distanciamiento posibilitador de enriquecimiento.

Según Destinatario/finalidad: **individual-grupal.**

La intervención individual ha sido la más habitual en la línea tradicional de Orientación Psicoeducativa. Es para ella que los psicólogos parecen creer que están más y mejor formados. La intervención sobre y en grupos, instituciones y comunidades, en el Area Educativa, tiende a configurarse como emergente. Este eje se vincula con las “unidades de análisis de la intervención”. ¿Sobre qué o quiénes interviene el psicólogo en los contextos educativos? Depende de cómo defina, recorte y sitúa el problema.

Según Temporalidad de la intervención/orientación: **reactiva-proactiva.**

La intervención reactiva se considera centrada en el problema que ya ha aparecido y ha sido localizado – a veces reducido o segregado - en una parte de la población o en un sujeto individual, y en general, tiene un carácter correctivo o remedial, siendo la expectativa de re-adaptación a lo establecido. En el extremo opuesto están la prevención y el desarrollo, que suponen una intervención proactiva, que se inicia antes de que se haya manifestado o desplegado, ni – sobre todo – se haya sectorializado o localizado, algún tipo de problema. Está dirigida a todo el alumnado para potenciar la prevención, antes de que surjan los problemas, optimizando los recursos para dinamizar el desarrollo de sus personalidades y favorecer su auto y hetero realización.

César Coll (1988) subrayaba que las intervenciones de los psicólogos en educación parecían orientadas a la salud de los individuos más que al proceso educativo, y parecían no tener vinculación con el enriquecimiento y optimización del aprendizaje de los alumnos. En nuestro contexto social, según investigaciones realizadas sobre “narrativas y discursos de psicólogos que trabajan como orientadores escolares” (Erausquin, Bur, 2013), en ocasiones sus objetivos y sus recortes se vinculan más al “deseo” de los “sujetos”, casi independientemente de su salud, de su aprendizaje o de su educación.



Modelos de Orientación e Intervención Psicoeducativa

Modelo clínico o de atención individualizada: “counseling” en texto de Bisquerra-Álvarez (1998) -. Atención individualizada y de actuación o atención directa. El Counseling, en el mundo europeo o de Estados Unidos de América, en escenarios educativos, es un proceso psicológico de ayuda a la persona en la interpretación de la información educativa, en conexión con sus propias habilidades intereses y expectativas. Se realiza un diagnóstico individual y se elige y decide una estrategia de abordaje también individualizada. En nuestro contexto educativo, la *derivación* al sistema de salud, público o privado, es lo que predomina, como intervención clínica *degradada*, en tanto es escasa la implicación del agente que opera en el ámbito educativo: se detecta el problema, se lo sitúa en el individuo y su contexto extra-escolar, se lo deriva para asistencia clínica individualizada. Puede involucrar una relación terapéutica o remedial, diádica, cara a cara, asimétrica, en la acción psicológica o psicopedagógica, o próxima a la psicoterapia u orientación psicológica. Se interviene frente a un problema “situado” en la persona. Críticas que recibe este modelo: reduccionista, sesgado exclusivamente en lo asistencial, descontextualizado, individualizador de patologías, con división jerárquica y asimétrica de roles. El

destinatario es más bien pasivo, con escasa interacción con los demás agentes intervinientes en el contexto escolar.

Modelo de programas. Contextualizado y dirigido a todos – ecológico, sistémico -. Pretende contrarrestar las limitaciones del modelo de counseling y otros enfoques clínico-asistenciales. De mayor aceptación actual en la intervención psicopedagógica – en países con fuerte incidencia de las Reformas Educativas como políticas de Estado en el resurgimiento social de posguerra, como España -. La orientación es parte esencial del proceso educativo, de finalidad preventiva y de desarrollo, se dirige a todos, o por lo menos a grupos de sujetos, y su acción es en todos los ámbitos – aprendizaje, proceso de enseñanza, atención a la diversidad, acción tutorial, orientación vocacional -. Se concreta en un Proyecto o Programa, por lo que implica que se planifique, diseñe, ejecute y evalúen resultados. El contexto es determinante. La finalidad es de enriquecimiento y potenciación de la comunidad, grupo o individuos. La actividad es planificada, racional, continua y proactiva. El orientador favorece la intervención de otros mediadores. Se inicia a partir de las necesidades de los usuarios, detectadas por ellos mismos o con la ayuda de expertos externos a la comunidad escolar. La relación puede ser de colaboración, pero no es del todo simétrica, se reconocen niveles de experticia externos al sistema escolar. Se trabaja con todos los implicados. La unidad básica, en el contexto escolar, puede ser el aula, o puede realizarse, en contraturno, con docentes, con alumnos, con padres, o en interrelación de diversos sub-proyectos o programas. La actividad se estructura por objetivos a lo largo de un continuo temporal. Hay una fuerte interrelación currículo-orientación. Colaboran distintos agentes en el diseño y elaboración: hay fuerte trabajo en equipo.

Modelo de consulta. Existe la consulta o demanda, generalmente por parte de un docente o directivo dirigida a un equipo de orientación o a algún agente psico-socio-educativo. La intervención es fundamentalmente indirecta: el consultante se transforma en mediador con el o los destinatarios de la intervención, y con y sobre él trabaja el agente psico y socio-educativo consultado principalmente. Comparte con el modelo de programas su carácter preventivo y de desarrollo. Contextualizado, ecológico, basado en la colaboración y dinamización del *empowerment* – potenciación, empoderamiento -, aunque en tramas intersubjetivas o psicosociales más pequeñas que el anterior. Proceso de intercambio de información e ideas entre el consultado y el o los consultantes, para construir el el consenso necesario sobre un plan de acción. Ayuda al consultante para adquirir conocimientos y habilidades para resolver el problema, y desarrollar y ejecutar lo que han aprendido, para ayudar a otros a aprender. Es un modelo **relacional** de colaboración o cooperación. Hay relación de simetría entre consultante y consultado o consultor. Es una relación **triádica**, con tres tipos de agentes: consultado, consultante y destinatario o usuario: tiene como objetivo siempre la ayuda a un tercero, persona o grupo. Suele iniciarse a partir de una situación problemática, para luego afrontar la consultade tipo preventivo o de desarrollo. Se establece una relación temporaria, **de andamiaje**, ajustable y consciente, entre consultado y consultante, que modela la relación de andamiaje necesaria entre consultante y destinatario. Excepcionalmente el consultado puede intervenir directamente sobre el usuario-destinatario, para “mostrar” o modelar el aprendizaje del consultante, que en lo demás es el intermediario. Se trabaja sobre todos los agentes que inciden sobre el usuario o destinatario. El modelo es potenciador de “matrices de aprendizaje” en el o los consultantes, o en el sistema de actividad en el que el consultor actúa como agente.

Modelo de animación socio-cultural. En él participa el agente psicoeducativo como parte de un proceso comunitario de gestión de recursos y estrategias para el logro de objetivos compartidos en una comunidad. Interdisciplinario, con un sujeto colectivo de gestión, más allá de las disciplinas. Simétrico, horizontal, igualitario. La decisión, el diseño, la implementación y la evaluación, es efecto del compromiso de los actores en conjunto. Se produce a través de la formación de agentes comunitarios, matrices de aprendizaje, y la creación de agentes multiplicadores por intervención indirecta. Comporta el riesgo de cierta difusión de la especificidad disciplinar y la difusión de roles en la gestión del cambio o innovación social.

Modelo constructivista de asesoramiento. Es una categoría del modelo de asesoramiento, basado en un enfoque de la educación y del desarrollo esencialmente constructivista e interaccionista. Es un proyecto de generación de niveles cada vez más altos de *abstracción* y *autonomía* en los sujetos, tanto docentes como alumnos. Parte de las concepciones obrantes, en profesores y alumnos, sobre los procesos y modelos de enseñanza y aprendizaje. Favorece la significatividad de los aprendizajes y la relación interactiva entre sujeto y objeto de conocimiento.

- A continuación, se desarrolla una presentación gráfica comparativa, sólo de los tres primeros *Modelos de Intervención Psico-educativa*, y sólo de los cuatro primeros *Ejes Vertebradores de Análisis - Tipo de Intervención, Ambito, Destinatario y Temporalidad* - :

Modelos de intervención psicoeducativa				
	EJES DE INTERVENCIÓN			
MODELOS	Directa-Indirecta	Individual-Grupal	Interna-Externa	Reactiva-Proactiva
Clínico	Directa	Individual	Mayormente externa	Reactiva
Programas	Mayormente directa	Mayormente grupal	Mayormente externa	Mayormente proactiva
Consulta	Indirecta	Mayormente mediacional	Mayormente interna	Mayormente proactiva

7-05-13 Facultad de Psicología UNLP Psicología Educativa Clase Cuarta 22

A continuación, desarrollaremos **tres Ejemplos de Situaciones Problema de Intervención Psico-educativa**, narrados por sus protagonistas en espacios de intercambio y reflexión de Cursos de Posgrado de **Psicólogos que trabajan en Escenarios Educativos Escolares** en la Región Metropolitana de la Ciudad y

la Provincia de Buenos Aires. La finalidad es utilizarlos – con el consentimiento de los autores - para transformarlos en materiales para una **actividad de aprendizaje conjunto** con los Estudiantes de Psicología Educacional, “Psicólogos en Formación”, sobre el tema de las **Intervenciones Psico-Educativas**.

Es fundamental destacar que no pensamos que la diferenciación entre Modelos sea de límites netos y precisos, sino que encontraremos “formas” o “figuras” mixtas, con componentes o dimensiones de unos y de otros de los **Modelos de Intervención Psicoeducativa**, denominados así en la bibliografía estudiada y citada (Bisquerra Alzina, 1998, Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003). Pero existen predominios de recurrencias y convergencias, que resulta relevante identificar y analizar para visibilizar lo que hay en juego.

Además, es necesario subrayar que no existen “modelos buenos” ni “modelos malos”, que no tiene sentido imponerlos de un modo prescriptivo, sino aprender a identificarlos en las acciones cotidianas propias y ajenas, y en todo caso, situados en relación al llamado “giro contextualista” de las concepciones sobre aprendizaje y de las intervenciones psico-educativas, darnos y darles a los protagonistas y a los actores/agentes psico-educativos del futuro, la oportunidad de re-pensarlos, expandirlos, inventar alternativas. Es decir, situarlos en un contexto de historización y dinámica cambiante y estratégica de las instituciones educativas escolares, de nosotros mismos, y de nuestra propia inserción y posicionamientos dentro de ellas.

Y también es necesario destacar el hecho de que hemos necesitado hacer re-contextualizaciones, en relación a nuestra realidad social y educativa y nuestro tiempo histórico, entrecruzando las *categorias* enunciadas en éste y otros trabajos de la bibliografía de la asignatura, con las características de las personas, sus roles, sus posiciones en los sistemas de actividad escolares – que involucran posibilidades de enunciación y de visibilización relativas de lo que las rodea -, los contextos sociales, las interacciones, las condiciones para el trabajo colaborativo en la resolución conjunta de problemas, los niveles y las modalidades de escolarización, así como los tiempos vitales de los sujetos – psicólogos, docentes, alumnos - y las condiciones de subjetivación – y de-subjetivación - propias de la época en que vivimos.

Lo mismo, será de especial interés para su análisis, desplegar nuevamente, aquí, los **Vectores – Ideas-Fuerza - de la Intervención Psicoeducativa**, que la Cátedra despliega como inseparables entre sí:

Vectores de intervenciones psicoeducativas

- > Tres vectores se entrelazan en la *intervención psicoeducativa a la que aspiramos*:
 - > La *mejora de la calidad educativa*.
 - > La *inclusión social de todos en el hecho educativo*. La igualdad como punto de partida: igualdad de derecho de **todos** a recibir la herencia cultural, que es de **todos**, sin que ello conlleve deuda ni obediencia, posibilitando apropiaciones y resistencias (Frigerio, 2004).
 - > La *construcción personal y colectiva de sentidos de la experiencia educativa*, que involucra el intercambio, la apropiación recíproca, el conflicto, la negociación, la recontextualización y la reconstrucción de significados.

16-04-2013

Psicología Educativa Facultad de Psicología UNLP

30

También destacamos la necesidad de pensar en construir **“entramados”** de *experiencias y conceptos* capaces de **conjug**ar **“sentidos”** y **“significados”**:

A propósito de “entramados” y puentes en educación (Cazden, 2010)

- > Metáfora que representa:
 - > Articulaciones emergentes, sistémicas, de factores.
 - > Heterogéneas y con tensiones entre componentes
 - > Requieren construir puentes mediadores entre diferentes perspectivas para su comprensión,
 - > No se reducen ni a lo cognitivo, ni a lo afectivo, ni a los sujetos ni a las situaciones, ni a lo interpersonal ni a lo social-institucional-cultural, ni a los cuerpos ni a las mentes, ni a las prácticas ni a las experiencias, sino a tramas que atraviesan dichas dimensiones.
 - > No escinden, sino articulan dinámicas *distribuidas* entre diferentes dimensiones de lo educativo.

19 de junio 2012

Facultad de Psicología UNLP Octava clase

40

Y también remarcamos la necesidad de insertar la descripción, el análisis, la identificación y la construcción de los **Modelos de Intervención Psicoeducativos**, en el marco de diferentes **Paradigmas o Proyectos Educativos** en juego:

De "Frankenstein educador" a educar como apuesta al advenir de lo nuevo

- > El **proyecto educativo** de la escuela moderna fue el de hacer al otro como obra del maestro, del adulto, una obra que devuelve al creador la imagen de la perfección soñada, sin ninguna alteridad ni opacidad.
- > Amar la obra es amarse a sí mismo porque se es el autor, y amar a quien ya que no puede escapar de su "fabricación". (P. Meirieu, 1998).
- > Educar, *en cambio, puede ser* decidir si amamos al mundo lo bastante como para asumir **responsabilidad** por él y así salvarlo de la ruina que, de no haber renovación con la llegada de los nuevos, sería inevitable...
- > ...Amar a nuestros hijos lo bastante para no quitarles la oportunidad de emprender **algo nuevo**, que no imaginamos,...
- > Amarlos lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de **renovar un mundo común**. (H. Arendt, 1996)

16-04-2013

Psicología Educativa Facultad de Psicología UNLP

32

EJEMPLOS DE INTERVENCIÓN EN UN PROBLEMA PSICOEDUCATIVO

Las siguientes narraciones de **Intervenciones en Situaciones-Problema** fueron categorizadas por los narradores como formando parte de un conjunto de "Violencias en escuelas". En esta ocasión, pueden resultarnos útiles para analizar específicamente la **Intervención Psicoeducativa**. A los entrevistados se les pidió que relatasen una situación-problema de su propia experiencia como agente psicoeducativo en un escenario escolar, en cuyo análisis y para cuya resolución hubieran intervenido.

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

a. **Situación Problema**...Derivación de un alumno de 5º año de la escuela primaria al Equipo de Orientación Escolar debido a súbitos "ataques de ira" sin causa aparente. El alumno no presentaba según la docente problemas de aprendizaje y realizaba las actividades áulicas sin problemas, hasta que sin motivo comenzaba a tirar útiles, se escapaba del aula, deambulaba por la escuela sin querer volver, amenazando a docentes y compañeros. Hasta ese momento ninguna de las docentes de los años anteriores había observado este tipo de comportamiento del alumno. Nunca había sido derivado al EOE, su madre asistía a las reuniones donde era citada, no tenía hermanos y era querido y respetado por sus compañeros hasta el momento en que comenzó con estas conductas disruptivas, que generaban temor y rechazo de sus pares. No presentaba problemas en las horas especiales salvo en inglés, ya que faltaba los días que tenía esa asignatura. Tenía buena relación con la docente aunque últimamente, al producirse los episodios de agresividad y no poder ella acercarse, temía que su vínculo se hubiera quebrado.

– a. **Relate** cada una de las **acciones** realizadas por Ud. como agente psicoeducativo, – y quienes puedan haber colaborado con Ud.–, para intervenir en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención. **b ¿Quién** decidió esa intervención? **c ¿Qué objetivos** tenía Ud. en la intervención? **d ¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué?

*a...Luego de recabar los datos anteriores por parte de la docente, como Orientadora Educativa asisto al aula a presenciar varias horas de clases. Tanto en Lengua como en Matemática se desempeñaba bien oralmente, contestaba cuando la docente preguntaba, participaba activamente de la clase

debatido con compañeros, y copiaba las consignas del pizarrón y las realizaba. Aparentemente no tenía dificultades en el área cognitiva. Pero luego de varias clases comencé a observar que el alumno copiaba las consignas del pizarrón pero la resolución de las tareas no las realizaba en forma independiente sino que estaba pendiente de sus compañeros. Luego de varias observaciones de este tipo, la docente anuncia que luego del recreo realizarían lectura de un texto en forma individual. Durante el recreo el alumno comienza a manifestarse agresivo con sus pares y finalizado el mismo se niega a entrar al aula, corre por la escuela agrediendo a quienes quieren disuadirlo. Me acerco al alumno y le propongo no entrar al aula pero venir conmigo al “gabinete”. En el gabinete el alumno no quiere decir por qué se mostró agresivo sin motivo durante el recreo y no quiso entrar al aula. Luego de conversar acerca de sus gustos y actividades fuera de la escuela, le digo que vamos a realizar una tarea escolar y comienzo verbalmente, lo que es respondido correctamente por el alumno. Cuando le propongo leer algo, se niega, le doy una cuenta para resolver y se niega tirando los útiles al piso, amenazándome. Le aseguro que no hablaré con la maestra de lo sucedido y acuerdo nuevos encuentros los dos solos. El alumno había resultado ser un hábil copista, tenía sus carpetas completas por su habilidad para copiarse las tareas de sus compañeros, pero no leía ni escribía. Lo inexplicable: llegó a 5to. Grado y ninguna docente se dio cuenta de esta situación.

* En un segundo encuentro, le informo que me di cuenta que él se enojaba porque no podía resolver cosas solo y por escrito, mientras que sí lo hacía en forma oral. El alumno me confirma: “yo no sé leer ni escribir, y tampoco sé los números”, pero me pide que no se lo diga a su maestra ni a sus compañeros ya que lo avergonzaba. Acuerdo en que esta situación no podía quedar así y que entonces si él accedía, le iba a enseñar a leer y escribir y los números, a condición de no decírselo a sus compañeros y él no volver a enojarse más.....Se realiza entrevista con la madre, la cual sospechaba que su hijo no leía, pero como pasaba de grado y ella era analfabeta, no tenía forma de saberlo realmente. Se acuerda con ella que el alumno asistiría a contraturno, para que sus compañeros no lo vieran asistir asiduamente al gabinete.

b.....La intervención fue decidida por el Equipo de Orientación luego de conversarlo, aunque sólo la OE intervino, luego de la derivación de la docente. Finalmente interviene la Maestra Recuperadora para enseñarle a leer y escribir.

c...Los objetivos de la intervención eran: 1) Esclarecer si había algún tipo de disparador de los sucesos disruptivos del alumno. 2) Determinar si involucraba una situación escolar o derivaba de problemas individuales del alumno. 3) Atemperar los episodios agresivos del alumno...Posteriormente al conocer que la vergüenza de no saber leer y no poder aceptarlo frente a su grupo y la docente originaban estos sucesos...el siguiente objetivo fue intervenir frente a la docente para que acepte que la evaluación del alumno sería al comienzo sólo sobre lo verbal oral. Y el objetivo final fue la intervención para que el alumno comenzara el proceso de lectoescritura.

d...La intervención fue áulica; con la docente; individual con el alumno; con la madre

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

- El alumno dejó de tener episodios de violencia, mostrándose alegre por sus logros cuando comenzó a poder leer y escribir solo. Se recompuso la relación con la docente y sus compañeros ... Los resultados los atribuyo a no haber quedado sólo con la demanda de la docente sobre problemas de conducta de un alumno y haber asistido al aula frecuentemente, pudiendo así dar cuenta de la sobreadaptación de este alumno, perfecto copista y con poca autoestima y tolerancia a quedar expuesto a ser el que no sabe ante su docentes y pares. También haber podido encontrar una solución con la docente, la madre y el alumno.

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

a. **Situación Problema...** Cuando comencé a trabajar en el área de educación especial, en una escuela de recuperación de la Ciudad Autónoma de Bs. As. y después de haber trabajado durante más de diez años

en el área de educación primaria común, me toca en la distribución de cargos salir a realizar apoyo e integraciones a dos escuelas comunes del distrito.

En una de las escuela que me asignan, me informa el E.O.E que hay tres integraciones, una correspondía a un nene (Juan), que en ese momento estaba cursando cuarto grado y que había ingresado a la escuela el año anterior. Venía de una escuela privada y traía un informe de una psicopedagoga que indicaba la necesidad de que Juan sea acompañado en su escolaridad por un docente de apoyo. En la escuela el año anterior Juan había causado preocupación en los docentes y la conducción así como también malestar en los padres de sus compañeros, quienes se reunían para pedirle a la conducción que tenga en cuenta la exclusión del niño ya que este molestaba, agredía, gritaba etc., situaciones que según los padres no permitían el normal desarrollo de las clases. El maestro de apoyo que estaba ese año en la escuela hizo público (a los docentes) el diagnóstico con el cual Juan venía (TGD inespecífico). Su comentario sobre las pocas posibilidades del nene de continuar con esa modalidad escolar quedo muy anclado en algunos docentes. Cuando yo tomo el cargo me encuentro con toda la repercusión de lo sucedido el año anterior, pero con muy buena predisposición de la docente del curso de Juan de ese año, como así también de la conducción y algunos profesores curriculares para pensar, armar y aceptar juntos nuevas propuestas y estrategias para trabajar.

a- Relate cada una de las **acciones** con las cuales Ud. – y quienes puedan haber colaborado con Ud. – intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención como docente. **a ¿Quién** decidió esa intervención? **¿Qué objetivos** tenía Ud. en la intervención? **¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué?

Las estrategias de trabajo se orientaron en dos direcciones por un lado todo lo que implicaba acompañar y trabajar directamente con J., para ayudarlo a acceder a los contenidos escolares, a vincularse con sus compañeros y docentes y a manejarse de manera autónoma dentro de la escuela. Por otro lado, se trataba de trabajar con los docentes de la escuela orientando, desde otro campo disciplinario del conocimiento (Psicología), la adecuación de los contenidos escolares para facilitarle a Juan el acceso, teniendo en cuenta sus características particulares. Primero se conversó sobre qué indicaba un diagnóstico de TGD, cuáles eran las características que podían presentar los niños con este diagnóstico y cómo se podía trabajar lo escolar. En un segundo momento, se pusieron en práctica diversas estrategias (consensuadas después de debatirlas, fundamentarlas y planificarlas en conjunto: docentes y yo). En primer lugar, se cambió de lugar a Juan; se lo trasladó del fondo del aula a adelante cerca del docente, para que éste pudiera marcarle los momentos de cambio de hora, consigna, carpeta, (cambios que, al ser sostenidos sistemáticamente por la docente, Juan logró incorporar y hacerlo autónomamente). En segundo lugar, se señaló la necesidad de realizar adecuaciones de acceso a los contenidos escolares: ejemplo consignas de trabajo cortas y claras, evitando las consignas dobles, en vez de una evaluación extensa, repartirla en mini-evaluaciones, usando otras modalidades (múltiple choice, unir con flechas). Dada la lentitud en el tiempo que le llevaba copiar del pizarrón, se conversó la posibilidad de que se traiga fotocopiado el texto para no perder el momento de trabajo grupal. En tercer lugar, se trabajó con el grupo a partir del cuento “El club de los perfectos” el tema de la diferencias que todos tenemos, se indujo a Juan en un grupito para trabajos en grupo, en la escuela y fuera de la escuela (para lo cual se conversó con la flia para apoyar el trabajo fuera de la escuela). En cuarto lugar, en materias curriculares por ejemplo la clase de música, el profesor manifestó su imposibilidad de integrarlo en las actividades que él había planificado, se acordó probar desplazar una estereotipia recurrente en Juan, golpear con el lápiz la mesa, ofreciéndole cambio de instrumento. Hasta el momento se intentaba que tocara la flauta, y se lo cambió por el bombo, marcando el ritmo con un pictograma en el pizarrón. Juan pudo así participar positivamente de las clases de música, sorprendiendo a sus compañeros, que lo felicitaron. Las intervenciones fueron pensadas en conjunto con todos los agentes de la institución docente del grado, curriculares, conducción y yo como docente integradora.

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

Juan termina este año, un quinto grado, siguiendo los contenidos de todo el grupo, llevando hasta ahora dos años sin ninguna manifestación de enojo, gritos etc. (todo aquello que se daba al comienzo en la escuela). Está manejándose de manera autónoma por la escuela, pudiendo recorrerla solo sin inconvenientes, vinculándose con compañeros, jugando en recreos y participando en clase levantando solo la mano para responder preguntas del docente. Esto, trabajando dos horas a la semana con docente de apoyo.

EJEMPLO 3 - PSICÓLOGO PROFESOR - PROVINCIA BS.AS. - ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA

La **situación-problema** que he enfrentado como docente es la siguiente: tomo por primera vez el espacio *Construcción de Ciudadanía* como suplente, en un ESB, materia que no lleva una calificación que impida pasar al año siguiente (después de tomarla me enteré que son muchos los docentes que prefieren no darla). Estos dos elementos (que sea mi primer experiencia en ESB y que los alumnos no repitan si desaprueban la materia) sumados a que el grupo (de aproximadamente 12 o 13 años) era problemático, hicieron que se diera una situación de “descontrol”, en la cual no supe realmente qué hacer. Como no tenía la necesidad ni las energías como para aceptar un desafío así, aunque sí me parecía súper desafiante la situación, terminé renunciando (por primera vez en 7 años). A esto hay que sumarle que las exigencias hacia mi persona desde las autoridades de la escuela sean elevadas, esperaban que les exija a los alumnos, a pesar de todo lo anterior. Era un grupo de aproximadamente 20 alumnos (mitad niñas y mitad varones). Había un grupo que estaban atentos y eran respetuosos de la situación, pero un grupo de 7 alumnos varones y 4 alumnas mujeres ni se percataban de la misma. Reconozco que no es la primera vez que me sucede. Lo que sí me pasó por primera vez es que en 2 horas no paren de hablar, se peleen, tiren cosas, etc. Tanto era el caos que aún exigiéndome mucho, no alcanzaba a que mi voz se escuchara ni siquiera en la primera fila. Lo único que logré es que, en pequeños grupos, realizaran un trabajo práctico, el cual no fue realizado por todos los grupos y en ningún momento llegamos a discutirlo entre todos. En un momento dos alumnos se fueron a las manos y no supe más que llevarlos a la dirección “agarrados” del brazo, para comentarle la situación a la directora, que luego dio un sermón al curso, que poco efecto tuvo. Un elemento que me paralizó es el desinterés total de la mayoría de los alumnos, pero no “mera apatía” que no molesta, sino aquella que hace imposible que se establezca un vínculo docente-alumno sin caer en “sargentismos” ni estrategias conductistas. No digo que sea una situación imposible de abordar, sino que un abordaje no simplista requiere de un análisis del problema que lo comprenda en su complejidad. Otro elemento es que la materia la dictaba de 12 del mediodía a 2 de la tarde, sin recreo, y después de que los chicos estuvieran toda la mañana cursando. Elemento que en parte explica la situación, teniendo en cuenta que tienen 12 o 13 años. Otro es el que se da en relación con las autoridades de la escuela: uno como docente no decide muchas cosas, pero se tiene que hacer cargo de ellas; como por ejemplo, el horario en el cual se ubica la materia (lo mismo se podría decir del ministerio, que piensa un espacio sin recursos con los cuales afrontarlo). También tengo presente como elemento que era mi primer experiencia en ESB (siempre di clases en Polimodal), con lo cual mi falta de recorrido en esta rama tampoco ayudó mucho. Como era nuevo en el curso, no existió antecedente alguno en relación con mi persona. Sí me enteré que el docente al cual yo estaba realizando la suplencia había tomado la actitud de no hacer nada durante las dos horas, por lo cual algunos alumnos (aquellos que sí estaban interesados en la materia) se quejaron a los directivos y éstos le llamaron la atención y el docente pidió licencia.

– **Relate** cada una de las **acciones** con las cuales Ud. – y quienes puedan haber colaborado con Ud. – intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención como docente. **a ¿Quién** decidió esa intervención? **b ¿Cómo** recortó y analizó el problema – sus causas y posibles consecuencias -? **c ¿Qué objetivos** tenía Ud. en la intervención? **d ¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué?

* Primero, intenté que me prestaran atención al menos al presentarme, cosa que nunca ocurrió. Segundo, intenté que no se lastimaran entre ellos ni “arruinaran” el mobiliario, cosa que logré a medias. Tercero, impedí que se “agarraran a trompadas”, cosa que logré. a. Las tres intervenciones las decidí yo. En la última intervino la directora. b. Al problema lo pensé desde varios puntos de vistas: por un lado, como una propuesta (el del espacio *Construcción de Ciudadanía*) mal planteada, tanto por no evaluarse como las otras materias, como por ubicarse en un horario en que nadie (ni siquiera un adulto) podría prestar atención a nadie. Además del horario, a los chicos los cambiaban de aula para esta materia, porque a las 13 hs ingresaban los chicos de la tarde. Por otro lado, muchos de los chicos tenían una situación complicada en sus casas (padres “chorros”, me comentó un alumno-). Todos estos elementos hacen que el interés de los chicos por la materia no exista, y que intervenir para motivarlos sea un desafío más que importante. c. Mi objetivo era que se pueda establecer un vínculo con los alumnos, que al menos pudieran aprender algo de la materia, y no sólo que podamos hablar de lo que sea y que se calmen. d. Intervine sobre los alumnos más problemáticos, aún aquellos que se agarraron a trompadas (aunque sabiendo que el problema no son ellos), sin saber qué otra cosa hacer.

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

No logré mucho (al menos con el grupo “problemático”). Los saberes pedagógicos me dejaron “en banda”; la autoridad (sea lo que sea esto) no me sirvió de mucho tampoco. No pude establecer un vínculo con ellos. Atribuyo estos resultados a mi falta de conocimiento de las nuevas producciones subjetivas contemporáneas (especialmente en esa edad), que están totalmente por fuera de lo instituido y que se ubican en un nuevo *entramado social*, Y que me descolocaron sin saber qué hacer ni cómo. Como docente, por un lado, uno se encuentra con una escuela que quiere permanecer en lo instituido, descontextualizada totalmente, y un contexto que lo deja a uno absorto.

Preguntas-guía para su ubicación y para el análisis:

1 – ¿Con cuál de los Modelos de Intervención Psicoeducativa se halla más fuertemente vinculado el ejemplo primero y por qué? ¿Qué aspectos de los otros Modelos están también presentes aunque no predominen? Analice la Orientación psico-educativa desarrollada, tanto en su momento de Evaluación como en las Acciones emprendidas para resolver el problema, desde el punto de vista de los Ejes de análisis de las Intervenciones Psicoeducativas. ¿Cómo se vincula el ejemplo con los Tres Vectores de la Intervención Psicoeducativa y su indivisibilidad?

2 - ¿Con cuál de los Modelos de Intervención Psicoeducativa se halla más fuertemente vinculado el ejemplo segundo y por qué? ¿Qué aspectos de los otros Modelos están también presentes aunque no predominen? Analice la Orientación psico-educativa desarrollada, en su Agencia y Resultados, en función de los Ejes para analizar las Intervenciones Psicoeducativas. ¿Cómo se vincula el ejemplo con la construcción de “entramados” inter-agenciales y en dimensiones diferentes de lo educativo – emocional, cognitiva, pedagógica -?

3 - ¿Con cuál de los Modelos de Intervención Psicoeducativa se halla más fuertemente vinculado el ejemplo tercero y por qué? ¿Qué aspectos de los otros Modelos están presentes aunque no predominen? Analice la Intervención, en su Agencia y Resultados, en relación a los Ejes para analizar Intervenciones Psicoeducativas, y vinculando al Nivel de Escolaridad y lo que aporta a la Crisis de los Dispositivos y las Nuevas Subjetividades en Desarrollo. ¿Cómo se vincula con las tensiones entre los dos Paradigmas o Proyectos Educativos: Frankenstein Educador y Alteridad-Novedad en el Desarrollo?

Actividades de aprendizaje en relación a los Temas de la Ficha y Guía de Preguntas

- Vincule “unidades de análisis” del aprendizaje escolar y “unidades de análisis” de la acción profesional del psicólogo en contextos educativos.
- Articule el concepto de “intervención” y su solapamiento con el de “orientación” con la conceptualización de Rogoff de los “tres planos de la actividad sociocultural”, como participación guiada, “dispositivo de aprendizaje práctico/entrenamiento” y apropiación participativa, y su crítica al concepto de Vigotsky de la “internalización”.
- Articule la “intervención psicoeducativa” con la “internalización como dominio” y la “internalización como apropiación” en tanto “propiedades de la acción mediada” en Wertsch.
- Articule “modelos de orientación psicoeducativa” con “tensiones y emergencia del psicólogo situado en nuestro contexto” (Erausquin, Bur, 2001, 2013).
- Alcances y límites, en el contexto de la crisis contemporánea del sentido moderno de lo escolar, de la mirada psicoeducativa del psicólogo situado (Baquero, 2007).

A modo de palabras finales:

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

(Engestrom, 1991).

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

(Engestrom, 1991:256).

Referencias Bibliográficas

Baquero R. (2000) “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”, en Avendaño y Boggino (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario. Homo Sapiens.

Baquero R. (2001) “Contexto y aprendizaje escolar”, en Baquero y Limón, *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal. UNQ. (Cap. 6)

Baquero R. (2002) “Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Perfiles educativos* Tercera Epoca Vol XXIV Nos 97-98. Pp. 57-75. México. Primera Parte

Baquero R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". Ficha CEP.

Bisquerra Alzina R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.

Chardon, M (C) (2000) *Perspectivas e interrogantes en psicología educativa*. Buenos Aires. Eudeba.

Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid. Morata.

Cole M. y Engeström Y. (2001) Cap. 1. "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 47-74). Buenos Aires: Amorrortu. 1993.

Coll, C. (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova.

Coll, C. (1990): "Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II: Psicología de la Educación Madrid, Alianza Editorial.

Compagnucci, A. Denegri, M.V. Fabbi (2009) "La inserción del psicólogo en el campo educativo: intervención y prácticas en contexto". *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*.

De la Vega, E. (2009) *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Bs. As. Noveduc

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". *Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA*.

Erausquin, C, Bur R. y Ródenas A. (2001) "Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas". *28º Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Santiago de Chile. Ficha CEP UBA*.

Erausquin C., Btsh E., Bur R., Camean S., Ródenas A., Sulle A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas", en *Anuario IX de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*

Erausquin C. y Bur R. (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.

Erausquin C. y D'Arcangelo (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". (Ficha de Cátedra Facultad de Psicología UNLP).

Guillain André (1990) "La Psychologie de l'Éducation: 1870-1913. Politiques éducatives et stratégies d'intervention ». *European Journal of Psychology of Education*, , 5, 1 :69-79. Traducción de Flavia Terigi.

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

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

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.

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

Selvini, Palazzoli, M. (1985) *El mago sin magia*. Buenos Aires, Paidós.

Toscano, A.: (2007) "La construcción de Legajos Escolares: Una decisión en torno al destino escolar de los niños". *Ficha de Cátedra Centro Estudiantes Psicología UBA*.

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

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

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