

Roles de agentes profesionales que trabajan con alumnos con problemas de conducta y construcción de modelos mentales situacionales de intervención en escenarios escolares.

dirigida por Cristina Erausquin.

Cita:

dirigida por Cristina Erausquin (2016). *Roles de agentes profesionales que trabajan con alumnos con problemas de conducta y construcción de modelos mentales situacionales de intervención en escenarios escolares* (Tesis de Licenciatura). FACULTAD DE PSICOLOGIA ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CABA, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/256>

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



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

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

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESIS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

“Roles de agentes profesionales que trabajan con alumnos “con problemas de conducta” y construcción de modelos mentales situacionales de intervención en escenarios escolares”

Menéndez García, Lucila Ailén

L.U: 36172197/0

Tutora: Prof. Mgter. Cristina Erausquin

Septiembre, 2016

Índice:

| | |
|--|---------------|
| Introducción..... | Pág.3 |
| Estado del arte..... | Pág.4 |
| Marco teórico..... | Pág.6 |
| -Breve recorrido histórico por la educación especial..... | Pág.6 |
| -El derecho a la educación..... | Pág.7 |
| -La educación especial como modalidad..... | Pág.9 |
| -Configuraciones de apoyo..... | Pág.10 |
| -Estrategias y modalidades de intervención psico-educativa..... | Pág.11 |
| -La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones de agentes psico-educativos en escenarios escolares..... | Pág.14 |
| -Modelos Mentales Situacionales de Intervención..... | Pág.16 |
| -Un modo posible de comprender la discapacidad..... | Pág.17 |
| -Acerca de roles, perspectivas y sentidos..... | Pág.18 |
| Objetivos..... | Pág.20 |
| Metodología..... | Pág.20 |
| Análisis de resultados..... | Pág.21 |
| Conclusión..... | Pág.29 |
| Bibliografía..... | Pág.30 |
| Anexos..... | Pág.34 |

Tesis de Licenciatura en Psicología

Titulo: “Roles de agentes profesionales que trabajan con alumnos “con problemas de conducta” y construcción de modelos mentales situacionales de intervención en escenarios escolares”

Alumna: Lucila Menéndez

Tutor: Prof. Mgter Cristina Eraunquin

Área: Psicología Educativa

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis de Licenciatura se realiza tomando como referencia el Trabajo de Campo llevado a cabo en la Práctica de Investigación “Psicología y educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado”, a cargo de la Prof. Mgter. Cristina Eraunquin.

El mencionado Trabajo de Campo tuvo como objetivo la indagación de las prácticas inclusivas de los Maestros de Apoyo Psicológico (MAP) del área de Educación Especial, en el trabajo con niños denominados con “problemas de conducta” en Escuela Común. Estos niños no presentan dificultades en el aprendizaje, sino en la adaptación a las normas escolares o al formato escolar, exteriorizando conductas disruptivas.

Las principales conclusiones de ese trabajo hacen referencia, por un lado, a la dificultad para fortalecer y enriquecer el rol MAP, dado que los agentes deben sortear las contradicciones entre dos sistemas de actividad (Escuela Común y Escuela Especial), y por otro lado, debido a las representaciones que los MAP tienen de los niños “con problemas de conducta” escolarizados.

En base a ese antecedente, en este trabajo de Tesis, se apunta a complementar y enriquecer la investigación mencionada, focalizando en el análisis de las prácticas de los agentes psico-socio-educativos que se desempeñan en el *gabinete psicopedagógico* o *equipo de orientación escolar*, de ahora en adelante EO, en el trabajo con “niños con problemas de conducta”.

ESTADO DEL ARTE

Entre las investigaciones que se consideran antecedentes y a la vez marco de referencia para el desarrollo de la presente Tesis/Tesina de Licenciatura, se re-contextualizan lineamientos generales del proyecto de investigación a cargo de la profesora Mgter Cristina Erausquin, “Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”, de la Programación UBACYT 2012-2015.

El marco epistémico del proyecto es el Enfoque Socio-Histórico-Cultural, inspirado en el pensamiento de Vygotsky; la *acción mediada* de Wertsch (1999) y los *sistemas de actividad* de Engeström (2001).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no está localizado en la mente individual sino que se sitúa en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación en *prácticas culturales* (Rogoff, 2003).

Dicha investigación se centra en “la construcción del conocimiento profesional de los Psicólogos en actividad en instituciones de Educación, Justicia y Salud”. Con ese fin, se analiza el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para el ejercicio profesional en diferentes escenarios y roles, haciendo énfasis en identificar los dilemas y obstáculos, y las condiciones que facilitan o dificultan la profundización de “giros de posicionamiento y conocimiento” (Proyecto UBACYT 2012-2015, Acreditado y Subsidiado por SECYT UBA).

Para la interpretación de la información obtenida de los Cuestionarios administrados y las Entrevistas realizadas a psicólogos, docentes y otros profesionales, se utilizó la *Matriz de Análisis Multidimensional de Modelos Mentales Situacionales de Profesionalización Psico-Educativa* (Erausquin y Basualdo, 2005).

Por otro lado, se considera marco de referencia de este trabajo la investigación “Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las practicas” llevada a cabo por Erausquin, Dome, López, Confeggi y Robles López (2011). En esa indagación, se analizaron los “modelos mentales de situación” que construyen Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas. Toma como marco de referencia el “enfoque cognitivo contextualista de modelos mentales aplicado al cambio educativo (Rodrigo, 1999), articulado con el enfoque cultural

histórico de las fracturas de la memoria en los sistemas sociales de actividad (Engeström, 1997)”

Se administraron 60 Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención de Agentes Psicoeducativos que trabajan en escuelas de Buenos Aires y La Plata, y se analizaron en base a la Matriz mencionada.

La principal conclusión de esta investigación fue que “se hallaron fracturas en la historización de los problemas, en la memoria sobre el sistema social de actividad, no así en la memoria del objeto de la actividad”. También se menciona la dificultad para el giro contextualista en las distintas figuras de agencialidad.

Continuando con las investigaciones de estos autores, las situaciones de violencia en la escuela, desde los alumnos, los profesionales o la institución, aparecen como “escenas de urgencia”, en relación a las cuales la intervención de los agentes psicoeducativos se vuelve importante, para prevenir, evitar o disminuir el daño que provocan. Dado que estas escenas desbordan el marco habitual de respuesta, el profesional actúa muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. Esto impide la historización necesaria del problema, para indagar antecedentes y causas y para elaborar hipótesis que orienten los cursos de acción (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10).

En este contexto, se distinguen tres “figuras de intervención”, que dan cuenta del accionar de los agentes psicoeducativos involucrados. En primer lugar, la figura de “encapsulamiento”, que reúne a aquellos profesionales que realizan su trabajo de manera aislada, lo que conduce a que las decisiones y el curso de la intervención se apoyen unilateralmente en su persona, o bien a que las decisiones se tomen al margen de su persona. En esta figura, suele haber una tendencia a la “sobre-implicación” en relación a la situación problemática, generando una pérdida de distancia y objetividad, que tiene efectos sobre la vida anímica del agente.

En cambio, la figura del “trabajo en equipo” reúne a los agentes que relatan y describen inter-agencialidad, aunque no arman equipos de trabajo colaborativos ni artefactos de elaboración y construcción del problema en el contexto áulico ni en la labor pedagógica. En agentes que trabajan de esta forma, suele encontrarse una implicación comprometida con el problema y una adecuada disociación instrumental (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10)

MARCO TEÓRICO

Breve recorrido histórico de la Educación Especial

Si bien no se plantea como objetivo de este trabajo realizar un recorrido histórico exhaustivo de la Educación Especial, se comenzará a introducir el marco teórico puntualizando algunos aspectos relevantes del mismo.

De acuerdo a lo expuesto por Lus (1995), se señalan algunos datos históricos que permitan comprender mejor cómo surgió y se desarrolló la Educación Especial hasta la actualidad.

En el siglo XIX, llamado periodo *de las instituciones*, los asilos mantenían a las personas portadoras de algún tipo de déficit fuera de la vista de la “conciencia pública”. Esos asilos estaban bajo atención médica, y como consecuencia de la imposibilidad de la medicina para dar respuesta a estas situaciones, en relación a la escolarización, surge la Educación Especial.

Con Binet, a fines del siglo XIX, se dio inicio a un nuevo periodo en la Educación Especial. El acento ya no estaba puesto en los asilos sino en la escuela, y en especial, en aquellos niños que no lograban aprender del modo que la institución esperaba que lo hicieran. Este autor plantea que la disonancia entre las exigencias de la escuela y lo que el niño realmente puede hacer es consecuencia de un *déficit de inteligencia*, y crea un instrumento con el objetivo de medirla. Ese fue el origen de las pruebas psicométricas.

En el nuevo período que se inicia, el tema deja de depender de la medicina para hacerlo de la psicometría. El destino educativo de cada alumno dependía de los resultados que arrojaban los tests. Ello denotaba la intencionalidad de la escuela de trabajar con grupos homogéneos, derivando fuera de ella a quienes tenían *necesidades educativas especiales*.

En las primeras décadas del siglo XX, Vigotsky plantea una nueva concepción de desarrollo y de la Educación Especial. Sostiene que *“El niño con déficit no es un niño menos desarrollado que sus pares normales, sólo es un niño que se desarrolla diferente”*¹, cuestionando así la confianza que se tenía en las mediciones psicométricas y en los supuestos beneficios de la educación especial segregada.

¹ En Lus M. A. (1995): “El recorrido histórico de la Educación Especial”, en *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires: Paidós (Cap. 1).

Trabajos posteriores, han podido demostrar que el coeficiente intelectual *se desarrolla* a lo largo de la vida y el ambiente influye en la modificación del mismo. Gracias a estos enfoques, se puso en duda la validez del modelo psicométrico para identificar los déficits y legitimar las decisiones de derivación, y se dio comienzo a un nuevo período, en la década del 80', que puso el foco en *problematizar* los efectos negativos del etiquetamiento y la segregación educativa.

Hoy en día, en pleno siglo XXI, el objetivo es alentar las iniciativas tendientes a unificar el sistema educativo común y el especial y fomentar la educación inclusiva. Una de las maneras de contribuir a esa posibilidad y asumir ese desafío, que ofrece actualmente la Educación Especial, es la perspectiva de la *transversalidad*. Eso se refiere a que el recorrido educativo del niño - en caso de necesitarlo - debe poder articularse conjuntamente entre el Sistema Común y el Especial. Apunta al *trabajo inter-agencial* para que, de este modo, se pueda acompañar y descubrir el camino de desarrollo que el niño necesita, a través de propuestas organizadas curricularmente. Para ello, se requiere la existencia de una responsabilidad compartida entre los niveles y modalidades de escuela común y escuela especial.

A continuación, se procede a describir las propuestas actuales más relevantes en relación al *derecho a la educación de todos los niños*, en la perspectiva de la inclusión.

El derecho a la Educación

El sistema Educativo se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas, regulados por el Estado, que posibilitan el derecho a la educación. Como lo establece el artículo N° 26 de la Declaración de los Derechos Humanos:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.*

El sistema educativo debe garantizar, entonces, que se cumpla y se respete este derecho en todos y todas, “la igualdad como punto de partida” (Frigerio, 2004), reconociendo al mismo tiempo la diversidad y heterogeneidad en y entre los estudiantes. Lo hará asegurando *trayectorias escolares* continuas y completas e implementando medidas que amplíen las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de las escuelas, ya que muchos sujetos transitan la escolaridad de modo variable y/o accidental.

En este trabajo, se recortan las prácticas de los agentes psico-educativos que intervienen en los trayectos educativos de niños denominados con “problemas de conducta”, desde sus propias narrativas y perspectivas; contextualizando los Sistema/s de Actividad que enmarcan, condicionan, restringen y/o permean la construcción de los problemas y de las intervenciones en dichos agentes. Cuando un agente psico-educativo realiza una intervención, lo hace sobre un recorte de la problemática que aborda. Se podría entender el concepto de problema como aquello que sucede, que está allí y tiene una existencia concreta en el campo. Mientras que el *recorte* hace referencia a la visión singular del agente a la hora de definir el problema, su propio posicionamiento y perspectiva sobre el mismo. El recorte de la actividad debe ser lo suficientemente abarcativo para no vulnerar las características del fenómeno, pero a su vez no tan amplio que no nos permita pesquisar e identificar la problemática en cuestión. La unidad de análisis es entonces lo que subtiende a un recorte, permitiendo abordar el fenómeno en cuestión de un modo apropiado (Erausquin, 2013).

La Educación Especial como modalidad

Desde lo normativo, la Educación Especial como modalidad está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, defendiendo la igualdad, la inclusión y la no discriminación. Se rige por el principio de *inclusión educativa* y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común. Este principio parte de la concepción de que cada persona presenta características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes diferentes, pero todos deben tener igualdad de oportunidades y constituye una estrategia para derribar las *barreras* que hay para el aprendizaje, facilitando la participación de todos los alumnos.

Así, el enfoque de la inclusión, centrado en la reducción de barreras que impone el contexto a los alumnos, se diferencia del enfoque de integración, pensado desde las necesidades del alumno diferente (Casal y Lofeudo, 2009).

Según estas autoras, el enfoque de la integración propicia la incorporación a la escuela común, pero parte de la base de que el “integrado” posee un déficit o tiene “necesidades educativas especiales”. En cambio, el enfoque de la inclusión propone pensar las “barreras al aprendizaje como límites a la integración”, trabajando para minimizarlas y aumentar los apoyos. De la misma manera, desde el enfoque de la integración, la diferencia debe aceptarse, tolerarse y comprenderse, en contraposición con el enfoque de la inclusión, que sostiene que la diferencia está en todos y entre todos y debe ser entendida como una posibilidad de intervención.

Desde la perspectiva de la inclusión, Frigerio (2004) sostiene la no inexorabilidad de la desigualdad. Postula que la desigualdad no tiene nada de natural, genera sufrimiento y se expresa en dolor. Lo que sí es natural en los seres humanos es la igualdad. Lo inexorable toma la forma de un destino preestablecido. La educación se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar diferencias en desigualdades. Desde esta posición, no se acepta que el lugar de nacimiento devenga una condena, o que las diferencias resulten en desigualdad. Lo inexorable deja de serlo, cuando el carácter inevitable pasa a ser cuestionado por un accionar. La igualdad debe ser un punto de partida que sostenga que ningún sujeto está imposibilitado: en

cambio, la igualdad no debe ser un horizonte que se alcance sólo meritocráticamente. Hay que referirse a las desigualdades para denunciarlas, mencionarlas como aquello que necesita *desnaturalizarse*, para develar el carácter político de los adjetivos que marcan al otro como diferente.

Configuraciones de apoyo

La integración escolar es uno de los ejes fundamentales de la gestión de Educación Especial, e implica la posibilidad de inserción educativa en la escuela común de niños con discapacidad o con restricciones cognitivas, conductuales, sensoriales o motoras, gestionando dispositivos que constituyan recursos para hacer posible *la inclusión de niños y niñas* con la finalidad de que su trayectoria educativa sea concebida desde una mirada integral, lo más satisfactoria posible. Para que las trayectorias educativas de los alumnos sean integrales, se requieren *configuraciones de apoyo*, que son “*redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria*” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p.39)

Se entiende de esta manera, a la escuela común y a la educación especial como dos sistemas sociales de actividad, que establecen un compromiso conjunto y una tarea, en colaboración con actores de diversas áreas. Es así que en 2009² es regulada la solicitud de configuraciones de apoyo: Maestro/a de Apoyo Pedagógico; Maestro/a de Apoyo a la Integración; Maestro/a Psicólogo/a Orientador/a (MPO); Maestro/a de Apoyo Psicológico (MAP). Estas últimas son *configuraciones de apoyo* que realizan sus intervenciones con niños que concurren a escuelas comunes y necesitan, de manera transitoria, por problemas de conducta, sostenerse en un “otro” que facilite su inserción y/o inclusión en instituciones, potenciando sus capacidades e intentando eliminar o disminuir las barreras contextuales.

Las *configuraciones prácticas* que pueden adoptar los *apoyos educativos* pueden ser: atención, asesoramiento y orientación; capacitación,

² Normativa que regula la solicitud de las configuraciones de apoyo es la disposición 32DGE2009 y su modificatoria 39DGE2009 en <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion>

provisión de recursos, cooperación y acción coordinada; seguimiento o investigación. Todas estas *configuraciones* son formas de contribución de la educación especial a las escuelas comunes para el logro de trayectorias educativas integrales y para el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa. La inclusión exige que las diversas modalidades del sistema escolar se complementen sin perder la especificidad del aporte que pueden brindar, basándose en la evaluación y valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras de aprendizaje y las necesidades educativas de cada alumno.

Los *apoyos* son redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos e instituciones, que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Vale aclarar que un recurso aislado no constituye un apoyo. Un recurso sólo pasa a ser apoyo cuando es activado por un agente (persona, grupo).

Como se menciona anteriormente, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ofrece diferentes *configuraciones de apoyo para la integración escolar*, entre las que se encuentra la Maestra de Apoyo Psicológico (MAP).

Por otro lado, los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se desempeñan en la Provincia y Ciudad 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.

Estrategias y modalidades de intervención psico-educativa

Los cambios en el contexto socio económico, político y cultural de Argentina han influido en el sistema educativo, dando cuenta de una complejidad creciente en

la que éste se encuentra inmerso. El psicólogo que trabaja en educación no puede ser ajeno a ello. Actualmente, la heterogeneidad de tareas que desarrolla el psicólogo en escuelas hace que su rol se vuelva difuso. Al respecto, 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 quizás uno de los obstáculos en la elaboración teórica sea que la formación clínica hegemoniza la formación y práctica de los psicólogos”.³

Por otro lado, la representación más difundida sobre el psicólogo educacional se encuentra fuertemente ligada a la idea de “gabinete”. Sobre este punto Erausquin, Denegri y Michele (2013) sostienen que se puede pensar esta noción de dos formas: como “un lugar de discusión y producción activa entre diferentes perspectivas” o como un “lugar pasivo en el cual el psicólogo educacional estaría a la espera”, o como “receptor de demandas”.

A partir de este análisis, las autoras, siguiendo a Baquero (2002), proponen 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”, dado que se tiende a naturalizar estos instrumentos y no considerarlos como un producto histórico de fuerzas socioculturales concretas.

En este sentido, los agentes psico-educativos se encuentran inmersos en un juego de tensiones entre lo instituido y lo instituyente, que los lleva a debatirse entre la homogenización escolar y la singularidad del caso y el contexto.

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, 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). Ello, a su vez se vincula con la construcción de unidades de análisis integradoras de sujeto-situación-historia-contexto, no reductivas “al” sujeto “descontextualizado”, ni reductivas “del” sujeto a su dimensión cognoscitiva, escindida de su dimensión corporal, emocional o libidinal.

³ Erausquin, C.; Denegri, A. & Michele, J. (2013) Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: Historia y perspectivas para el análisis y construcción de prácticas y discursos. Ficha de cátedra UNLP.

Para abordar la temática de las intervenciones escolares, resulta pertinente utilizar el término “modalidades” de intervención, ya que da cuenta de la diversidad de situaciones y contextos y de la heterogeneidad de los entrelazamientos entre sujetos-agentes y situaciones concretas que contextualizan la intervención.

Por otro lado, el término “modelos” “apunta al hallazgo de regularidades en dichas modalidades de intervención, recurrencias e inconsistencias, tensiones y giros, que se repiten y “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 asoma lo emergente.

“Intervenir”, según el Diccionario de la Real Académica, es “tomar parte en un asunto, interponer uno su autoridad, interceder o mediar por uno”. En este sentido, autoridad e intencionalidad son características básicas de la intervención social ineludiblemente presentes en la concepción moderna de la educación y de los saberes sobre la misma y sus sujetos. También se entiende a la intervención como “*un proceso de interferencia o influencia que persigue un cambio determinado*” (Erausquin, Denegri, Michele, 2013)

Esta idea puede implicar también algún grado de “*violencia 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*” (Erausquin, Denegri, Michele, 2013). Al respecto, puede mencionarse 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. Siendo que les es impuesto, aunque sea “por su propio bien”, desde afuera, es violencia que se les atribuya la responsabilidad del fracaso, y se les obligue a cargar con la consecuencia del mismo, como si ellos lo hubieran elegido y construido (Perrenoud, 1990)

Para clasificar los distintos tipos de intervenciones psico-educativas, Álvarez y Bisquerra (1996, 1997 y 1998), desplegando un trabajo inicial de César Coll (1988), proponen pensar en “ejes vertebradores de la intervención”, y cada modelo de intervención ocupa un espacio en el *continuum* que va de un extremo a otro de cada uno de los ejes. Los ejes propuestos son: Según tipo de intervención: *directa-indirecta*; según ámbito de la intervención: *externa-interna*; según destinatario: *individual-grupal-institucional-comunitario*; según temporalidad de la intervención: *reactiva-proactiva* y según orientación: *salud-educación-subjetividad*.

Por último, pueden diferenciarse distintos tipos de modelos de orientación e intervención psico-educativa :

- Modelo clínico: se caracteriza por una atención directa y personalizada. Se realiza un diagnóstico individual y se elige y decide una estrategia de abordaje también individualizada. En el contexto educativo actual, predomina la derivación a un servicio de salud externo, se detecta el problema y se lo sitúa en el individuo y/o en el contexto extra-escolar.

- Modelo de programas: es un tipo de intervención más contextualizada y el destinatario es colectivo. Se considera que 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. Se concreta en un Proyecto o Programa, por lo que implica que se planifique, diseñe, ejecute y evalúen resultados.

- Modelo de consulta: se caracteriza porque en él es necesario que exista una demanda o consulta externa, como por ejemplo de un docente o directivo. Este tipo de intervención es normalmente indirecta, el consultante se transforma en mediador con el o los destinatarios de la intervención.

- Modelo de animación socio-cultural: En él participa el agente psico-educativo como parte de un proceso comunitario de gestión de recursos y estrategias para el logro de objetivos compartidos en una comunidad.

- Modelo constructivista de asesoramiento: Es un proyecto de generación de niveles cada vez más altos de abstracción y autonomía en los sujetos, tanto docentes como alumnos.

La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones de agentes psico-educativos en escenarios educativos

Erausquin (2013) propone aportar algunos elementos de la Teoría de la Actividad de Engeström (2009), en sus *tres generaciones*, como artefacto mediador para re-pensar la indagación e intervención psico-educativa. La idea de actividad

como unidad de análisis fue formulada por Leontiev y reformulada por Engeström (1987,2001), quien considera que esta idea ha evolucionado por tres generaciones de investigación.

La primera generación se basa en la idea de *“mediación cultural”*, que concibe a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia objetivos. Noción expresada comúnmente por Vigotsky como la *“tríada objeto-sujeto-artefacto mediador”*. Para Engeström (2001) *“el individuo no podrá ser entendido sin sus instrumentos culturales y la sociedad no podrá ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen dichos artefactos”*⁴. En esta primera generación, la unidad de análisis queda reducida a acciones individuales.

La segunda generación supera esta reducción, ya que propone pensar a la actividad como una *“formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora”*. La actividad entonces no se reduce a acciones con un principio y un fin, determinados en el tiempo de los individuos o grupos. Los sistemas de actividad evolucionan durante periodos de tiempo prolongado, tomando la forma de instituciones u organizaciones.

Engeström, (1987) representa esta *segunda generación*, añadiendo a la relación sujeto-objeto los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y la división del trabajo, en el *“triángulo mediacional expandido”*, a fin de subrayar la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. Este autor también resalta la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como *“fuerza impulsora del cambio y el desarrollo”*.

La *tercera generación* se crea para desarrollar herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes. Toma dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis para estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter sistemas.

Engeström resume esta tercera generación en *cinco principios*:

⁴ Earausquin, C. “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. En *Revista Segunda Época*, volumen 13. 2013 / Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata EDULP en REUN. Revista con Referato. ISSN N° 0556-6274. Publicación Digital en octubre de 2014. (pp.173-197).

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

Modelos Mentales Situacionales de Intervención

En el presente trabajo, se articula el análisis de los sistemas de actividad con el de los modelos mentales de intervención sobre situaciones problema, que construyen y modifican agentes psico-educativos en su accionar profesional.

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

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

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

Los modelos mentales aparecen en el marco del *constructivismo episódico*, que es un modelo explicativo que aborda la construcción del conocimiento social. Esta teoría asume que hay una construcción situada del conocimiento en escenarios socioculturales, guiada por una epistemología constructiva y que da lugar a representaciones episódicas individuales, que pueden negociarse y también apropiarse recíprocamente entre los participantes del escenario (Rodrigo, 1997).

Para profundizar esta definición se puede puntualizar, siguiendo a Rodrigo, algunas cuestiones. En primer lugar, el constructivismo episódico opera en la microgénesis del conocimiento específico en dominios, es decir, describe la evolución del conocimiento en un *dominio* particular. En segundo lugar, es un proceso constructivo *situado*, lo que significa que está basado en la recopilación de una multiplicidad de episodios de aprendizaje. En tercer lugar, el constructivismo episódico da lugar a representaciones muy variadas que se adaptan a las *demandas* de las situaciones y permiten una representación ajustada de las mismas. En cuarto lugar, supone un *escenario sociocultural*, en donde muchas personas cuentan con sus propios modelos mentales de una situación y en donde los mismos se van negociando y modificando hasta obtener un único modelo consensuado de la situación que, no obstante, existe en la mente de cada persona (Rodrigo, 1997).

Un modo posible de comprender la discapacidad

Daniels (2009) reelabora la distinción vigotskyana entre discapacidad primaria y secundaria. La primera hace referencia a factores de orden biológico, mientras que la segunda refiere a la distorsión de las funciones psicológicas superiores a causa de factores sociales. El contexto en el cual se desenvuelve el sujeto con una *discapacidad primaria*, podría dar lugar a la aparición de una *discapacidad secundaria*, de modo que la forma en que el entorno responda al déficit va a permitir fomentar el desarrollo u obstaculizarlo.

Esta distinción se enmarca en la necesidad de contribuir a superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Las barreras forman parte de un contexto discapacitante, más allá del sujeto “portador de un déficit”. En este sentido, el Sistema Educativo propone un enfoque de inclusión -que implica las dimensiones filosófica, social, política, económica y *especialmente pedagógica*- para:

la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.

la definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación,

el desarrollo del sentido comunitario, de solidaridad y pertenencia plural,

la promoción de las alfabetizaciones múltiples,

el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes,

una cultura educativa, en la cual todos se sientan partícipes.

Acerca de roles, perspectivas y sentidos

Perspectivas. En primer lugar, entiendo que indagamos *puntos de vista* de los profesionales, siempre en formación. Lo que se expresa en sus producciones escritas, tanto en sus narrativas situadas, como en sus ideas explícitas sobre los temas, son prismas, representaciones, conocimientos y creencias, pero también posiciones – epistémicas, políticas, éticas – en relación al compromiso con su quehacer. El concepto de perspectivas focaliza los puntos de vista sobre ellos mismos y el mundo, que se reflejan en la mirada que lanzan sobre su quehacer y sobre el de los otros agentes profesionales, a través de un momento de reflexión.

Sentidos. En segundo lugar, interesa reflejar *sentidos*, como lo cercano a la experiencia, como lo que descubren, al decir de Vygotsky (1994), las *vivencias* que articulan la trama entre sujeto y ambiente en la temporalidad de su desarrollo. Para Vygotsky (1934), es verdadero un concepto sólo si se nutre de lo cotidiano y de lo científico a la vez – si sólo es científico, aporta abstracción pero puede vaciarse de vitalidad; si sólo es cotidiano, puede estar pleno de sentido, pero someterse fatalmente al contexto singular de la experiencia vivida sin trascenderla -. En el lenguaje, asimismo, el significado

de una palabra es lo que compartimos con toda una cultura – lo dado -, mientras que el sentido es lo que se desliza y se nutre de la temporalidad de una existencia singular situada – lo construido/ apropiado en la experiencia -.

Rol. Enfoques socio-histórico-culturales latinoamericanos, como Edwards, Assaél y López (1990, citado en Erausquin et al., 2015), plantearon que los sujetos no se reducen al rol, o sea, a la tipificación que porta un hacer. Ni la definición institucional de quehaceres y funciones – que se entiende como *rol* - es asumida o encarnada de un modo unívoco por las personas, ni se identifican con ella todos del mismo modo, ni se totalizan a sí mismos en dicha definición. En la re-conceptualización del significado socio-histórico de *rol*, resulta fértil analizar su entrelazamiento con el concepto de *identificación*, de vertiente psicoanalítica, y de *identidad*, más propio de la psicología social. Se requiere también insertarlo en un conjunto de significaciones, con respecto al *todo institucional* y al *todo social* que lo incluye y estructura. En este enfoque, se entiende a la *identidad* como proceso y no como estado final, producto o resultado. No es posible englobar al sujeto en un encasillamiento congelante y unívoco, sin cosificarlo, sustancializarlo: y si lo objetivamos en atributos fijos, si lo esencializamos, no lo creemos capaz de re-crear, re-construir, o aun resistir el ejercicio de un rol y la identificación con él. Identidad es un proceso por el cual un individuo se produce y reproduce, construye y reconstruye, a través de interacciones sociales. Proceso dinámico y conflictivo, consciente e inconsciente; tanto especular, imaginario y alienante, como estructurante e instituyente de transformaciones; poblado de identificaciones y des-identificaciones, y atravesado por negociaciones diarias entre los significados propios y los ajenos. La definición del *rol social* es histórica, y está mediada por la institución educativa concreta en la que trabaja, por ejemplo, un agente MAP o un Orientador Escolar. El rol que ejerce está mediado por las características de dicha institución, su organización, su cultura, su *estilo*, y por los movimientos progresivos y regresivos que en ella transcurren, en el intento de construir, de-construir y reconstruir una historia y un proyecto pedagógico. El *rol* está siempre atravesado por contradicciones en las que se basa el funcionamiento de cada escuela: a) la exigencia formal de comportamiento homogéneo vs. el deseo de los individuos de actuar según sus estilos; b) la presión por basar las acciones en los criterios de autoridad, la tradición y reglamentos vs. la tendencia a basarlas en el análisis crítico reflexivo; c) la tendencia a encubrir vs. la tendencia a develar la violencia del control y direccionamiento de comportamientos y suplantarla por el respeto a

las diferencias; d) la demanda de conservar vs. la de transformar las condiciones institucionales y modificar el contexto (Fernández, 1994, citado en Erausquin et al., 2015).

OBJETIVOS

General

- Realizar un análisis del rol de los MAP como Agentes Educativos y del rol de los Agentes Psico-Socio-Educativos que desempeñan su función en Gabinetes o Equipos de Orientación Escolar, con niños escolarizados con “problemas de conducta”

Específicos

- Identificar y describir los modelos mentales situacionales de intervención contruídos por los profesionales que ejercen los diferentes roles mencionados, a partir del análisis de las cuatro dimensiones de la “Matriz de Análisis Complejo del Proceso de Construcción de Competencias para la Intervención Profesional del Agente Educativo sobre problemas situados en contexto”.

METODOLOGIA

Para el desarrollo de este trabajo se utilizó la misma metodología del Trabajo de Campo de la Práctica de Investigación aprobada en 1° Cuatrimestre de 2015. Se realizaron Entrevistas semi-dirigidas a dos Agentes Psico-Educativos que trabajan en Gabinetes Psicopedagógicos o Equipos de Orientación Escolar con niños con problemas de conductas. También se administraron a ambos agentes los Cuestionarios de Intervención Profesional sobre Problemas Situados en Contexto Educativo. Los mismos fueron analizados con la Matriz de Análisis Complejo del Proceso de Construcción de Competencias para la Intervención Profesional sobre Problemas Situados en Contexto educativo.⁵Luego, los análisis de estos cuestionarios fueron cotejados

⁵ Este instrumento fue diseñado por la Prof. Mgter. Cristina Erausquin en el marco del proyecto de UBACyT “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: Desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”.

con los análisis realizados – en base a la Matriz - en el trabajo de campo mencionado con los Agentes MAP.

A continuación se detalla el análisis comparativo de los datos producidos por los entrevistados en los Cuestionarios, en relación a todos los Ejes de las cuatro Dimensiones de la Matriz de Análisis.

Análisis de resultados

Con el objetivo de analizar similitudes y diferencias entre modelos mentales situacionales de los MAP y de los integrantes del EO, se presenta a continuación un cuadro comparativo en el cual se detallan los resultados del Cuestionario aplicado.

| DIMENSIÓN I | | | | DIMENSIÓN II | | | |
|--------------------|------------|------------|-------------|--------------------------|--------------|-------------|------------|
| SITUACIÓN PROBLEMA | | | | INTERVENCIÓN PROFESIONAL | | | |
| MAP1 | MAP2 | EOE 1 | EOE 2 | MAP1 | MAP2 | EOE 1 | EOE2 |
| <u>1.3</u> | <u>1.5</u> | <u>1.3</u> | <u>1.3</u> | <u>1.5</u> | <u>1.5</u> | <u>1.5</u> | <u>1.5</u> |
| 2.2.a | 2.3 | 2.3 | 2.3 | 2.4 | 2.4 | 2.3 | 2.4 |
| <u>3.3</u> | <u>3.3</u> | <u>3.3</u> | <u>3.2</u> | <u>3.4</u> | <u>3.3</u> | <u>3.4</u> | <u>3.5</u> |
| <u>4.3</u> | <u>4.4</u> | <u>4.2</u> | <u>4.3</u> | 4.4 | 4.4 | 4.3 | 4.3 |
| 5.1 | 5.3 | 5.2 | 5.1 | 5.3 | 5.3 | 5.3 | 5.4 |
| <u>6.2</u> | <u>6.3</u> | <u>6.3</u> | <u>6.3</u> | 6.3.b | 6.3.b/ 6.4 | 6.3 b | 6.3b |
| <u>7.2.a</u> | <u>7.3</u> | <u>7.3</u> | <u>7.2a</u> | 7.4 | 7.3 | 7.3 | 7.4 |
| | | | | <u>8.4</u> | <u>8.3.b</u> | <u>8.3a</u> | <u>3.4</u> |

| DIMENSIÓN III | | | | DIMENSIÓN IV | | | |
|---------------|------|------|-------|-------------------------|-------|-------|-------|
| HERRAMIENTAS | | | | RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN | | | |
| MAP1 | MAP2 | EOE1 | EOE 2 | MAP1 | MAP2 | EOE 1 | EOE 2 |
| 1.4 | 1.3 | 1.4 | 1.1 | 1.3.a | 1.2.a | 1.3 | 1.3 |
| 2.2 | 2.2 | 2.2 | 2.1 | 2.3.a | 2.2 | 2.3a | 2.3a |

Para comenzar es importante subrayar que los agentes psicoeducativos son docentes en Nivel Primario e Inicial y Licenciadas en Psicopedagogía. Dos de ellas se han desempeñado, -en años anteriores- como Maestras de Apoyo Psicológico y dos trabajan actualmente en un Equipo de Orientación Escolar.

El mismo consta de cuatro dimensiones: "Situación problema", "Intervención del profesional", "Herramientas" y "Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso". A su vez, cada una de estas dimensiones se subdivide en diferentes ejes.

Teniendo en cuenta la Dimensión I: "Situación-Problema" de la Matriz de Análisis utilizada, se puede decir que todos los agentes plantean problemas complejos que involucran a "niños con problemas de conducta", aportando múltiples dimensiones a su análisis; la diferencia que puede observarse entre ellas es que si bien todas dan cuenta de la multiplicidad de factores involucrados en la situación, ni la MAP1 ni ninguna de las dos EO proponen una articulación entre las mismas, y centran la problemática en el niño o, especialmente en el caso de la EO 1, en algún factor del contexto. En cambio, la MAP2 es capaz de ubicar la complejidad del problema incluyendo tramas relacionales entre actores -el vínculo entre el niño con problemas de conducta y sus docentes y compañeros- y tramas psicosociales -menciona la recomendación de la escuela de realizar una consulta en un Hospital Infanto-Juvenil que es aceptada por la familia del niño -. En este sentido, mientras que la MAP2 logra, en el relato de la situación-problema, realizar algunas inferencias que dan cuenta de una lectura que va más allá de la conducta visible del niño con problemas de conducta, los otros agentes sólo alcanzan una descripción del problema sin explicarlo ni hacer inferencias. Destacamos aquí que según el recorte que realice el agente psicoeducativo al construir la situación-problema, puede abordarla de diversas maneras.

Haciendo referencia a la *historización*, todos los agentes psicoeducativos ubican antecedentes del problema aunque es importante marcar algunas distinciones en este punto. La MAP2 sitúa algunos antecedentes que están vinculados entre sí -la problemática del niño con el docente y la posibilidad de evaluar su alojamiento en una escuela especial- y además, logra realizar un recorrido histórico del niño dentro de la institución educativa. Por otro lado, la MAP1 sólo historiza a partir de que ella fue llamada a intervenir; no hay antecedentes previos a su intervención. La EO1 menciona un solo antecedente -que el niño presenta problemas de conducta desde segundo grado - sin realizar inferencias en relación a otros factores que puedan estar influyendo en la problemática, como la relación con sus compañeros o docentes. En cambio, la EO2, menciona diversos antecedentes -la ausencia de conductas agresivas en otros años y la dificultad en comprender consignas- pero no explicita ninguna relación entre ellos.

En relación a la mención de la historia personal del niño, se puede observar que tanto en el discurso de la MAP2 como en el de la EO1, dicha historia está presente. Da cuenta de ello la MAP 1 diciendo: *“En general lo que se da ahora son muchos conflictos con la familia, o a nivel social. Son chicos cuyos papás no están porque se fueron, porque los abandonaron y quedan a cargo de tíos o hasta de vecinos...”* La EO1 hace referencia a esto también, al decir: *“Él tenía a sus padres separados, padres que no podían escuchar esto que le estaba pasando al hijo, no respondían a los llamados de la escuela...”*. La diferencia que puede marcarse entre estos dos agentes, es que la EO1 hace referencia a este punto en la descripción de la situación en el cuestionario, pero la MAP 2 no.

Si bien no se puede dar motivos claros sobre esta discrepancia entre las puntuaciones obtenidas en los Cuestionarios y la entrevista realizada a la MAP2, se indicarán algunos elementos que resulta pertinente tener en cuenta en el análisis de esa discrepancia. Podría pensarse en la dificultad de los profesionales para dejar constancia por escrito de situaciones personales de los niños, que exceden las tramas vinculares del contexto educativo, ya que en la cotidianeidad manejan datos que no corresponde a su función divulgar. En este sentido, el secreto profesional juega un papel importante a la hora de historizar. Eso se ve reflejado, por ejemplo, en la MAP1, que en el Cuestionario contesta que el secreto profesional es una de las cuestiones más significativas que aprendió en su formación. También puede pensarse que la escuela aún hoy deja por fuera toda problemática que ocurra fuera de sus paredes, actuando puertas adentro sin hacerse cargo de las problemáticas particulares de los alumnos, que se suscitan fuera del ámbito escolar, pero que inciden directamente en él.

En cuanto al análisis de la dimensión “Situación-problema” descrito hasta el momento, es importante tener en cuenta que, muchas veces, las *escenas de urgencia* frente a las situaciones de violencia demandan de manera apremiante que pueda intervenir un agente psicoeducativo, evitando o disminuyendo el daño que involucra **dicha violencia** (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10). De este modo, podría pensarse que las problemáticas relatadas por los agentes remiten a la confrontación “*frente a la urgencia*”, como menciona la MAP2 al **relatar** la intervención en el Cuestionario.

Hay que actuar de inmediato con ese chico que hace que se “*generen situaciones disruptivas*” y que “*se para, tira cosas al pizarrón (...) se agarra a las piñas con cualquiera*”, como describe en la entrevista la MAP1 los “problemas de conducta” de un niño escolarizado. Y muchas veces la urgencia impide que se realice un análisis previo exhaustivo de la situación, que se indague, que se historicice el problema y se profundicen antecedentes y causas o se formulen hipótesis que orienten las acciones a seguir. En este punto **podríamos** preguntarnos: una vez llevada a cabo la puesta en marcha de la intervención ¿Qué se hace luego, a los fines de la historización? Podría pensarse que en su relato la MAP1 y la EO2 no logran historizar mucho más allá de la trama escolar, mientras que la MAP2 y la EO1 sitúan un recorrido histórico del niño y toman en cuenta factores exteriores al ámbito escolar.

En lo que refiere al *perspectivismo*, se observa que en los relatos de la situación-problema, en el discurso de todos los agentes predomina una única perspectiva de la realidad, aunque vale aclarar que tanto la MAP2 como ambas EOE la enmarcan desde su rol profesional. Esta cuestión está vinculada con la posición de *encapsulamiento* del agente (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10) que se caracteriza, entre otras cosas, por contar con una sola versión de los sucesos, dada la dificultad de incluir la voz de diferentes actores.

En relación a la *trama personal o interpersonal de localización del problema*, en todos los agentes puede observarse una tendencia a situar el problema en el niño. Este hecho es más evidente en la MAP 1 y en la EOE2, quienes designan al niño como el portador de las dificultades, ya que es éste el que “no puede permanecer en el aula” ni “escuchar a sus maestros”, en palabras de la MAP1, o que “comenzó a presentar conductas disfuncionales” en palabras de la EO2, sin hacer referencia a ningún otro factor que pueda estar influyendo en esta problemática del niño. En cambio, en el relato de la MAP2, se describen los hechos a los cuales el niño responde, descentralizando así al niño de ser único portador del problema y situando la relación del mismo con otros factores. Por ejemplo, cuando la MAP 2 describe la situación-problema en el Cuestionario: “*Durante 2015 no había mostrado problemas de conducta, hasta que la maestra de grado faltó por varias semanas por enfermedad*”, está explicitando la influencia de otros factores y dimensiones en

la conducta del niño. Esto podría ser por haber establecido un vínculo de confianza con su docente de grado, por sentirse contenido y lograr así la estabilidad en su proceso de aprendizaje.

En el caso de la EO1, si bien el problema continúa situado en el niño, ya que la principal causa que se atribuye a su problema de violencia se relaciona con frustraciones frente a situaciones que no puede resolver, la profesional hace referencia a la trama familiar del niño y a su vez, al mencionar los factores que provocan “frustración” en el niño, da cuenta de una concepción más amplia de la situación problema.

En cuanto a la Dimensión II: “Intervención” de la Matriz de Análisis utilizada, no se observan grandes disparidades entre los agentes. En todos los casos, la decisión sobre la intervención es construida y tomada en conjunto, tomando en cuenta las opiniones de los directivos, maestros y, en el caso de las OE, las opiniones de los otros miembros del equipo. En contraste con los resultados obtenidos en el Cuestionario, por los datos referidos en las entrevistas, podemos inferir que si bien las MAP conformaron un modelo mental y un discurso conectados a la interdisciplina, los avatares y la urgencia del cotidiano escolar pueden llegar a correrlas de dicho lugar. Por ejemplo, la MAP 1 relata en la entrevista: *“Tendría que trabajar con la gente del Equipo de Orientación Escolar”*, y cuando se le pregunta por qué utilizó el “tendría”, explicó: *“Deberían por lo menos escucharnos un poco. En general, hablan más a nivel directivo y a la escuela no vienen mucho. Es algo más bien burocrático, leen los informes pero en realidad no se acercan tanto, por eso ese -tendría-”*. Podría pensarse que, de acuerdo con su discurso, el Equipo de Orientación Escolar se desempeña al modo de “trabajo en equipo” (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10), **pero** hay cierta dificultad para construir las intervenciones conjuntamente con las docentes y con las MAP, que son a veces ignoradas frente a su demanda. Esto significa que, si bien desde el discurso hay inter-agencialidad, el trabajo difícilmente llega a desenvolverse como tal en el aula, con los agentes del cotidiano escolar, produciéndose en los hechos la *fractura del diálogo*. Da cuenta de esto, en el relato, la EO2, al hacer referencia a las dificultades que encuentra en el trabajo con los acompañantes terapéuticos de algunos de los niños del jardín.

En cuanto a lo que se refiere a los *agentes que deciden y participan en la intervención*, en todos los cuestionarios aparece enunciada la construcción conjunta de la intervención. Sin embargo, la intervención a la que se refieren la MAP1 y la EO2, es llevada a cabo con otros agentes, mientras que la intervención narrada por la MAP2 y la EO1 es realizada sólo por el agente psico-educativo. Queda en evidencia que el hecho de que la intervención se construya conceptualmente en conjunto, no garantiza que se ponga en marcha del mismo modo a nivel de las prácticas. En este punto y teniendo en cuenta el Cuestionario de la MAP2 y de la EO1, podría pensarse en la figura del “trabajo en consulta”, en tanto los agentes no actúan encapsulados; si bien relatan y describen inter-agencialidad en la construcción de la intervención, no se llegan a armar equipos de trabajo colaborativo (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10).

En referencia a la *valoración y distancia del relato con el agente y la intervención*, la MAP1 y la EO2 manifiestan implicación con la actuación profesional del agente en la intervención, con distancia y objetividad de la apreciación. Se pudo identificar un elemento significativo, en el contenido de la entrevista de MAP1, a diferencia del contenido del Cuestionario. Dice en la entrevista, refiriéndose a la pregunta de cómo trabaja con la familia: *“Son padres que no pueden ejercer su rol, no es que no quieren sino que realmente no pueden. Son gente muy joven o gente con muchas dificultades o gente que viene de Perú, de Paraguay y que para ellos ya es todo un tema la adaptación (...) En realidad está mal decirlo, pero se trabaja como se puede... porque hay veces que vos citás y no vienen... pero es porque realmente no pueden”*. De este discurso, que denotaba preocupación y tal vez resignación, es posible inferir que el agente psico-educativo se encuentra frente a una problemática que lo excede y que trae efectos en su vida anímica. Podría pensarse que la MAP1 visualiza el problema desde el punto de vista del “sujeto-víctima”, ya que la profesional se sobre-identifica con el abandono del niño, frente al desconcierto, la ausencia de respuestas (Erausquin, Dome, López y Confeggi, UBACYT 2008-10) y la realidad social del momento. Sin embargo, agrega: *“La verdad es que me gusta mucho mi trabajo (...) En esta escuela ya estoy hace 8 años... Ya tendría que cambiar pero además me gusta mucho el distrito”*.

La sobre-implicación también se puede ubicar en el Cuestionario de la MAP2 y la EO1. Esa sobre-implicación suele darse con frecuencia en los agentes que trabajan en violencias en escuelas, consignados en la figura de “trabajo por encapsulamiento” (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10), quizá como un modo de defensa frente a la desobjetivación que todo acto violento implica.

En relación con la sobre-implicación, se aprecia en la MAP1 una diferencia de su discurso entre el Cuestionario y la entrevista. Mientras que en la entrevista aparece sobre-implicada, en el Cuestionario aparece plasmada cierta distancia y objetividad en la apreciación. En este sentido, la escritura, en los cuestionarios, refleja los modelos mentales situacionales presentes en cada agente psico-educativo, cuando utiliza para el análisis de problemas e intervenciones los conocimientos que tienen más afianzados, a diferencia de la expresión oral en las entrevistas, más condicionada por la situación vincular del encuentro con el entrevistador y los componentes más vivenciales del relato.

Con el objetivo de analizar el rol del dispositivo MAP y de los EOE, en su relación con el sistema Escuela Común y Escuela Especial, en tanto agentes que se encuentran en el borde de ambos sistemas, se propone pensarlos en base a los cinco principios de la Teoría de la Actividad de Engeström (Erausquin, 2013). A continuación se expone brevemente cada principio y se ejemplifica con fragmentos de las entrevistas.

1. El primer principio sostiene que la unidad mínima de análisis es un sistema de actividad en relación con otros sistemas. En este sentido se puede decir que la labor llevada a cabo tanto por las MAP como por las EO entrevistadas no es una actividad individual sino que se plantea como colectiva, ya que su meta es la inclusión de niños con problemas de conducta en la escuela común. Tal como lo sostiene la Coordinadora MAP “*El equipo de MAP surge como una demanda de la escuela primaria común a partir de niños con problemas de conducta, con sus maestros, compañeros, de violencia. Pero no ligados a problemas de aprendizaje. Es un alumno para escuela común, porque*

*puede aprender desde lo conceptual lo que se espera. Pero a partir de las crisis que tiene, desestructura a los maestros, y a sus compañeros”.*⁶

2. El segundo principio plantea una multiplicidad de voces de los sistemas de actividad, donde conviven puntos de vista diversos, tradiciones e intereses. Con respecto a esto, MAP1 comenta en la entrevista: *“Es mejor pensarlo con un compañero. Se hacen reuniones de quizás tres o cuatro maestras de apoyo de diferentes escuelas (...) Hay cosas que por ahí a uno no se le ocurren porque estás metido dentro de la escuela y lo institucional te atraviesa, pero quizás, un compañero te dice ¿y no pensaste tal cosa? o ¿no probaste tal otra?”.*

Por otro lado, la EO1 sostiene: *“En general, en esta escuela en donde estoy, el equipo directivo consulta muchísimo, y a la hora de evaluar si un chico tiene que pasar de grado o no, toman muy en cuenta nuestra opinión, así que tenemos una relación bastante aceptada con el equipo directivo”.*

Ello da cuenta de que toda innovación, todo cambio, exige acciones de traducción y negociación entre los diferentes actores involucrados.

3. El tercer principio es el carácter histórico de los sistemas de actividad. El olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema es una fractura de la memoria colectiva. Es importante considerar las huellas de la propia actividad del sistema, considerar cómo se hacían las cosas en el pasado para poder vincular estos datos con el proceso de intervención (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10). En este sentido la MAP2 menciona en pos del seguimiento del niño: *“Llevamos las planillas con la lista de nenes que trabajamos, sus dificultades, los informes de los alumnos”.*

La EO1, por su parte también hace referencia a este punto: *“con los chicos que ya vienen de otros años, lo que uno hace es, cuando recién empieza el año, una revisión de en qué condiciones llegan los chicos al colegio, se les hace un seguimiento”* Podría pensarse que, quizás, esta manera de historizar el camino educativo del niño es un poco escueta, ya que deja de lado por ejemplo, las intervenciones que fueron eficaces y las que no con ese niño en particular, a su vez que se dejan de lado factores que podrían estar

⁶ Fragmento extraído de entrevista de la cohorte 2013/4.

influyendo en la conducta del niño y que son propios del dispositivo escolar, como por ejemplo el vínculo con docentes de años anteriores.

4. El cuarto principio sostiene que las contradicciones que acumulan los sistemas de actividad son posibles fuentes de cambio, si se toma conciencia colectivamente de las mismas. Algo de esto se vislumbra, entre el nivel del discurso y el nivel de las prácticas. Para ejemplificar esta cuestión, se podría tener en cuenta la Dimensión II: “Intervención” en el Cuestionario de MAP2 y EO1. Se extrae de ellos que si bien la intervención se decide en conjunto con otros agentes educativos - dando cuenta de un modo de trabajo que podría pensarse como interdisciplinario-, en la práctica actúa solamente el agente psicoeducativo.

Las contradicciones se deberían entender como inherentes al sistema, y no deberían ser pensadas con una connotación negativa, ya que si bien pueden llegar a generar tensiones, son a su vez potenciales motores de producción de nuevas formas de hacer el trabajo: a través de cambios en las reglas, en la división del trabajo, o instrumentos de mediación novedosos, que los agentes eventualmente pueden consensuar (Erausquin, 2013).

5. El quinto principio propone la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, a partir de esfuerzos colectivos y deliberados. En este punto, se podría pensar en la posibilidad de compartir el espacio de reunión de las MAP con otros agentes psicoeducativos (docentes, directivos), para dar lugar al intercambio de vivencias y experiencias de la cotidianidad escolar y así enriquecer sus prácticas. También fortalecer y expandir las reuniones quincenales con el equipo directivo a las que hace alusión la EO1: *“Pero nosotras tenemos dos tipos reuniones, cada quince días la reunión con el equipo directivo y otra con el equipo técnico, o sea, entre el equipo de orientación. En esas reuniones, se charla sobre las intervenciones que se llevan a cabo con los chicos. En las reuniones con el equipo directivo se hace el seguimiento, les contamos con qué chicos se está trabajando, cuáles son las problemáticas que tienen”*

CONCLUSION

A modo de reflexión final, desde los lineamientos de la Teoría de la Actividad, Engeström plantea (Erausquin, 2013) que no se puede pensar en un

sistema de actividad en forma aislada, encapsulada. Se debe utilizar como unidad mínima de análisis dos sistemas de actividad en interacción, según se sostiene en la “tercera generación” de la Teoría de la Actividad. Se propone situar la Escuela Común y la Escuela Especial como dos sistemas de actividad diferentes pero interconectados y, tanto al dispositivo MAP como a los EOE como intentos de *cruzar fronteras* entre ellos, trabajando con el objetivo de conformar un *objeto de actividad* que esté más allá de los dos sistemas. De esta manera, se pueden situar no sólo las contradicciones y tensiones intra-sistémicas descritas anteriormente, sino también las inter-sistémicas. Da cuenta de ello la siguiente frase extraída de la entrevista de MAP1: *“Ahí sí yo entro en conflicto porque, por ejemplo, yo le decía a la directora <pongámosle MB en el boletín porque hizo muchos avances> y ella me decía <bueno pero si le ponemos eso la abuela va a pensar que está todo bien y nunca va a aceptar un cambio de escolaridad>. Tiene razón. Pero para mí, que trabajo con el chico y veo los avances... para mí es como un castigo. Aunque es propio del sistema. Si el padre no está de acuerdo con la modalidad escolar que se le sugiere, el chico sigue en escuela común”*. Se vislumbra claramente cómo se generan tensiones entre los directivos de Escuela Común, el agente psicoeducativo y la trama familiar del niño.

La unidad de análisis inter-sistema o inter-agencial resulta un elemento potente para estudiar las prácticas de los agentes en el “puente inter-sistémico”

Los niños denominados con problemas de conducta pertenecen a la escuela común, ya que están en ella matriculados. Sin embargo, puede ocurrir que, como no presentan dificultades cognitivas, no haya quien se pregunte el por qué de su conducta o por qué no logran adecuarse a las normas establecidas por la escuela. Por lo tanto, se puede plantear a los dos dispositivos explorados en el presente trabajo, como *herramientas* que intentan sortear los conflictos inter-sistémicos para abordar la complejidad que plantea la inclusión de estos niños en la escuela común. Generando preguntas reflexivas, intentando hacer una lectura de ese caso singular, disruptivo y ruidoso, con el fin de establecer una *mediación*, no como técnica de resolución de conflictos, sino como horizonte o marco de comprensión y re-significación desde el cual interpretar las dinámicas vinculares de la escuela, a efectos de

crear nuevas matrices relacionales con esos niños. Trabajando para facilitar el diálogo.

BIBLIOGRAFIA

Casal, Vanesa - Lofeudo, Silvina. (2009) Integración Escolar, una tarea en colaboración, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/integracion.pdf?menu_id=32092

Consejo Federal de Educación (2014) "Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar" recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/217-14_01.pdf

Daniels, H. "Vygotsky and inclusion". Cap. 3, pp.24.37. En Hick P., Kerschner R. and Farrell P. (2009) Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice. Routledge, London. Traducción interna de Larripa M. para Psicología Educacional y Práctica de Investigación. Noviembre 2009.

Declaración de los Derechos Humanos en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Di Pietro, S. et al. "Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal". Dirección de Investigación y Estadística Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. [online]. 2012. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2012_las_configuraciones_de_apoyo_de_la_direccion_de_educacion_especial_en_escuelas_primarias_comunes_de_gestion_estatal.pdf

Disposición 32-39 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (2009). Procedimientos para la inclusión en la escolaridad común Documento Ministerio de Educación de la Nación (2009): Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina. Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones/coordinado por Daniel López -1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

Erausquin C., García Labandal L., Basualdo M. E., Meschman C. (2015) "Perspectivas, conceptualizaciones y sentidos en tramas de Formación Inicial del Profesorado: la construcción de la Profesión del Profesor de Psicología" Anuario de Investigaciones Volumen XXII, Facultad de Psicología UBA, ISSN.0329 5885(impresa) ISSN 1851-11686 (en línea).

Erausquin C. (2010) "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento en educación. Los "verdaderos conceptos" en Vygotsky y la inclusión educativa". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2010.

Erausquin, C. (2014) "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". En *Revista Segunda Época*, volumen 13. 2013 / Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata EDULP en REUN. Revista con Referato. ISSN N° 0556-6274. Publicación Digital en octubre de 2014. (pp.173-197).

Erausquin, C. y D’Arcangelo M. (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.

Erausquin, C.; Denegri, A. & Michele, J. (2013) Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: Historia y perspectivas para el análisis y construcción de prácticas y discursos. Ficha de cátedra UNLP.

Erausquin, C., Dome C., Lopez A. y Confeggi, X. (UBACYT 2008-10) "Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores". En el marco del Proyecto de Investigación P023 de la Programación UBACYT 2008-2010. Directora: Mg. Cristina Erausquin.

Engeström Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. (Traducción para Psicología Educacional de M.Larripa)

Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", Revista Ciudadanos, abril 2004.

- Larripa, M. y 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) 1851-1686.
- Lus M. A. (1995): "El recorrido histórico de la Educación Especial", en *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires: Paidós (Cap. 1).
- Rodrigo, M.J. (1997) "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo M.J y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona. 1997.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías Implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Vygotski, L. S. (1979). "Interacción entre aprendizaje y desarrollo" en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; Edición al cuidado de Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E.; nota biográfica de Luria, A. R. Barcelona: crítica. (Cap. 6)

Anexos

Entrevista MAP1

Entrevistadora (E): ¿Cuál es tu trabajo?

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

E: Mmm, más o menos, contáanos...

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

E: ¿Cuál es tu formación profesional?

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

E: ¿En qué trabajo te estás desarrollando actualmente?

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

E: ¿Trabajás con algún tipo de diagnóstico en particular?

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

E: ¿Con qué profesionales trabajás?

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

E: ¿Y ese “tendría”...?

M: Mmm... No vienen mucho. La realidad es ésa.

E: ¿Ellos deberían acercarse?

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

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

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

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

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

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

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

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

M: Se arman distintos dispositivos. Yo a veces trabajo con los chicos en el aula, y otras veces fuera del aula, porque son chicos que no pueden sostener toda la jornada de cuatro horas porque se aburren o se generan situaciones disruptivas con otros compañeros, entonces trabajo con ellos afuera del aula. Nosotros tenemos un espacio de trabajo en la escuela; no en todas las escuelas pasa, yo tengo mi propio lugar, mi propia sala. Entonces trabajo ahí, en biblioteca o con las computadoras. Por ejemplo, hay uno de los chicos al que le interesan mucho los volcanes, entonces empezamos a trabajar con eso, buscamos información, miramos videos; es decir, no sigo un programa, pero sí tengo en cuenta lo que trabaja la maestra. Lo que yo hago es darle una vuelta a eso, porque hay chicos que no pueden, que no están en condiciones. Es decir, hay chicos que, por ejemplo, el cuaderno, no les representa nada. O escuchar a la maestra, cuando su tema está pasando por otro lado, hace que terminen en esto, en situaciones disruptivas, en que se quieran ir del salón, en molestar a sus compañeros. O sea, son chicos que todavía no están en condiciones de soportar lo que es la estructura de la escuela primaria.

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

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

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

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

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

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

E: ¿El Distrito 4° cómo se integra?

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

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

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

E: ¿Y si no acuerda?

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

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

M: ¿En qué sentido?

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

M: Bueno, tratamos de tener en cuenta todo: lo social, los aspectos pedagógicos. Lo que pasa es que a veces se complica. Son chicos con situaciones familiares muy complejas. O sea, se nos complica por **dónde**

empezar. Por ejemplo, hay un chico que viene sin desayunar o sin cenar de la noche anterior, no podés pensar que va a estar con todas las ganas de hacer una tarea intelectual... ni que va a tener las energías necesarias para hacerlo. A la vez, no te podés poner en una postura asistencialista, ni pensar que se le puede cambiar la familia, porque uno no se puede poner en una postura omnipotente de pensar que esos cambios los podemos hacer nosotros. Y por otro lado, nosotros queremos que aprendan. No queremos que la escuela sea un “como si”. Por lo menos un grupo grande de nosotros no queremos que los chicos vayan a la escuela a comer. O sea, la escuela está para enseñar, lo que pasa que en este momento... ¿hasta dónde una cosa y hasta dónde otra? ¿Hasta dónde le podés enseñar a un chico que quizás no vio a su papá durante toda la semana? Como tengo yo uno de los chicos que el papá es albañil y no está en la semana y que sé que quizás a la noche no cenó... yo no le puedo exigir que preste atención. Por lo menos a mí no me da para hacer eso.

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

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

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

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

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

M: Porque se para, tira cosas al pizarrón, te hablo de uno en especial, se agarra a las piñas con cualquiera, entonces llega un momento en que la

maestra colapsa, ya no puede más. Entonces bueno, a partir de trabajar el vínculo conmigo trato de generar un buen vínculo con la maestra y con sus compañeros. Me quedo un rato más en el aula para trabajar lo vincular con ella y con los demás chicos.

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

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

M: En ese caso, a él le empecé a decir *“¿por qué no venís conmigo?”*, *“yo trabajo en un lugar que te va a gustar”*, *“vamos a ver cómo podemos trabajar juntos”* y empezamos a trabajar sobre lo que a él le interesa. Empezamos con *“The Walking Dead”* –la serie- y los hombres lobos; después buscamos información en la computadora sobre lobos. Después intentamos ver la forma de que él le pueda contar algo de todo esto a sus compañeros. A partir de todo esto, le fuí mostrando a la maestra lo que él era capaz de hacer. Yo le dije a la maestra que si se sentía mal, le acerque una notebook, que le **dé** algo para que busque. Esto para intentar que se quede en el salón... y a partir de ahí también pude empezar a trabajar con cuentos que **los** leía con los chicos.

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

M: Bien, en general bien... hasta que se saturan mucho. Yo entiendo que una cosa es para mí, que estoy con dos chicos, saltar de un tema al otro de acuerdo a lo que les interesa, es mucho más fácil. Pero vos imaginate en un grupo, aunque sean 15 o 20, a las chicas se les complica. Yo trato de trabajar mucho con las maestras, porque una cosa fundamental para los chicos es que se sientan alojados. Por ejemplo, en primer grado, hay un nene con el que no estoy trabajando yo porque tiene un APND, que significa acompañante personal no docente y que lo pone la obra social porque tienen un certificado de discapacidad. En general son psicólogas o psicopedagogas y trabajan todos

los días con el nene; lo siguen a todos lados, como un acompañante. El nene va a Educación Física, ellas van a Educación física. En este caso es un nene que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo y tiene muy poco lenguaje: sólo repite las frases que se le dicen. Su maestra me decía “*yo todavía no pude trabajar nada, no escribe, no abre el cuaderno*” y yo le intentaba explicar que él todavía no podía hacer eso. Entonces ella me preguntaba por qué estaba ahí y yo le decía que estaba ahí porque las escuelas son inclusivas, porque es su lugar, porque el Sistema es así y que lo que ella tenía que lograr es que él se sienta contenido en el grupo, que no se preocupara si todavía no abría el cuaderno, si no escribe o si para vos “no aprende”. Le decía “*lo bueno es que él pueda venir, interactuar como pueda con sus compañeros, que esté integrado, que a vos te responda*”. Entonces a veces hay que bajar un poco la ansiedad de las maestras de que los chicos “no aprenden” porque por ahora no pueden.

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

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

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

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

E: ¿Y qué hacen ahí?

M: Eh...ahora se trabajan cuestiones teóricas. Por ejemplo, algo que a la Vicedirectora de Recuperación le interese. Ahora estamos con las etapas de adquisición de lenguaje escrito. A veces se hacen capacitaciones de matemática, a veces capacitaciones de Nuevas Tecnologías. Antes, se

trabajada de otra manera. Se trabajaba con los problemas que teníamos en la escuela. Pero ahora como somos muchas dijeron que no, pero que iba a haber ateneos con menos gente para trabajar los casos de cada escuela. Las reuniones ahora son más bien informativas.

E: ¿Ya se hizo alguno de esos ateneos?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E: ¿Por ejemplo?

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

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

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

E: ¿Te acordás de algún ejemplo para darnos?

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

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

M: Lo hablo con la maestra. En algunos casos ya es una cuestión vincular. Hay chicos que me dicen “*seño, todavía yo necesito o quiero*” por una cuestión de que les gusta salir del salón pero en esos casos les digo “*pero mirá ya todo lo*

que podés hacer vos solo, ya escribís solo, ya leés, ya no necesitás ayuda, le tenemos que dar el lugar a otro”.

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

M: Ya te digo, desde reuniones. Nosotros todos los meses le presentamos a la Vicedirectora de Recuperación una planilla mensual con todos los chicos que trabajamos, con qué contenidos trabajamos y cuando uno considera que el trabajo ya está bien, en la planilla se pone lo que se llama “el alta”. Entonces así la Vicedirectora de Recuperación sabe que a partir de ese momento con ese chico ya no estás trabajando más. En general se consensúa: pido una reunión, muestro sus producciones o algún informe de la maestra para indicar que con ese nene ya está. También hay otros casos en los que pido reunión para lo contrario, es decir, para ver cómo podemos hacer para seguir en el sentido de que la cosa viene mal.

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

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

E: ¿Y si no están de acuerdo?

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

asisten chicos con síndrome de down, que a ella ese colegio no le gusta. Por lo tanto ese chico sigue con nosotros...

E: O sea que en ese caso...

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

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

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

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

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

E: ¿Entonces se pudo llegar a un acuerdo?

M: No No... es que ya te digo, ella desde lo institucional tiene razón en lo que me está diciendo. Tenemos razón en distintos sentidos. Ella está haciendo una lectura institucional y familiar, y yo estoy haciendo una lectura del chico. Y uno tiene que hacer otras lecturas. Por eso a veces cuando sos de Especial es

difícil estar en común porque hay lecturas que uno no las hace. No tenés en cuenta los equipos institucionales, los supervisores...

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

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

E: ¿Hay algo más que nos quieras contar?

M: Mmm, de la escuela no...

E: ¿Vos cómo te sentís con este trabajo?

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

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

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

E: ¿Y cómo llegaste?

M: Son esas cosas medio locas. En realidad yo empecé trabajando como preceptora en una escuela privada de chicos con necesidades educativas especiales. Yo ya era Psicopedagoga pero trabajaba como preceptora. En un momento la supervisora me dice "*te conviene ser maestra*". A todo esto, yo

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

E: ¿Cuánto hace que estás en esto?

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

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

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

Entrevista MAP2

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

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

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

E: No todos los casos...

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

E: ¿En qué trabajo te estás desarrollando actualmente?

M: Aquí (lugar donde se toma la entrevista) soy Maestra de Apoyo Pedagógico, así se llama ahora, antes era Maestra de Recuperación, de Grado de Recuperación.

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

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

desempeñara como MAP y mi compañera me ayudara con los otros nenes. Porque nosotros tenemos una lista de nenes que trabajan con nosotros, y para no dejar...

E: Claro, para no descuidar...

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

E: ¿Hacía doble jornada?

M: Sí. Y a la tarde era insostenible. El colegio es de doble jornada. Nosotros, las Maestras de Apoyo Pedagógico trabajamos sólo a la mañana... A la tarde se descontrolaba, estaba cansado, aburrido. La mamá creo que vino, de todas las veces que la citamos, una sola. No aceptaba nada, no veía la dificultad. La

necesidad de ella era que esté todo el día en el colegio así trabajaba. Pero bueno, viendo que no se adaptaba a una jornada completa, y que podía hacer media jornada y una actividad placentera, no lo aceptaba... terminó llevándoselo, ya venía de una escuela de Avellaneda en donde lo invitaron a irse.

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

M: Bueno, en base a todos los tips que me dijo ésta coordinadora de cómo se trabajaba, como desde los juegos e intereses, tratamos de ver... me puse a pensar qué le llamaba la atención. Entonces yo le preguntaba qué le parecía si hacía esto y esto, y tenía que hacer una planificación. Tal vez en el día no se podía hacer todo eso, pero algo de eso sí. Sí logré que pueda respetar el día y el horario. Al principio eran todos los días que yo hacía este trabajo con él, y después se fueron acotando a tres veces por semana, y él pudo respetar eso. Al principio venía a cada rato y yo estaba haciendo otra cosa, él quería que respete su exclusividad. Así que por lo menos eso se logró. En el tiempo se dificultó, la mamá se lo llevó. Esa fué mi experiencia máxima en una dificultad de conducta, que no tenía problemas de aprendizaje pero afectaba de alguna forma para todo lo que tiene que saber un nene para pasar de grado, porque no llegaba a aprender todo, porque no estaba en el aula, no participaba en todo...

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

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

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

M: Depende. A veces las dos cosas, primero individual, para ir viendo intereses y necesidades, ir conociéndolo. Generalmente son nenes con muchos

problemas a nivel familiar, problemas, abandonos. A veces se sueltan un poquito. A veces conseguimos que los papás los lleven a consulta y se puede mejorar mínimamente. Ahora hay un nene por ejemplo que no está trabajando conmigo pero yo estoy haciendo un seguimiento. Está en segundo grado, tiene problemas de conducta, la mamá acompaña mucho y él está haciendo tratamiento psicológico en un centro por acá. Entonces bueno, hacemos un seguimiento. Vinieron las psicólogas a hablar con nosotros, y hablamos de esto, que al haber un compromiso muy importante familiar se puede trabajar mejor, de otra forma. A él le vendría mejor una jornada reducida, para poder hacer a la tarde por ejemplo fútbol que a él le gusta mucho. No puede, porque la mamá trabaja y necesita que esté acá, en la escuela. Entonces va a fútbol cuando termina la doble jornada, y a algún taller, porque hay juegotecas por la zona entonces va. Lo que hablamos fué esto, que lo que a él le pasa, termina todo, porque él es brillante, hace todo rápido y empieza a molestar al resto... a interrumpir a los compañeros, sacar los lápices, anda por el aula. No tiene un nivel de agresión, física digamos, pero sí capaz verbalmente, otro se enoja, se engancha y ahí se complica, capaz se empujan... Pero a comparación del otro nene es diferente, es más controlable. Entonces este nene, te decía esto... como tiene que estar a la tarde, **decíamos, con el grupo de psicólogas, que había** que darle alguna actividad que a él le interese, por ejemplo pintar, o darle cuentas, él le dice a la maestra "dame cuentas". Porque ayudar a otro nene, que lo ha hecho en otras oportunidades, a veces no lo quiere hacer, o termina haciéndole todo y bueno... A veces si se le pide accede, para estar de acuerdo juntos... Tiene una maestra también que lo contiene bastante, el es muy cariñoso. Entonces bueno, no trabaja conmigo pero yo estoy al tanto de todo lo que pasa. En el caso de él si estaría atrasado en cuanto a lo pedagógico sí vendría conmigo. Mi rol en la escuela es el de Maestra de Apoyo Pedagógico, estoy todos los días, a diferencia de las Maestras de Apoyo Psicológico que una vez por semana. A la mañana tengo cargo y a la tarde no en este momento.

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

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

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

E: ¿Con quiénes piensan la intervención?

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

E: ¿Lo solicitan y no vienen?

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

E: ¿Pensás que no da abasto el equipo?

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

E: ¿Realizan evaluaciones y seguimientos?

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

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

M: ¿Cómo le damos de alta?

E: Claro.

M: Sí, le decimos darle de alta, de la planilla. Como generalmente trabajamos con dificultades de aprendizaje que es lo que más está en este momento, bueno, vemos qué dificultades tiene, si está en tercer grado y no sabe leer ni escribir, vemos en qué etapa está. Por ahí está silábico y alfabético y le falta poco, y hay acompañamiento en la casa, y entusiasmo y no hay otro componente, entonces capaz se puede trabajar un tiempito y ya está. Si hay una dificultad desde distintas áreas, no lo acompaña la familia y hay dislexia, se confunde las letras... puede ser que tenga dislexia, se deriva y se hace un diagnóstico y se confirma, ahí se complica más. Pero se pueden hacer adecuaciones curriculares, a veces se hacen y a veces no, a veces se puede y a veces no depende el docente, porque es un trabajo extra. En este caso por ejemplo tienen que darle los textos en imprenta mayúscula, que es lo que más le resulta fácil al chico. Adecuarle todas las actividades medianamente,

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

E: ¿El alta **la** decidís vos?

M: Si si, por ahí lo vemos con el maestro también, cómo está en el aula...

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

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

íbamos a tener reuniones más chicas, no sé si de cuatro o cinco, como para poder contar situaciones y cómo lo vamos resolviendo desde distintas opiniones, distintas experiencias, y eso estaría bueno, todavía no lo pudimos hacer. El año pasado teníamos otra coordinadora, contábamos qué se podía hacer o qué se hizo...

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

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

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

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

E: Entiendo...

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

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

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

E: ¿Y cómo es trabajarlo?

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

E: No sólo desde el castigo...

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

E: Es ver el caso por caso...

M: Exácto. Podés orientarla de ir a algún lugar... porque capaz va a un comedor que hay dos maestras y no le aportaría mucho también, y bueno... distintos temas que nos van surgiendo. Yo estos desde el año 2009, y hay pocos capaz realmente que no acceden a lo que es un cambio o alguna orientación que es para ayudar a su hijo, hay pocos... Hay algunos que también te dicen si si si y nada. Pero no, hay algunos que sí, re bien... Esta mamá por ejemplo de primero, ella estaba desbordada, con muchos problemas familiares, poco tiempo, muy jóven, y no se sabía organizar. Entonces bueno, la fuimos organizando un poco con la maestra, ayudando no organizando digamos, en base a lo que ella podía hacer. Yo le hice un cuadernito. Porque ella me decía, yo no se que enseñarle, no sé qué hacer. Entonces yo le dije, puede jugar a esto, o inventar un juego con el, o podés hacer listas para ir a comprar... listas de cosas que vemos, dibujarlas si a él le gusta mucho dibujar y pintar, no podía él, digamos que no sabía agarrar los colores. Ahora pinta adentro, tiene ese límite. Entonces le hice un cuaderno de actividades con fotocopias, y ella va haciendo una por día, y la verdad que se ve el avance muy de a poquito. Nos lleva mucho tiempo, no le podemos dar de alta enseguida porque hay distintas situaciones. Cuando hay un componente familiar que afecta notablemente y no podes hacer nada es muy complejo, lo acompañamos desde el colegio pero es muy difícil. Por suerte también hay papás que acceden a los tratamientos, los pueden llevar y cumplen medianamente con los tratamientos, y ahí también vemos avances. Hay unas nena de tercer grado que hace ya un tiempo que están en tratamiento y están muy bien. El EOE suele derivarlos al Centro de Salud 9 que es el que pertenece acá, al distrito. Algunos tienen obra social...

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

M: Bueno, me alegro. Gracias a vos.

Entrevista EOE1

Entrevistador: ¿De qué trabajas?

Entrevistado: Trabajo en el equipo de orientación de una escuela pública en Munro. Trabajo en un instituto de nivel superior, soy profesora en cuatro cátedras en la carrera de Psicopedagogía. También trabajo en una institución que se llama CESUN, privada, pero que tiene una subvención de la municipalidad de San Isidro en atención de pacientes y trabajo en forma particular con algunos pacientes a domicilio.

Edo: ¿Qué formación o capacitación tenés?

Edo: En principio hace muchísimos años me recibí de maestra de grado, aunque no ejerzo hace años porque lo cierto es que no me gusta. Trabaje como maestra jardinera como once años, hace mucho tiempo ya que deje.

Después me recibí de profesora en Psicopedagogía y más tarde de Licenciada en Psicopedagogía.

Edo: Me dijiste que trabajas actualmente en el equipo de orientación...

Edo: Sí, en el equipo de orientación de una escuela pública primaria.

Edo: ¿Quiénes conforman el equipo de orientación?

Edo: Esta la psicóloga, que es la OE, la orientadora educacional, después esta la otra orientadora de aprendizajes que también se llama MR, después estoy yo que también soy MR o OA que digamos, cualquiera de los dos nombres se le puede decir.

Yo soy de equipo de distrito, pero estoy asignada a una escuela en particular. En algunos casos las del equipo de distrito están asignadas a una escuela y también a un anexo, en mi caso yo solamente estoy asignada a esta escuela, la escuela número 19. Después hay una orientadora social.

Edor: ¿Siempre son esas personas las que conforman el equipo de orientación o puede variar?

Edo: No, en general en las escuelas de acá de la provincia de Buenos Aires que funcionan así son esas y en los jardines hay fonoaudiólogas, que en las escuelas primarias no hay. En la capital se maneja de otra manera se, los equipos en capital por ejemplo no están dentro de las instituciones, nosotros si estamos dentro.

Los equipos de distrito son en realidad equipos itinerantes y que suelen, digamos, yo estoy en esta escuela hace ya un montón de años, pero a mí me pueden decir mañana no, vas a esta otra escuela y me pueden mandara otra institución, porque somos del distrito de Vicente López.

Edor: ¿O sea que trabajan para el distrito, no para la escuela?

Edo: Eh...en realidad sí, estoy asignada a esa escuela, me pagan por esa escuela, estoy en sede de esa escuela pero, si hubiera necesidad en otra institución me pueden mandar a otra institución y en ese caso toda la parte administrativa pasaría a otra institución. Pero si, estamos en planta digamos.

Edor: ¿Cuáles son las problemáticas mas comunes con las que tratás en la escuela?

Edo: En mi escuela por lo menos, hay muchos chicos con problemas de aprendizaje, de todas maneras estos últimos años se han incrementado bastante los temas de conductas. Pero en líneas generales la mayor cantidad de problemas tienen que ver con el aprendizaje. Te estoy hablando de una escuela, que está en el barrio de Munro, de un nivel medio bajo.

Edor: En relación a lo que mencionaste como problemas de conducta, ¿Qué entendés vos por esto?

Edo: A ver, chicos que a la hora de integrarse con un grupo, de participar de algo no tienen la posibilidad de adaptarse dentro de las normas y las pautas socialmente aceptadas para manejarse. Chicos que por ahí no pueden manejarse dentro del grupo porque no tienen límites, porque son agresivos, porque revolean cosas, porque pegan, porque no se...cosas que hacen a la no

posibilidad de integrarse a un grupo, de incorporarse a un grupo de respetar las normas...

Edor: ¿Podrías contarme algún caso?

Edo: y bueno el ejemplo que yo te ponía en el cuestionario tiene que ver con esto, es un chico que digamos, estuvo desde segundo grado con una serie de problemáticas que tenían que ver con problemas de conducta, en principio porque contestaba mal a la maestra o la insultaba y así empezó. A medida que fue pasando el tiempo el grado de agresividad fue aumentando, entonces lo que al principio era una contestación a la maestra paso a ser un insulto y un patear el escritorio, pegarle a un compañero, revolver útiles, clavarle un lápiz en el ojo a un compañero, y a medida que fue pasando más tiempo fue revolver una computadora, romper un vidrio y todo esto iba cada vez incrementándose más.

Él tenía a sus padres separados, padres que no podían escuchar esto que le estaba pasando al hijo, no respondían a los llamados de la escuela para que los padres pudieran estar al tanto y hacer algo con esto que le pasaba al hijo. Se citaba a los padres y tuvo que pasar mucho tiempo y una serie de situaciones muy violentas para que pudiéramos lograr que los padres empezaran a hacerse cargo de la situación, a darle más tiempo, a escucharlo un poco más y lograr que el chico acceda a un tratamiento psicológico y a sostener el mismo.

Edor: En este caso, ¿En qué momento se decide realizar la intervención?

Edo: Y, en realidad nosotros comenzamos a intervenir casi desde el principio, cuando aparecen los primeros síntomas de que algo está pasando nosotros empezamos a citar a los padres, a ver qué es lo que pasa, a intentar descubrir por dónde viene el problema. En realidad se interviene todos los años, lo que pasa es que el nivel de intervención cada vez se va haciendo como más fuerte, o sea, si bien al principio se comienza citando a los papas y tratando de hablar con ellos, después tratamos de buscar estrategias con la docente para ver como se puede manejar, se lleva al chico al equipo de orientación y se habla con él, así en un espacio más tranquilo se puede hablar mejor con él. Pero en

la medida en que esto se va incrementando cada vez más, se da participación a los directivos, se cita a los padres desde el equipo directivo, se da intervención a inspección, porque, a medida que estos problemas aumentan, si no avisaste a inspección entonces la escuela tiene inconvenientes porque hay una serie de protocolos y procedimientos a tener en cuenta e implementar cuando pasan este tipo de cosas. Entonces uno tiene que hacer estas intervenciones pero a medida que se van incrementando las situaciones y el riesgo es mayor para él, para sus compañeros, para los docentes, etc también hay que comunicarlo con inspección y desde ahí se cita a los padres porque no hay respuesta sino de ellos.

Edor: ¿Quién decide realizar la intervención? ¿Es por pedido del docente?

Edo: En realidad, generalmente es el docente el que hace el pedido pero cuando recién vos empezás el año en general el equipo de orientación hace un recorrido por los grados.

Además, hace años que estamos en la escuela y sabemos cuáles son los chicos que vienen con alguna dificultad. Si hay chicos nuevos y no los conocemos entonces se hace el pedido y la demanda a través de unos formularios que tiene que completar el docente y elevar al equipo de orientación entonces después el equipo hace su intervención. Pero, con los chicos que ya vienen de otros años, lo que uno hace es, cuando recién empieza el año hacer como una revisión de en qué condiciones llegan los chicos al colegio, se les hace un seguimiento.

Edor: La planificación de la intervención, ¿Entre quienes es?

Edo: En general entre el equipo de orientación se hace eso. Pero nosotras tenemos dos tipos reuniones, cada quince días la reunión con el equipo directivo y otra con el quipo técnico, o sea, entre el equipo de orientación. En esas reuniones se charla sobre las intervenciones que llevan a cabo con los chicos.

En las reuniones con el equipo directivo más se hace el seguimiento, les contamos con que chicos se está trabajando, cuales son las problemáticas que tienen.

Edor: ¿Hay reuniones por fuera de la escuela de todos los equipos de orientación del distrito?

Edo: Si, en realidad nosotras tenemos una inspectora que es la que convoca cada tanto reuniones plenarias. En esas reuniones plenarias se reúnen todos los equipos del distrito y se tratan diferentes temáticas.

Por el otro lado también lo que hay son capacitaciones específicas para las OE, las OA o las sociales y eso se hace fuera de la escuela en alguna otra institución.

Edor: ¿Quiénes proponen las capacitaciones?

Edo: Estas capacitaciones bajan de arriba y la inspectora es la que las delega y la gente que las hace a veces son agentes externos y a veces son capacitadoras mismas que salen ahí de los grupos, de los plenarios.

Edor: Las temáticas de las capacitaciones ¿Están vinculadas con las problemáticas que surgen en los plenarios?

Edo: En general si, a veces resultan un poco repetitivas te voy a decir la verdad, hay cosas mucho más urgentes, y a mi entender se trabaja todo el tiempo sobre lo mismo. Pero en general estas capacitaciones también responden a las líneas de trabajo que tienen las políticas educativas que hay y eso depende de cada gobierno.

Edor: En tu opinión, ¿Cómo es el trabajo en conjunto con docentes y directivos?

Edo: En mi escuela, en este momento, es bueno, yo trabajé en instituciones donde el equipo directivo no consulta demasiado con el equipo de orientación. En general en esta escuela en donde estoy el equipo directivo consulta muchísimo y a la hora de evaluar si un chico tiene que pasar de grado o no toman muy en cuenta nuestra opinión, así que tenemos una relación bastante aceptada con el equipo directivo.

Edor: ¿Te toco vivir alguna situación conflictiva con alguno de los otros profesionales en la escuela?

Edo: A ver, en este momento no, el año pasado teníamos una asistente social con la que teníamos bastantes dificultades por la forma en la que intervenía, por las enormes diferencias que teníamos en la manera de intervenir, porque en definitiva nosotros éramos un equipo que nos conocíamos bien, trabajábamos hacia años, de la misma manera y esta persona no, era sumamente distinta en su manera de trabajar y por otro lado nos exponía ante problemas así que sí, con ella tuvimos problemas pero ya no está más.

Edor: En ese caso ¿Qué es lo más significativo que puedes contarme de los problemas que tuvieron?

Edo: Yo creo que era una cuestión que tenía que ver con su ideología de trabajo, digamos, su ideología en este sentido, si uno cree que un padre no está protegiendo a su hijo por las cosas que está haciendo y hay que hacer una denuncia y una intervención porque el chico es maltratado, porque el chico es castigado, porque pasan todo este tipo de cosas y no tenés una asistente social que activa todo este asunto ni respeta los protocolos para proteger al menor y se escuda en que la madre porque la situación que vive y demás...bueno, ahí era donde se generaban las diferencias porque sentíamos que no protegía a los chicos.

Edor: ¿Cuándo se decide que una intervención tiene que terminar?

Edo: Y, en realidad cuando se supone que la situación está superada o cuando, porque en realidad, si todavía persiste el problema no dejás nunca de intervenir, a lo mejor hacés una derivación y empieza el tratamiento psicológico o psicopedagógico o lo que fuera pero vos tenés que hacer ese seguimiento para ver que todo esto realmente se cumpla. O sea, se supone que la intervención termina cuando el problema está solucionado

Edor: ¿Se hacen seguimientos?

Edo: Sí, seguro. Todos los años. Lo que se hace es hacer una revisión de todo lo que había quedado pendiente del año anterior para ver cuál es el tratamiento que tenía que hacer, para ver si sigue con los mismos problemas.

Después está el seguimiento con cada docente, si el chico estaba en tercero y pasa a cuarto tenés que hablar con la docente y explicarle en qué condiciones está ese chico, que cosas hay que tener en cuenta y vas a ir viendo a lo largo del año como se sigue.

Edor: ¿Cómo es el trabajo con los padres?

Edo: Y, en general es bastante...depende de cada padre. Con algunos padres se trabaja y hay una respuesta fantástica y hay un compromiso y una preocupación enorme, y en otros casos hay padres que no participan, no acompañan al chico, no ayudan no responden, así que depende mucho de cada padre como va a ser el trabajo. Hay casos en que sí, y hay casos en que tenés que llamarlos y estar atrás.

Edor: En el caso que se derive a un chico a tratamiento externo, ¿Hay trabajo en conjunto?

Edo: Sí, nosotros primero les pedimos siempre a los padres que nos traigan alguna constancia de que el chico está en tratamiento, también les pedimos que nos den el nombre y el teléfono del profesional así nos ponemos en contacto.

Con este chico que yo te estaba contando permanentemente tenemos charlas con la psicóloga y lo que hacemos muchas veces es contarle las cosas que pasan en la escuela que por ahí si no se las contamos nosotras no se las enteran. Así que sí, tenemos seguimiento con los profesionales.

Edor: ¿Tienen que hacer algún tipo de informe para presentar?

Edo: Nosotros en general lo que hacemos son informes, hacemos actas sobre las entrevistas que tenemos con los padres, también hacemos informes cuando nos solicitan los psicólogos o psicopedagogos que atienden a los chicos por fuera de la escuela. También hay informes educativos que hacen las maestras y nosotras participamos con ellas, ellas lo hacen y nosotras lo miramos un poquito. Pero sí sí, claro que hacemos informes, hacemos informes nosotras y también se los solicitamos a los otros profesionales.

Edor: ¿Hay algo más que pienses que sea importante mencionar sobre tu trabajo?

Edo: No se, lo que yo por ahí te podría decir es que este es un trabajo que de verdad a mí me gusta, pero que es un trabajo muy demandante en el que tenés que poner mucha energía porque las instituciones escolares están...yo creo que las instituciones escolares son el vivo reflejo de lo que pasa en la sociedad, entonces una sociedad violenta, tiene chicos violentos, una sociedad con padres que trabajan mucho, te encontrás con chicos que no tienen demasiado acompañamiento de los padres y eso repercute en sus aprendizajes.

Entonces yo creo que la escuela es el vivo reflejo de la sociedad que se vive, entonces cuando uno trabaja en instituciones escolares tenés que tener bastante fuerza para trabajar, estar abierto a un montón de cosas. Bueno, igual la verdad es que me gusta un montón y me parece que lo fundamental es eso.

Edor: Bueno, muchas gracias por todo.

Entrevista EOE2

Entrevistador: Bueno, contame un poco en qué consiste tu trabajo

Entrevistado: Yo trabajo en dos lugares, por un lado en un colegio en el que estoy dentro del equipo de orientación escolar y estoy en la parte de nivel inicial. En este nivel se trabaja, va, lo que hacemos son muchas tareas, todo lo que tenga que ver con prevención, detección de algunas dificultades y en algunas cuestiones que tienen que ver con trastornos del habla y todo lo que tenga que ver con trastornos de la conducta que a veces pueden devenir en un problema, que, ahora que se está trabajando mucho en esto que son los TEA (trastornos del espectro autista). Bueno, más allá de la detección lo que se hace es, bueno, se conversa con los padres, se hace, según la dificultad o la debilidad que en ese momento observamos, porque como es en desarrollo no hablamos todavía de déficit, lo que hacemos es tratar de estimular esas áreas que están más descendidas. Si esto no alcanza los resultados esperados en el caso que fuera aprendizaje, bueno, ahí se cita a los padres, se les da a los

padres otro tipo de estimulación desde lo lúdico para que lo hagan en la casa, si vemos que con eso todavía no alcanza lo esperado porque es un colegio bilingüe entonces ahí se hace una derivación a un profesional externo. Previo a la derivación yo le hice ya como una evaluación, en general nosotros trabajamos mucho con la batería CUMANIN, que es una batería neuropsicológica que abarca varias áreas y te va arrojando digamos, puntuaciones, percentiles de cómo esta ese chico en función de la media. En función de esos resultados es que uno estimula esas áreas.

Edor: ¿Cómo sería el trabajo de prevención?

Edo: Y prevención es todo lo que tenga que ver con, por ejemplo en chicos que tienen muchas dificultades, vos ya ves desde los dos años que tienen muchas dificultades motrices entonces ya empezás a estimular esas áreas para prevenir un problema mayor cuando son mas grandes a la hora de escribir, hacer pinza. Hay muchos chicos que tienen problemas a la hora de agarrar el lápiz, agarrar mal los cubiertos, entonces la prevención en ese caso es tratar de prevenir, anticiparte a esas cosas que pueden suceder más adelante, que es como la toma del lápiz. Por supuesto que la toma del lápiz va teniendo distintas etapas, pero hay chicos que ya desde muy chiquitos tienen muchas dificultades motrices, ya lo ves para trepar, para ir al baño y bajarse los pantalones entonces empezamos a trabajar con lo que es la estimulación.

Prevención en el lenguaje también se hace. Cada vez vienen mas chiquitos que hablan muy poco y es como que están, que tienen un retraso en el lenguaje y cuando les decimos que son chicos que están un poco desfasados los pediatras dicen que esperemos que el tiempo va a hacer lo suyo y bueno, hoy con todo lo que tiene que ver con las neurociencias, lo que se dice es que el tiempo juega a favor nuestro cuanto más estimulemos desde más temprana edad.

Edor: ¿Cuáles son tus estudios?

Edo: Yo hice bachillerato en letras en el Lenguas Vivas, después hice profesorado bilingüe y después termine el profesorado para la enseñanza primaria en el Normal 10 y después hice la licenciatura en Psicopedagogía en

la Universidad del Salvador y bueno, después cuando terminas los cursos de posgrado o cursos de capacitación casi todos los años.

Edor: Vos trabajar en el Equipo de Orientación (OE) ¿No?

Edo: Si, pero ese equipo, a ver, dentro del colegio hay un mismo Equipo de Orientación Escolar pero cada una se dedica a un nivel. Yo estoy sola en nivel inicial.

Edor: ¿Es un colegio que tiene Inicial Primaria y Secundaria? ¿Es privado?

Edo: Si, privado bilingüe. Después hay tres orientadoras en primaria y una en secundaria.

Edor: Entonces, vos sos del EO pero estas sola en inicial.

Edo: Claro, lo que pasa es que hay muchos proyectos que hacen que nos convocan a los tres niveles y a las profesionales de cada nivel. Hemos sido convocadas para trabajar sobre como alcanza un grupo la madurez, entonces hicimos todos ítems sobre madurez grupal.

Ahora estamos trabajando en todo lo que es a partir de la teoría de la psicología positiva como descubrir talentos en los chicos y que cuando ellos egresen tengan como un perfil de todas las fortalezas que ellos fueron desarrollando y cosechando a lo largo de toda su trayectoria escolar. O sea que cuando ellos se egresan reciben un escrito donde se les decía todas las cosas en las que ellos se destacaban, que por ahí nadie se las dijo.

Edor: ¿El EO lo conforman todas psicopedagogas?

Edo: No, yo soy psicopedagoga y en primaria hay una psicóloga y dos psicopedagogas y en secundaria es una psicóloga.

Edor: ¿Cuáles son las problemáticas más comunes que encontrás en el trabajo?

Edo: ¿En función de los chicos, de los docentes, de los padres...?

Edor: Lo que vos consideres problemático.

Edo: Más problemático actualmente es la situación con los padres, en función de que los padres quieren, les cuesta mucho aplicar un criterio, eh, digamos sentido común, entonces me encuentro muchas veces dando charlas como de pautas de crianza, eso que cada uno descubría en el devenir, en la crianza de los hijos acá es común que me pregunten, por ejemplo, a dejar los pañales ¿Les tengo que enseñar o se lo enseñan acá? A limpiarse la cola, ¿Se lo van a enseñar acá? Que son cosas que por sentido común uno sabe que se lo tiene que enseñar uno, el colegio acompaña pero eso lo tienen que hacer los padres. Entonces hay muchas cuestiones, y con esto de que el niño sea feliz vale todo y en el vale todo tienen que ver los valores que cada vez se fomenta más la competencia, los chicos no saben qué hacer con sus tiempos libres porque se los cargan de actividades y entonces no saben qué hacer, no tienen idea de que es el ocio, entonces, la mayor dificultad en este momento es esto de los padres, a que respeten los horarios, a que no da lo mismo llegar a jardín a las 10 de la mañana que a las 8 que a las 11.30 porque el nene quería dormir más. Hay pautas. Esas pautas y esos límites son los que generalmente les cuesta más a los papas.

Edor: Y en relación a los chicos, ¿Con que problemáticas soles encontrarte?

Edo: Generalmente hay mucho problema de lenguaje, problema de aprendizaje te diría en menor escala y después mucho problema de conducta. Conducta en el sentido de malos modos, querer ser el protagonista, la exclusividad, el no poder compartir, estas cuestiones que hacen más a la convivencia. El gritar, el no respetar a la autoridad, que uno les está hablando y se dan vuelta y siguen haciendo lo que quieren, chicos muy desafiantes y que en masa, obviamente se potencian.

Edor: ¿Podes contarme un caso, o algún ejemplo de esto que estás diciendo?

Edo: Por ejemplo, que la maestra este hablando y el empieza a cantar porque tenía ganas, o porque quería comer algo...esto como que no logran poner el freno y decir bueno, esto lo puedo postergar, esto de poder postergar la satisfacción, entonces están quiero agua quiero agua quiero agua y no era una necesidad súper básica como ir al baño. Entonces esto es muy común, mientras uno habla los otros hablan a la vez o está hablando la maestra y uno

le grita al otro me das tal cosa, estas cuestiones. También hay otras que tienen que ver más con cuestiones del tipo vincular.

Edor: ¿Cómo es el trabajo con los docentes?

Edo: En general es, bueno, a mi me encanta trabajar con docentes de nivel inicial. Yo he trabajado con docentes de inicial y de primaria y me parecen más "Open mind" mucho más abiertos a todo los de inicial, más creativos, más permisivos pero en el buen sentido, como que son más flexibles en algunas situaciones que es como que en primaria está todo mucho más estructurado, rígidos en algunas cosas y es como que, a mi me encanta todo lo que sea lúdico y yo veo que en jardín se da mucho más eso.

La relación con ellos, la que nosotros construimos con las docentes de jardín es muy buena. Ellos no sienten una invasión de mi parte, o que las voy a evaluar a ellas, saben bien que siempre voy, yo soy de trabajar mucho en las salas entonces la idea es ver a los chicos y después nos juntamos con cada maestra y yo les digo mira, en esto que hiciste esta genial, las estrategias que utilizaste están bárbaras pero esto que le está pasando a este chico, con esta estrategia no sirve, ¿Qué te parece si probamos esta otra cosa? Bueno, y así es como uno muy sutilmente va dando sus ideas.

Después, se hacen seguimientos cada dos meses, que yo me junto a hablar con las docentes de cada chico en particular, de cada chico del jardín. Con la directora también, cuando termina el periodo de adaptación que es en marzo abril, antes del primer informe que sería en junio y antes del segundo informe que sería en octubre. Se habla de cada chico en particular.

Edor: Cuando hay alguna dificultad con algún chico, ¿Cómo es el pedido de intervención?

Edo: En general el pedido lo hace la maestra, pero hay dos maneras. Como yo estoy mucho en las aulas o lo detecto yo...en general cuando es un problema de conducta lo detecta la maestra, de aprendizaje por ahí lo puedo llegar a detectar yo porque hay chicos que por ahí se portan muy bien pero no participan, tienen dificultades que por ahí pasan más desapercibidas. El chico que tiene problemas de conducta salta a la vista.

Así que en general es, o la maestra en esas reuniones lo trae y ahí vemos que estrategias llevar a cabo para que esto se revierta, y en función de esas estrategias que pueden ser, no sé, si hay un chico que tiene problemas de conducta muchas veces hacemos bueno, a ver, cuales son las cosas que más le cuestan, de esas cosas tomamos dos, y cuales son dos cosas que no le cuestan y hacemos una grilla, por ejemplo, quedarme quieto y sentado mientras la maestra habla, entonces lo pones en forma de consigna “Pude quedarme quieto mientras la maestra hablaba” bueno, otra es participar en clase y así, después hay dos que si pueda hacer entonces ahí va a tener crucecitas o caritas y así lo vamos a incentivar para hacer un cambio en la conducta. Entonces ahí es cuando se hace el seguimiento con la maestra y siempre están enterados los padres. Hay mucho diálogo y entrevista y citación a padres.

Edor: ¿Pensás que hay alguna diferencia importante entre el trabajo en escuela pública y privada?

Edo: Total. Yo trabaje en escuela pública, en escuela pública lo que yo hacía era apagar incendios. Yo estaba también en el EOE, ahora no se si lo han cambiado pero en la época que yo trabajaba tenía en ese momento como quince escuelas a mi cargo a las que yo tenía que ir, me iba repartiendo. Ibas a la escuela pero una vez por mes, entonces ibas a la escuela, se planteaban las cosas pero cuando volvías a ir el problema ya era otro. Había veces que podías dar algunas orientaciones, pero había veces que vos no podés, y cuando volvés ya hay otros problemas. Entonces yo lo que veía era que más que nada era un apagar incendios pero no trabajar sobre los problemas. Pero bueno, en cada escuela no hay equipos, si lo que hay son las maestras recuperadoras que esas forman, después son las integrantes del EOE y van a los equipos y les dicen cuales son las problemáticas que tienen.

Cuando yo estaba en educación pública como maestra recuperadora ahí trabajas según los niveles, o directamente se trabajaba mucho en el primer nivel, porque se pensaba mucho que si vos mejorabas todo lo que tenía que ver con las operaciones básicas, la numeración, la lecto escritura entonces tenía los requisitos previos para poder continuar en el segundo ciclo. Ahí se

hacia un trabajo bastante intensivo de los chicos, vos estabas en las aulas, te los llevabas a un espacio donde trabajabas algunas dificultades que ellos tenían, pero, eso es como maestra recuperadora. Como miembro de un EOE vos estas ahí y tenés que ir a las diferentes escuelas donde, en mi época no había maestras de recuperación.

Edor: ¿Hace cuanto tiempo fue esto?

Edo: Y te estoy hablando y hará más de quince años. Ahora no se si cambio el sistema. En ese momento era un EOE por distrito, por barrio, ese barrio tiene una cierta cantidad de escuela, entonces en el EOE estaba, la coordinadora y después había psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, asistentes sociales, según la problemática que hubiera vos ibas a los colegios. Nosotras teníamos muchísima demanda porque, te necesitaban en un montón de colegios.

Edor: Volviendo un poco a tu trabajo actual en el pasaje de un chico de jardín a primaria ¿Cómo es el trabajo con la profesional que está en el otro ciclo?

Edo: En general nosotras llevamos como un *rapport* digamos, nos pasamos la información, cada chico tiene su legajo que lo vamos completando desde entrevistas con los padres, sala por sala año por año el chico tiene algo escrito sobre lo que paso en ese año, lo bueno y lo no tan bueno, entonces, pero más allá de eso que cualquiera de las autoridades o cualquiera de los miembros del COE que es el centro de orientación escolar tienen acceso a esa información. Pero no obstante primero hacemos articulación con primaria, a partir de julio se empiezan a hacer encuentros donde los chicos suben a primer grado, se hacen actividades en conjunto donde primero les cuenta las cosas que hacen, esto de ir al kiosco, y hay un montón de actividades con los maestros que van a tener el año próximo.

Más allá de todo esto a fin de año se tiene una reunión con todo el COE de primaria y con las directoras de inglés y de castellano y se va hablando de cada chico.

Edor: ¿Te pasó que hayas notado algún chico que necesitara una derivación a escuela especial? ¿O pedir un acompañamiento dentro de la escuela?

Edo: Acompañamiento dentro de la escuela si, en general este no es un colegio integrador, pero es un colegio que tiene familias asociadas, no hay un dueño, sino que todas las familias son accionistas, entonces para las familias que vienen a este colegio si hay algún hermano que tiene necesidad de tener acompañante se gestiona, porque hay que hacer muchos tramites, si lo requiere ¿No? Obviamente. Antes se pasa por otras instancias, pero si se requiere de acompañamiento si, hemos tenido. En jardín hemos tenido cuatro casos ya, no cinco casos. El año pasado teníamos tres, y ahora subieron a primaria.

Edor: ¿Podés contarme cómo es el trabajo entre vos, la docente y el integrador?

Edo: Bueno, eso es un problemita digamos porque en general las integradoras pertenecen a un centro, va tienen que tener como un centro. El problema que teníamos con las integradoras es que a veces no están formadas para estar en colegios y nos pasaba generalmente con, en general, las integradoras que han venido eran psicólogas y las psicólogas, el trabajo que querían hacer era más un trabajo de consultorio y en el colegio no se puede hacer trabajo de consultorio. Vos podés tener la mirada clínica, eso sí porque se tiene todo el tiempo, pero en función de eso vos no te podés quedar con esa lectura solamente, tenés que hacer cosas. Lo que nosotros veíamos era, en algunas era como que estaban muy encasilladas en lo que ellas creían que había que hacer como si esto fuera un consultorio, en otras, no estaban formadas digamos, no sabían que hacer o como desempeñar el rol frente a algunas patologías. Por ejemplo para trabajar con TEA tenés que tener una mínima formación de lo que es el espectro, de qué tipo de estrategias tenés que usar. Entonces venían estas psicólogas a integrar chicos y en vez de ser una ayuda para mí, porque justamente si hacemos el pedido de un integrador es porque, si por un lado para acompañar al chico, pero como una ayuda para el colegio. Entonces yo me tenía que sentar con la integradora para explicarles y decirles que estrategias seguir con este chico. Entonces era como un desgaste permanente, había algunas que enseguida captaban y bueno y venían y chequeábamos pero había otras que no, y venían y te decían “no sé qué hacer”, así con estas palabras.

A veces eran cosas lógicas, como, fijarse en que situaciones el chico se comporta de determinada manera y bueno, fijarte como te puedes anticipar a esas situaciones para que no sucedan. Es acción, contra reacción. Entiendo que muchas veces no están formadas en este tipo de cosas, pero es escuela, más con algunos trastornos, tenés que trabajar mucho con estrategias de este tipo. Pero es un problema esto, porque capaz que a un chico lo atiende una psicopedagoga y un psicólogo y entre ellos se pelean porque no están de acuerdo en cómo manejar en tratamiento. Entonces esa es otra de las tareas de los psicopedagogos en las escuelas, comunicarte con cada uno de los profesionales que llevan el tratamiento externo del chico. Porque se supone, yo que también tengo pacientes, lo mínimo que tengo que hacer es llamar al colegio para decir, no sé, preocuparme por qué es lo que le está pasando al chico y trabajar en red. Es muy difícil que los profesionales se contacten con el colegio, es el colegio el que tiene que llamarlos y una vez que vos haces como una red ahí vas, pero cuesta mucho y hay profesionales que no aparecen si no llamas vos.

Edor: Bueno, creo que con eso es todo, salvo que haya algo que quieras compartir o creas que es importante mencionar y que no haya preguntado

Edo: Bueno, a mi me encanta lo que hago, todo lo que tenga que ver con inicial me encanta porque es esto que tiene que ver viste, los chicos son espontáneos, creativos, inocentes, divertidos, flexibles. Vos a veces ves como solucionan un problema o como te pueden definir una palabra de una manera que vos nunca hubieras pensado. Por eso a mí me encanta inicial y después bueno, si yo tuviera que volver a elegir la carrera lo haría. A veces digo bueno, este año ya no recibo más pacientes, pero es algo que te va atrapando y sufrís y padeces con los pacientes pero también disfrutas con los pacientes. Yo la volvería a elegir.

Edor: Bueno, ¡Muchas gracias!

Cuestionario MAP1

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

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

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA colaboración,
Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erausquin
Directora del Proyecto de Investigación P023
Apellido y Nombre: Abeledo, María Andrea
e-mail:mariaaabeledo@yahoo.com.ar
Teléfono: 15-3045-0541

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

No () (pase a contestar la pregunta 2)

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

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

¿Cuál/es? *Esc. Nº4 D.E. 4º*

¿Qué **grado/año**? *Primer Ciclo*

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

No () (pase a contestar la pregunta 3)

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

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

¿En **una institución**?

No () **Sí (X)** ¿Cuál? *Esc. Nº4 D.E. 4º*

¿En **consultorio particular**?

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

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

Soy Prof. En Nivel Primario además de psicopedagoga.

Me interesa la educación

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

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

¿**Por qué**?

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

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

No (X) **Sí** ()

a) ¿Cuál?

b) ¿En qué institución?

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

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

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

No () **Sí (X)**

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

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

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

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

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

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

Colaboró la docente y la Coordinadora de Ciclo.

- b) **¿Quién** decidió la intervención?

La maestra de apoyo pedagógico y la coordinadora de ciclo.

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

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

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

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

Se intervino sobre el niño trabajando las dificultades que aparecían.

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

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

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

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

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

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

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

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

Deberían trabajar con la Comunidad Educativa.

Trabajar con el niño en forma individual y en el grupo

Orientar a docentes, Equipos de Conducción y padres.

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

Lic. en Psicopedagogía

Prof. En Psicopedagogía (Nivel Medio y Universitario)

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

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

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

Observación

Entrevistas

Cuestiones didácticas

Técnicas grupales (útiles para las asambleas)

Técnicas Proyectivas

Análisis institucional

Socio-psicopedagogía

14 - ¿Ha hecho Cursos de Capacitación Docente?

No () (pase)

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

¿Sobre qué temas?

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

Cuestionario MAP2

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

Estamos realizando una investigación acerca de "La construcción del rol y competencias profesionales de ""Psicólogos en el área de integración /inclusión educativa" y le solicitamos su colaboración. La encuesta que le presentamos es una parte importante de la investigación que se está llevando a cabo sobre este tema. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con sus compañeros u otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán los resultados personales. Es importante que no deje de dar su respuesta a cada

una de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y no pase a la siguiente sin haber contestado a las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA colaboración,
Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erausquin
Directora del Proyecto de Investigación P023
Apellido y Nombre: Mariela Andrada
e-mail:.....
Teléfono:.....

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

No () (pase a contestar la pregunta 2)

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

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

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

No () **Sí (X)** ¿Cuál/es? *Pública*

¿Qué **grado/año**? *En primer ciclo*

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

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

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

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

Justicia ()

¿En una **institución**?

No () **Sí ()** ¿Cuál?

¿En **consultorio particular**?

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

Adultos ()

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

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

Estabilidad labora

Estabilidad en el cargo.

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

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

¿Por qué?

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

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

No (X) Sí ()

a) ¿Cuál?

b) ¿En qué institución?

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

No (X) Sí () ¿Sobre qué

temas?.....

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

No () Sí (X)

¿Por qué? *Porque hay problemáticas que no sabemos cómo resolver.*

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

E. cursa actualmente segundo grado, grado que repitió en el 2014. Lee y escribe acorde a lo esperado para su edad.

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

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

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

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

Ultimamente le ha interesado el cuento de los tres chanchitos.

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

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

b) ¿Quién decidió la intervención?

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

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

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

Luego, cuando esté “tranquilo”, que continúe adquiriendo hábitos de trabajo escolares.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contener al docente.

Intervenir en la situación de “urgencia”

Ayudar el niño a “reparar” los líos que genera. Reparar vínculos

Que el niño adquiera contenidos y herramientas escolares

“Demostrar” que el niño “puede aprender” más allá de lo disruptivo de su conducta

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

Psicopedagogía

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

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

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

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

No () (pase)

Sí (X) ¿Cuándo?

En CEPA y en la Escuela de Recuperación

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

Cuestionario EOE1

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

Estamos realizando una investigación acerca de “La construcción del rol y competencias profesionales de “Psicólogos en el área de integración /inclusión educativa” y le solicitamos su colaboración. La encuesta que le presentamos es una parte importante de la investigación que se está llevando a cabo sobre este tema. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con sus compañeros u otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán los

resultados personales. Es importante que no deje de dar su respuesta a cada una de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y no pase a la siguiente sin haber contestado a las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN,

Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erasquin

Directora del Proyecto de Investigación P023

Apellido y Nombre: García M. Dolores

Teléfono: 47907787

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

No () (pase a contestar la pregunta 2)

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

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

¿Cuál/es? *E.P.N^a 19. Munro. Vicente López*

¿Qué **grado/año**? *Primer Ciclo*

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

No () (pase a contestar la pregunta 3)

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

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

¿En **una institución**?

No () Sí (X) ¿Cuál? CESUN y E.P.N ^a19

¿En consultorio particular?

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

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

Interés. También soy docente.

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

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

¿Por qué?

Porque entiendo que es necesario ofrecer a todos las mismas posibilidades.

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

No (X) Sí ()

a) ¿Cuál?

b) ¿En qué institución?

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

No (X) Sí () ¿Sobre qué temas?

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

No (X) Sí ()

¿Por qué? Trabajo mucho y no cuento con mucho tiempo.

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

Un alumno de 5to grado con dificultades para contener su enojo frente a las frustraciones generadas por alguna pelea con amigos o actividades que no puede resolver y reacciona violentamente, pegando, insultando, arrojando objetos, rompiendo mobiliarios, puertas, etc.

Los padres están separados en malos términos, la madre trabaja todo el día, permanece muchas horas solo, hay poca comunicación con la escuela, cuando se cita a la madre no se presenta con rapidez. Luego de dos o tres citaciones se logra realizar una entrevista. La madre siempre se escuda en que tiene mucho trabajo. Pasaron muchos años hasta que se logró que ambos padres aceptaran la problemática.

Este niño empezó en 2do grado con problemas de conducta que fueron incrementándose y recién en 5to se pudo lograr que comenzara un tratamiento psicológico.

Todo esto fue posible luego de tener reiteradas situaciones en que debió ser retirado de la institución por el nivel de violencia que presentaba.

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

-Asistencia a la docente y al niño cuando se presenta el conflicto.

-Hablar en forma individual con el niño

-Hablar con los involucrados en el conflicto

-Citar a los padres

-Conversar con la docente

-Implementar estrategias que faciliten la comunicación y la resolución del conflicto

-Derivación a tratamiento psicológico.

-Intervención con el grupo áulico

b) ¿Quién decidió la intervención?

El equipo de Orientación junto con el equipo directivo y docente.

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

Facilitar estrategias que posibiliten una mejor comunicación e integración.

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

Sobre el niño con las dificultades de conducta, sobre el grupo de pares y también sobre el lugar que ocupa la docente en el conflicto y su resolución.

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

-Entrevistas

-Dinámicas grupales

-Inclusión en otros grupos

-Propuestas de trabajo o juego en el equipo de orientación

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

Hubo cambios paulatinos y positivos, después de lograr el compromiso y aceptación de la problemática de parte de sus padres, lo que posibilitó el acceso a una terapia.

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

-Detección de las problemáticas.

-Búsqueda de estrategias de acompañamiento y contención para lograr una integración al ámbito escolar y con su grupo de pares.

-Reuniones de seguimiento con las instituciones.

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

Lic. en Psicopedagogía

Prof. En Psicopedagogía

Maestra de grado

Profesorado de enseñanza preescolar

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

Que se trabaja con seres humanos y que cada intervención que se haga puede abrirle enormes posibilidades, que pueden contribuir a darle una mejor calidad de vida.

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

-Capacidad de escuchar

-Respetar las diferencias

-Acompañar los tiempos del otro

-Búsqueda de diferentes herramientas para resolver situaciones problemáticas

-Trabajo en equipo

14 - ¿Ha hecho Cursos de Capacitación Docente?

No () (pase)

Sí (X) ¿Cuándo?

¿Sobre qué temas?

-Integración

-Violencia escolar

MUCHAS GRACIAS

Profesora y Magister Cristina Erausquin, Directora de la Investigación

Por cualquier duda o consulta, mi e-mail es cristinaerausquin@yahoo.com.ar.

Es de interés del equipo de investigación que dirijo contar con sus datos - nombre y apellido, e-mail y/o teléfono - , a fin de ofrecerle la posibilidad de participar - sin ningún compromiso que no sea el derivado de su interés - en un encuentro grupal de devolución de resultados generales o una entrevista de devolución de resultados personales.

Cuestionario EOE2

Estamos realizando una investigación acerca de "La construcción del rol y competencias profesionales de ""Psicólogos en el área de integración /inclusión educativa" y le solicitamos su colaboración. La encuesta que le presentamos es una parte importante de la investigación que se está llevando a cabo sobre este tema. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con sus compañeros u otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán los resultados personales. Es importante que no deje de dar su respuesta a cada una de las cuestiones

que le formulamos; léalas detenidamente y no pase a la siguiente sin haber contestado a las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN,

Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erasquin

Directora del Proyecto de Investigación P023

Apellido y Nombre: Vázquez María

Teléfono: 15 5158 6594

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

No () (pase a contestar la pregunta 2)

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

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

¿Cuál/es? Zona Norte

¿Qué **grado/año**? Sala de 2 a precolar inclusive

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

Psicopedagoga en institución educativa y en consultorio privado

No () (pase a contestar la pregunta 3)

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

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

¿En una institución?

No () Sí () ¿Cuál? Colegio de zona norte

¿En consultorio particular?

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

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

Antes de ser psicopedagoga, me recibí de maestra para la escolaridad primaria. Siempre me interesó conocer e investigar cómo aprenden los chicos, las estrategias que utilizan, las fortalezas de cada uno para seguir estimulándolas y las dificultades que pueden presentar durante su escolaridad para poder optimizar sus aprendizajes.

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

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

¿Por qué?

Porque con el devenir, las autoridades y la comunidad educativa de nuestro colegio están más convencidos de la importancia de educar en contextos diversos.

Si bien no es un colegio integrador, los hijos de los asociados que requieren de un acompañamiento diferente, permanecen en el colegio, realizando un trabajo conjunto el equipo de orientación escolar y las maestras, ya sea con adecuaciones o siendo acompañados por un docente acompañante.

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

No () Sí (x)

a) ¿Cuál? Evaluación neurocognitiva en niños y adultos

b) ¿En qué institución? Aydiné

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

No () Sí (x) ¿Sobre qué temas? Neurociencias. Tratamiento neurocognitivo en niños y adultos.

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

No () Sí (x)

¿**Por qué? Para capacitarme sobre nuevas estrategias de abordaje en lo que respecta a los TEA en el ámbito escolar (Trast del espectro autista)**

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

Un alumno de sala de 5 años, cursando el preescolar, comenzó a presentar conductas disfuncionales que obstaculizaban el funcionamiento armónico y normal de la clase. Entre ellas, menciono:

- correr por la sala en momentos donde se esperaba que permaneciera sentado y atento en la actividad grupal
- cantar, gritar o repetir una palabra o frase en un tono elevado en simultaneidad con el discurso de la docente.

- En algunas ocasiones manifestaba conductas que ponían en riesgo a sus compañeros: arrojar objetos, empujar, salivar y rasguñar según la intensidad de su enojo.
- Dificultad en las habilidades sociales, le costaba compartir momentos de juego, desayuno o merienda con sus pares.

Antecedentes: no presentó en años anteriores problemas de conducta, sus dificultades más específicas se presentaban en las destrezas psicomotoras y en la comprensión de consignas.

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

Las acciones implementadas para favorecer la modificación de conductas en el jardín fueron las que se mencionan:

- Técnicas de extinción de conductas disruptivas
- Modelaje de conductas aceptadas socialmente
- Monitoreo docente durante la jornada escolar y pedido de ayuda a la psicopedagoga con el objeto de brindar asistencia en períodos de crisis.
- Facilitación de interrupciones (hacer diligencias dentro del jardín) anticipando posibles crisis.
- Otorgar otros espacios, con la presencia y acompañamiento de Dirección o psicopedagoga con el objeto de lograr relajarse (ej: pintar mandalas) y gradualmente retomar la actividad en la sala.
- Explicitación al grupo de pares, a cargo de la psicopedagoga, sobre la situación del niño y maneras viables de ayudarlo.
- Entrevistas periódicas de seguimiento con sus padres
- Derivación a consulta y tratamiento psicológico.
- Las acciones realizadas fueron consensuadas y llevadas a cabo por las docentes del curso, directoras de castellano e inglés, psicopedagoga y profesores especiales.

b) ¿Quién decidió la intervención?

Directoras y psicopedagoga del jardín.

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

Lograr modificar algunas conductas disruptivas que repercutían desfavorablemente en el desempeño escolar del niño y en la convivencia con el grupo de pares.

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

Las intervenciones fueron hacia el niño y hacia el grupo total, dado que había que transmitirles que había un niño que tenía un problema: que le estaba costando tener amigos, escuchar a la maestra, quedarse sentado y que entre todos ayudaríamos a X, con la premisa que no debían permitir que los agreda e informar siempre al docente para poder ayudar a X y al grupo.

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

Ya fue respondido.

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

Si bien no se modificaron todas las conductas disruptivas, la frecuencia de presentación fue menor, comenzó a compartir momentos de juego con pares en el patio y en las mesas de trabajo, obtuvo mayores logros en su desempeño escolar, las agresiones físicas a compañeros disminuyeron.

Estoy convencida que esto se logró por el acompañamiento y trabajo constante en red entre directores, maestros, psicopedagoga, padres y profesional externo.

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

Funciones:

- Concientizar y trabajar en las instituciones por una escuela y una sociedad cada vez más inclusiva.
- Orientar los procesos de integración escolar realizando adecuaciones curriculares o metodológicas, diseñando y aplicando nuevas formas de intervención en el aula, empleando otras metodologías que faciliten el acceso del niño a los aprendizajes.

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

Profesora para la enseñanza Primaria

Lic en Psicopedagogía

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

La importancia de buscar siempre nuevas alternativas o herramientas que faciliten el aprendizaje de aquellos que padecen trastornos o dificultades en el ámbito escolar y de tener una mente abierta para poder accionar en contextos diversos .. Para esto considero fundamental la capacitación permanente y el atreverse a transitar y accionar en situaciones difíciles.

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

Básicamente, han sido 1) los cursos de capacitación los que me han brindado las estrategias y herramientas y 2) la posibilidad y ganas de implementarlo en las instituciones por donde he transitado durante más de 20 años.

14 - ¿Ha hecho Cursos de Capacitación Docente?

No () (pase)

Sí (x) ¿Cuándo?.

Todos los años

¿Sobre qué temas?

Bullying, límites, uso de pantallas, integración sensorial, Trastornos del espectro autista, autoestima., coaching ontológico, trastornos específicos del aprendizaje, trastornos del lenguaje, integración escolar.

MUCHAS GRACIAS

Profesora y Magister Cristina Erausquin, Directora de la Investigación

Por cualquier duda o consulta, mi e-mail es cristinaerausquin@yahoo.com.ar.

Es de interés del equipo de investigación que dirijo contar con sus datos - nombre y apellido, e-mail y/o teléfono - , a fin de ofrecerle la posibilidad de participar - sin ningún compromiso que no sea el derivado de su interés - en un encuentro grupal de devolución de resultados generales o una entrevista de devolución de resultados personales.

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 DE LA PROFESIONALIZACIÓN PSICOEDUCATIVA

DIMENSION I: SITUACION-PROBLEMA QUE ANALIZA EL AGENTE PSICOEDUCATIVO

EJE 1: De lo simple a lo complejo

1.1.

a. No hay problema

b. Hay superposición de problemas con confusión

1.2

- Hay un problema simple, unidimensional.

1.3

- Hay un problema complejo, multidimensional.

1.4

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

1.5

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

EJE 2: De la descripción a la explicación del problema

2.1

- No describe ni explica el problema.

2.2

- a. Describe el problema sin explicarlo.
- b. Enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo.

2.3

- Menciona alguna inferencia más allá de los datos.

2.4

- Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.

2.5

- Da diversas combinaciones de factores en interrelación.

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

3.1

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

3.2

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

3.3

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

3.4

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

3.5

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

EJE 4: Historización y mención de antecedentes históricos

4.1

- Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.

4.2

- Mención de un antecedente del problema.

4.3

- Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.

4.4

- Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.

4.5

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

EJE 5: Relaciones de causalidad.

5.1

- No menciona ninguna relación causa efecto.

5.2

- Unidireccionalidad en la relación causa efecto.

5.3

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

5.4

- Relaciones causales multidireccionales en cadena.

5.5

- Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva.

EJE 6: Del realismo al perspectivismo

6.1

- No hay análisis del problema.

6.2

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

6.3

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

6.4

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

6.5

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

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

7.1

- a. El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado.
- b. El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores.

7.2

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

7.3

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

7.4

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

7.5

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

DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL DEL AGENTE PSICOEDUCATIVO

EJE 1: Quién/quienes deciden la intervención

1.1

a. No se indica quién/es decide la intervención.

b. Se indica de manera confusa quién/es decide la intervención.

1.2

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

1.3

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

1.4

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

1.5

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

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

2.1

- No se indican acciones.

2.2

- Se indica una sola acción.

2.3

- Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.

2.4

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

2.5

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

EJE 3: Un agente o varios en la intervención

3.1

- No da cuenta de agentes en la intervención.

3.2

- Actuación de un solo agente con exclusión del psicólogo.

3.3

- Actuación de un solo agente: el psicólogo profesional.

3.4

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

3.5

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

EJE 4: Objetivos de la intervención

4.1

- No se enuncian objetivos.

4.2

- Se enuncian confusamente objetivos.

4.3

- Las acciones están dirigidas a un objetivo único.

4.4

- Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.

4.5

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

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

5.1

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

5.2

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

5.3

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

5.4

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

5.5

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

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

6.1

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

6.2

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

6.3

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

6.4

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

6.5

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

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

7.1

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

7.2

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

7.3

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

7.4

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

7.5

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

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

8.1

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

8.2

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

8.3

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

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

8.4

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

8.5

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

DIMENSION III: HERRAMIENTAS

EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas

1.1

- No se menciona ninguna herramienta.

1.2

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

1.3

- a. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.
- b. Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.

1.4

- Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema

1.5

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

EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas

2.1

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

2.2

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

2.3

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

2.4

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

2.5

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

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

EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple

1.1

No se mencionan resultados ni atribución.

1.2

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

1.3

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

1.4

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

1.5

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

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

2.1

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

2.2

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

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

2.3

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

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

2.4

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

2.5

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