

Herramientas psicoeducativas utilizadas para generar espacios de inter-agencialidad con alumnos denominados con problemas de conducta.

dirigida por Cristina Erausquin.

Cita:

dirigida por Cristina Erausquin (2017). *Herramientas psicoeducativas utilizadas para generar espacios de inter-agencialidad con alumnos denominados con problemas de conducta* (Tesis de Licenciatura). FACULTAD DE PSICOLOGIA ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CABA, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/605>

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



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

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



**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología**



Tesis de Licenciatura en Psicología

**“Herramientas psicoeducativas utilizadas para
generar espacios de interagencialidad con
alumnos denominados con problemas de
conducta”**

Sondereguer, Eugenia

L.U. 364055890

Tutora: Prof. Mgter. Cristina Erausquin

Junio 2017

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| ESTADO DEL ARTE..... | 4 |
| MARCO TEÓRICO..... | 8 |
| Educación para todos en un sistema inclusivo..... | 8 |
| Un recorrido por la Educación Especial..... | 11 |
| ¿Qué entendemos por discapacidad?..... | 13 |
| Mediación cultural..... | 14 |
| La mediación cultural para la inclusión educativa..... | 15 |
| Sistema de actividad como expansión de la unidad de análisis en la crisis de las instituciones modernas..... | 17 |
| Modelos mentales situacionales de intervención..... | 20 |
| Especificaciones del instrumento utilizado como mediador para esta investigación..... | 22 |
| OBJETIVOS..... | 23 |
| Generales..... | 23 |
| Específicos..... | 23 |
| METODOLOGÍA..... | 23 |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 24 |
| CONCLUSIONES..... | 37 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 39 |
| ANEXOS..... | 43 |

INTRODUCCIÓN

“El sistema de actividad de un niño está determinado en cada etapa específica *tanto por el grado de desarrollo orgánico del niño como por su grado de dominio en el uso de los instrumento*” (Vigotsky, año, p. 42).

El presente trabajo se ubica en el área de la Psicología Educacional, siendo el resultado del recorrido atravesado en la Práctica de investigación “Psicología y educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado”, a cargo de la Profesora Magister Cristina Erausquin. A partir del trabajo de campo realizado en la misma, y en función de las conclusiones arribadas es que surge esta Tesis de Grado, enmarcada dentro del Proyecto de Tesis para la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

En dicho trabajo, “Intervenciones y herramientas utilizadas por agentes psicoeducativos en alumnos denominados con problemas de conducta”, se indagaron, tanto en el discurso de dos Maestras de grado, como en el de un Maestro de Apoyo Psicológico (MAP), cuáles eran las herramientas que los agentes referían utilizar y cuáles eran las intervenciones que decían realizar, al trabajar con niños a los que se les atribuyen *problemas de conducta*. Esos alumnos son definidos por los agentes como aquellos que no responden a las normas institucionales y reaccionan frente a los límites de forma agresiva. Muchas veces esas conductas impactan en un detrimento de los niveles de aprendizaje esperados, generando en muchos casos fracaso escolar, el cual no es producto de una incapacidad intelectual por parte del alumno.

Eso condujo al equipo de trabajo en la Práctica de Investigación, en el marco de la indagación mencionada, a abrir la mirada en relación a otros factores y a ampliar la unidad de análisis, comúnmente centrada en el sujeto individual, para pasar a observar los diversos sistemas de actividad que intervienen en la situación, y la interacción que entre éstos se produce (Engeström, 2001). En el trabajo antes mencionado, se arribó a la conclusión de que dichos agentes no siempre logran con facilidad conceptualizar las herramientas con las que dijeron trabajar: qué son, de dónde surgen, por qué y

para qué las usan, qué marco teórico-metodológico las incluye y legitima su apropiación y su utilización en dicha situación o en otras. Esto me motivó, en el actual trabajo de Tesis, a realizar una exploración más profunda acerca de los instrumentos de mediación cultural utilizados por los agentes (Vigotsky, 1988); sobre los tipos de mediación, implícita y explícita, puestas en juego (Wertsch, 2007), y sobre cómo intervienen - o no - ambos para propiciar espacios de inclusión educativa.

Por otra parte, al tener el testimonio de diferentes agentes educativos, que responden a diversas modalidades dentro del Sistema Educativo (las Maestras de Grado a Educación Común, y el agente MAP a Educación Especial), ello posibilita iniciar un análisis de las formas en que interaccionan dichos sistemas, o por lo menos las formas en que interaccionan los agentes incluidos en diferentes sistemas, que intervienen con los mismos niños escolarizados. Así como iniciar el análisis de las diversas maneras de implicación de los agentes y de los sistemas en las intervenciones llevadas a cabo desde *espacios de inter-agencialidad* (Engeström, 2001, en Erausquin, 2014). Por último, se buscará especificar cómo las diferentes herramientas que afirman utilizar los agentes, en función de sus diversos roles, son generadoras - o no - de aprendizajes expansivos (Engeström, 2001, en Erausquin, 2014).

ESTADO DEL ARTE

A continuación se resumirán los antecedentes y el marco de referencias a partir de los cuales se desarrolló el siguiente trabajo de Tesis de Licenciatura. Dicho trabajo se enmarca en el proyecto de investigación a cargo de la profesora Mgter Cristina Erausquin, *Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes*, de la Programación UBACYT 2016-2019. El mismo tiene como uno de sus principales objetivos, y bases de este trabajo, “analizar la apropiación participativa de sentidos, herramientas y estrategias de Estudiantes y Docentes de la Licenciatura y el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a través del aprendizaje expansivo desarrollado en prácticas de intervención en áreas de educación, salud y desarrollo social,

que abordan demandas y desafíos de inclusión, calidad y convivencia ciudadana” (Erausquin, UBACyT 2016), así como también indagar los modelos mentales y las perspectivas de los diferentes agentes.

A nivel más macro, el marco epistémico de referencia es el Socio-Histórico-Cultural surgido de los pensamientos de Vigotsky, y posteriormente los desarrollos de acción mediada de Wertsch (1999), y los de sistema de actividad de Engeström (2001). Apoyándose en ellos es que se han llevado a cabo investigaciones, seguidamente desarrolladas, las cuales sirvieron como lineamientos para el actual trabajo.

Al enmarcarse en el paradigma de la inclusión educativa, una de las principales investigaciones a destacar es la de Casal y Cranco: *Revisando intervenciones en el nivel inicial para la inclusión educativa y/o atención a la diversidad desde la perspectiva de los derechos de los niños y niñas*. Su objetivo es reflexionar acerca de cómo se fueron desarrollando modificaciones a partir del cambio del paradigma centrado en la comprensión de los niños como sujetos de derechos: a la educación, a la inclusión, a la protección integral. En el mismo se concluye que para que esto realmente se lleve a cabo es necesario, desde una mirada contextualista, una modificación más estructural de los determinantes duros de las instituciones educativas, así como la articulación entre la Educación Común y la Educación Especial, y la colaboración y co-gestión de los diferentes actores y sectores que intervienen (Casal y Cranco, 2013).

Más específicamente, para analizar las Configuraciones Prácticas de Apoyo MAP, desde la exploración de los modelos mentales de situación-problema e intervención, se encuentra el trabajo *Configuraciones prácticas de apoyo de educación especial en contextos educativos situados en escuelas comunes* (Casal, Erausquin, Sosa y Firpo, UBACYT 2008-10). A partir de los datos recolectados, se concluye que los agentes intervienen en función de objetivos comunes, igualmente siempre con tensiones, pero donde los MAP buscan correrse de una mirada unidireccional y reduccionista, intentando complejizar la situación.

También centrada en la modalidad MAP, se encuentra la Tesis de Licenciatura en Psicología (UBA) de Menéndez García (2016), *Roles de*

agentes profesionales que trabajan con alumnos “con problemas de conducta” y construcción de modelos mentales situacionales de intervención en escenarios escolares. En la misma, se apunta a analizar el rol tanto de MAPs como de agentes psicoeducativos que se desempeñen en Gabinetes o Equipos de Orientación Escolar, que trabajan con alumnos escolarizados con “problemas de conducta”. A partir de los datos obtenidos, se llega a la conclusión de que ambos dispositivos pueden plantearse como herramientas de mediación que intentan sortear los conflictos inter-sistémicos, favoreciendo así la inclusión educativa.

También en esta línea de investigación, en *El giro contextualista. Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados en escenarios educativos* (Erausquin, Basualdo, 2013), se identifican giros en los modelos mentales situacionales de intervención, tanto de psicólogos como de docentes, en comparación con estudios anteriores. En el mismo aparece que los docentes tendían a situar más el problema en el individuo-alumno o en el grupo clase, - en los años 2004 y 2013, en Ciudad de Buenos Aires -y su causa en la familia o el contexto social extra-escolar, desde una visión unidireccional del problema. A diferencia de los psicólogos entrevistados, que tuvieron menos dificultades para situarlos en la trama relacional entre lo individual y lo social-educativo. Por otro lado, tanto docentes como psicólogos logran nombrar una amplia heterogeneidad de herramientas vinculadas a diversas dimensiones, lo que mostraría un importante giro por parte de los *psicólogos en formación en educación*, en relación con investigaciones anteriores en las que dichos actores tenían puntuaciones bajas en esta dimensión. Finalmente se concluye que no aparece un verdadero trabajo interdisciplinario, ni inter-agencial (Erausquin y Basualdo, 2013).

Con relación al trabajo de *cruce de fronteras*, se destaca la investigación *Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras* (Erausquin, Zabaleta, 2014), que tiene como objetivo organizar redes inter-agenciales entre universidad y escuela, intentando superar el encapsulamiento de cada institución, para co-construir

ayudas estratégicas que posibiliten mejoras en la calidad e inclusión educativas, a través de la comunicación reflexiva y aprendizaje por expansión.

A partir de los resultados, aparece como *fortaleza* de los agentes en el análisis de los problemas *la apertura a disciplinas científico-profesionales diferentes de la propia*. Ya en la dimensión de la *Intervención*, una *fortaleza* del “entramado” reside en *una intervención que vincula diferentes agencias*, ya sea en acción conjunta, como en una acción que toma en cuenta otras agencias. Por otro lado, se mencionan múltiples *objetivos, articulados significativamente* y también la *pertinencia y consistencia de la intervención con relación al problema y la especificidad del campo de acción profesional*. De la misma forma que la investigación sobre giros contextualistas, comienza a aparecer la mención de una *heterogeneidad de herramientas* así como su versatilidad, multiplicidad y flexibilidad. Todavía sigue siendo un *nudo crítico* la consistencia de su fundamentación conceptual.

En lo que respecta a investigaciones del ámbito internacional, que siguen la línea de la *tercera generación de la teoría de la actividad* (Engeström, 2001), vale mencionar el trabajo de Yamazumi *Agencia Humana e Investigación Educativa: Un Nuevo Problema para la Teoría de la Actividad* (2010). En el mismo se realiza un estudio de nuevas prácticas de colaboración exitosas entre escuelas, comunidades y diversas organizaciones extra-escolares, abriendo la discusión sobre la agencia múltiple y distribuida como fenómeno expansivo en el campo de la práctica pedagógica y la investigación educativa. Y analizando un estudio de caso sobre la actividad de aprendizaje inter-institucional y colaborativa en la Nueva Escuela, que es una escuela después-de-la-escuela para niños, que fue promovida por el Centro para la Teoría de la Actividad Humana en la Universidad de Kansai, en Osaka. Los análisis incluyeron una comparación entre las prácticas finlandesas y japonesas. Al finalizar con el estudio, se destacó la importancia que tiene hoy en día la construcción de alianzas entre la escuela y las agencias y actores extra-escolares como organizaciones comunitarias, profesionales, entre otras. Por otro lado, se encontró una división de la enseñanza y el aprendizaje en dos estructuras segregadas, como dos sistemas de actividad compartimentados. Por un lado la actividad de los docentes transmitiendo conocimientos

predefinidos, y por otra la de los estudiantes repitiendo acciones de aprendizaje. Para superar esa escisión, Yamazumi propone construir colaborativamente un objeto expandido y compartido, de actividad de aprendizaje conjunto y relacional entre actores y actividades educativas (Yamazumi, 2010).

MARCO TEÓRICO

Educación para todos en un sistema inclusivo

A partir de lo establecido por el poder legislativo en la Argentina todos/as los/las ciudadanos/as tienen derecho a la educación. Como establece la ley 26.206, art. 4:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/las habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y familiares.”

Es por ello, que desde el enfoque de la inclusión educativa, el Estado se hace responsable de ofrecer un Sistema Educativo que considere a todos sus integrantes y responda a sus necesidades. Entendiendo que todos los alumnos son diferentes, por lo que deberá adaptarse a estas diferencias procurando disminuir toda posible *barrera* al aprendizaje. Es en función de esto, que deben diseñarse *configuraciones* que posibiliten el ingreso y permanencia de todos los ciudadanos al sistema, evitando generar discriminación o desigualdad frente a la alteridad.

Se entiende a la inclusión como una posición filosófica, social, política y económica, que busca permanentemente que las diferencias individuales no sean vistas como la excepción, sino como la regla. Éstas son aceptadas y valoradas como la oportunidad de producir nuevos conocimientos. (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) Según Booth y Ainscow (2000) la inclusión es entendida como un conjunto de procesos que tienden, en la medida de lo posible, a eliminar o minimizar las barreras que ponen límites al aprendizaje y a

la participación de los alumnos. Es decir, la inclusión es la contracara de la exclusión o expulsión que deja fuera del sistema escolar a niños que, tengan o no una discapacidad, son privados de su derecho (Dubrovsky, 2005). Uno de los varios motivos que provocan la exclusión, es que grandes sectores de la población son colocados en situaciones de vulnerabilidad, como consecuencia de un proceso histórico y social “de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales” (Terigi, 2014, p. 217)

Para que el principio de la inclusión se vea realmente materializado en el aula, se requiere de la elaboración de *culturas, políticas y prácticas* inclusivas (Booth y Ainscow, 2000). De este modo, se torna imperativo que toda la comunidad educativa desarrolle culturas en donde se privilegien estos valores, es decir, que todos los ciudadanos promuevan y transmitan a las próximas generaciones, espacios de participación en donde las diferencias sean vistas desde su *potencialidad*, y no desde una posición estigmatizante y segregadora. La sociedad debe hacer una autocrítica de sus propias creencias y acciones, ya que por lo general se tiende a buscar la norma y dejar por fuera a todo aquel que no encaje en ella. Por otro lado, se precisa de políticas que faciliten y aseguren que las escuelas cumplan con su obligación de dar respuestas a todos los alumnos. De esta forma, todas las políticas llevadas a cabo por el Estado deben estar dirigidas a este objetivo, garantizando que éste se realice en acciones concretas. Es así que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2010, se promulgó la ley 3.331 que tiene como objetivo monitorear y evaluar que se cumpla con las políticas públicas para la *inclusión educativa plena*. Esa categoría no sólo hace referencia al marco legal, sino también a la necesidad de un seguimiento y de la asignación de recursos para garantizar que la misma pueda ser llevada a cabo.

Es preciso destacar que para que una política pública se cumpla no alcanza sólo con decretarla, debe haber una intención real y concreta por parte del Estado de llevarla a cabo, aportando recursos materiales, capacitando a los profesionales, acondicionando las instituciones, entendiendo y actuando sobre los múltiples causantes de ésta situación, y evitando las formas más sutiles de exclusión (Terigi, 2014). Por último, para que esto sea llevado a la práctica, se

precisa de estrategias pedagógicas y transversales, que busquen “asegurar que las actividades en el aula y las extra-escolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquirida por los estudiantes fuera de la escuela” (Booth & Ainscow, 2000, p. 18). Sólo de esta forma, se puede garantizar la posición del alumno como un sujeto de derecho, desnaturalizando, problematizando y generando alternativas a ciertas prácticas que tienden a la discriminación, desde la propia escuela.

Finalmente, para que la *formación integral* pueda ponerse en marcha, y entendiendo que muchas veces es el propio formato de la escuela común el que pone las barreras, se plantea la necesidad de establecer *trayectorias educativas integrales*. Este concepto implica que las formas y recorridos posibles para atravesar el Sistema Educativo sean múltiples, diversas y no lineales. Esas trayectorias se van a ir conformando en función de un conjunto complejo de factores, y pueden mejorar las condiciones materiales y simbólicas, con el objeto de generar la participación y permanencia de todos los alumnos dentro del Sistema Educativo, con aprendizajes de relevancia y significatividad para su presente y su futuro (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). A su vez, dichas trayectorias requieren de *configuraciones de apoyo*, tanto en los diferentes niveles del sistema, como en las diferentes modalidades. Los apoyos son las redes que se generan entre los diferentes profesionales, instituciones y la comunidad, para propiciar un ambiente que procure detectar y minimizar las barreras al aprendizaje, teniendo en vista el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan la participación escolar y comunitaria (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

En tal sentido, al trabajar con alumnos denominados *con problemas de conducta*, problemas y/o conductas que eran entendidas como las causantes lineales de las dificultades en su aprendizaje, fue necesario correr la mirada del niño y sus dificultades, para diseñar configuraciones que, incluyendo sus necesidades y potencialidades, favorecieran y no obstaculizaran su recorrido por la escuela. Es así que se crea en 2005, y se aplica en 2007 el “Proyecto Maestros de Apoyo Psicológico para la atención de niños en situaciones de crisis” (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de CABA, 2012, p. 85). El mismo se diseña con el objetivo de generar el

acompañamiento, la inclusión y la atención especializada a aquellos alumnos con dificultades para aceptar las normas y límites establecidos, y que responden a éstos agresivamente, ya que no se considera necesario su traslado a la modalidad de Educación Especial. Es decir que puedan permanecer dentro de la modalidad de Escuela Común, pero en el marco de un trabajo de diálogo y construcción inter-agencial constante. (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de CABA, 2012).

Un recorrido por la Educación Especial

Para poder comprender cómo se desarrolla actualmente la modalidad de Educación Especial, es necesario hacer un recorrido histórico desde su surgimiento. En los orígenes de la civilización occidental, los sujetos que no cumplían con lo establecido como normal perdían su condición de ciudadanos. Es así que, en el transcurso del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, desde una mirada médica, se comienza a dar trato a estas personas, consideradas “indeseables”, en asilos que buscaban a través de la reeducación de los atrasos mentales llegar a una cura, que por lo general no se lograba (Lus, 1995). Posteriormente, cuando la educación se vuelve obligatoria en el siglo XX, se incorpora a estos niños dentro de los Sistemas Educativos. Se intenta generar un sistema universal de homogenización, que a partir de un método único, enseñe a todos por igual. Este ideal pansófico surge de la doctrina de Comenius, enunciada en la “Didáctica Magna”, en el siglo XVII, que sostiene que la esencia humana busca aproximarse a lo divino a través del aprender la totalidad del saber acumulado por la civilización, con la ineludible guía de la educación y de un único modo (Baquero, 2001).

Lus explica que a partir de la creación de Binet de la Psicometría y la medición de la inteligencia, se comienzan a establecer los parámetros de normalidad, y con éstos a diagnosticar y pronosticar las perspectivas de educabilidad de aquellos sujetos que no los alcanzaban, y que serán derivados a *dispositivos paralelos de educación especial* (Lus, 1995). De este modo surge el concepto – hoy interpelado y problematizado - de educabilidad, que hace referencia a la capacidad del sujeto de ser educado, o a la falta de dicha capacidad (Baquero, 2001). Simultáneamente, surge la psicología escolar

como una extensión de la psiquiatría, fortaleciendo a partir de un discurso científicista y positivista la idea de normalidad, con el objetivo de encauzar las desviaciones en el ámbito de la escuela (De la Vega, 2009). Hacia la década de los 70' comienza a buscarse, a partir de nuevas políticas y premisas éticas, la *integración* de estos niños, procurando "hacerlos normales" (Lus, 1995).

A fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se produce un cambio de paradigma, que se corre de la mirada médico hegemónica, hacia una mirada social expansiva. La misma plantea brindar una *educación de calidad* a todos los ciudadanos, entendiendo que el déficit no está en el sujeto sino en las barreras que impidan el acceso al Sistema Educativo. De esta forma, Baquero (2001) propone repensar la educabilidad, y apoyándose en lo dicho por Comenius, correr el foco del análisis del alumno y colocarlo en el método. Es decir, que el objeto del trabajo pasaría a ser generar las condiciones para una educación posible y necesaria para todos y para cada uno. Por otro lado, el mismo autor (op.cit.2001) propone dejar de entender lo diverso como lo alter, para pasar a comprender la diversidad como heterogeneidad, polifonía, multiplicidad de voces, perspectivas y miradas, y a todo ello como los elementos singulares propios de cada cultura, que no sólo se deben respetar sino incluso promover su desarrollo (2001).

Hoy en día, en Argentina, a la Educación Especial se la entiende como "la modalidad del Sistema Educativo 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" (Ley 26.206). La misma se rige por el principio de *inclusión*, por lo que debería trabajar en articulación con la Escuela Común. Es a partir de este nuevo enfoque que se piensa la *integración* como "un medio estratégico-metodológico" (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p. 20), que valora las diferencias y que no busca homogenizar a todo el alumnado. Igualmente, como dice Latas (1998, en Dubrovsky, 2005) es preciso advertir el riesgo, en el que frecuentemente se incurre, de una integración sectorial que sólo trabaje con el alumno integrado, ignorando lo que ocurre en la totalidad del aula, consecuentemente generando mayores grados de aislamiento, y poniendo el foco en el niño como portador de un "déficit" a tratar.

¿Qué entendemos por discapacidad?

Al hablar de discapacidad, la corriente Histórico-Cultural iniciada en las concepciones vigotskianas, plantea primeramente su diferencia con aquellas que conciben las fallas en las funciones psicológicas primarias como una incapacidad lineal, de base genética, para acceder a la educación (Daniels, 2009). Dicha posición se apoya en la idea de Vigotsky (1997) de que los fenómenos psíquicos son sociales desde su mismo origen y que el desarrollo es producto del aprendizaje. A su vez, el autor considera que un niño con cierta discapacidad no es menos desarrollado que otro, sino con un desarrollo diferente. Daniels (2009) reelabora estas ideas y define a la *discapacidad primaria* como aquella que debido a factores biológicos produce una insuficiencia orgánica, a diferencia de la *discapacidad secundaria* que a causa de una primaria, y debido a factores sociales, provoca distorsiones en las funciones psicológicas superiores. Es decir que si la respuesta de la sociedad a cierta deficiencia es colocar barreras en la participación del sujeto, por ejemplo al no ofrecerle las herramientas culturales y prácticas acordes para producir un efecto formativo en su desarrollo, esto puede generar una *segunda discapacidad*. En conclusión, lo que los autores están diciendo es que “la exclusión puede acarrear consecuencias cognitivas” (Daniels, 2009, p. 7). Esta idea va de la mano con lo antes expuesto, tanto con respecto a la educabilidad, como con el paradigma de la inclusión.

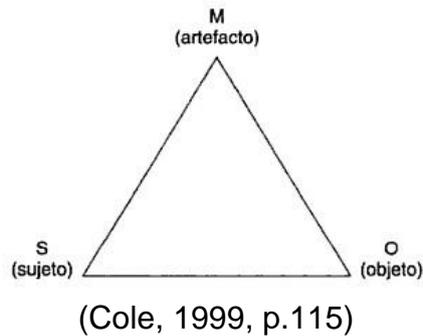
Vigotsky (1997) explica que los niños definidos como “difíciles” en la escuela, más que poseer una patología neurológica o psicológica, lo que tienen son formas de carácter conflictivas – reactivas a su vez a estigmatizaciones o discriminaciones del ambiente o de la situación social del desarrollo - que terminan impidiendo un correcto proceso en su educación. Es decir, que su dificultad no se debe a una mala o baja capacidad, sino a que no aceptan someterse a las normas y límites escolares, porque necesitan algo diferente que el ambiente no está dándoles. Esto, muchas veces, termina llevando a la comunidad educativa a poner barreras, que en vez de reforzar lo que el alumno posee, ofreciéndole nuevas herramientas, incluyendo las normas para trabajar con ellas, termina aumentando su aislamiento, y generando su fracaso escolar.

Mediación cultural

Continuando con la corriente Histórico-Cultural, uno de los desarrollos centrales de la teoría de Vigotsky (1988) es la idea de que toda acción humana, para poder realizarse, precisa de la mediación de instrumentos culturales. De esta forma, explica que la capacidad específicamente humana de acceder a los procesos psicológicos superiores es el resultado de la *interiorización cultural* de aquellos instrumentos que se fueron creando a la largo de la historia, y que la sociedad utiliza y ofrece a los sujetos. Dentro de ellos destaca como uno de los más significativos al lenguaje.

Se definen así, dos medios que funcionan como auxiliares para la resolución de problemas. Por un lado los *signos*, que son un medio de actividad interna que busca la dominación del propio sujeto, y no producen cambios en el objeto. Y por otro, las *herramientas* que sirven también para llegar a un objetivo pero están externamente orientadas, y sí acarrear cambios en el objeto (Vigotsky, 1988).

Con el objetivo de complejizar el concepto de herramientas Cole propone el de *artefactos*, pues considera que hay un aspecto no material e histórico, que también se pone en juego en la apropiación y el uso de un instrumento de mediación. Los artefactos se incorporan a la acción humana a través de un proceso de creación y de uso, adquiriendo una significación a partir de la cual, además de ser materiales, pasan a ser simultáneamente ideales (conceptuales) (1999). Estos se incorporan a la acción humana con el objetivo de facilitar el logro de ciertas metas. De este modo, a partir de lo propuesto por Vigotsky, se esquematiza la triada sujeto-artefacto mediador-objeto de la siguiente manera:



La mediación cultural para la inclusión educativa

En función del peso que atribuye la teoría Histórico-Cultural a la mediación cultural como puente para la realización de cualquier actividad humana, es que esta investigación propone centrarse en aquellas herramientas que los agentes educativos refieren utilizar con el fin de poder trabajar con los alumnos a los que se asignan o tienen *problemas de conducta*. Si bien lo que principalmente motiva la actividad de los docentes es el objetivo pedagógico, es decir, el aprendizaje de los contenidos curriculares, como dice Wertsch (1999), en toda acción siempre suele haber más de un propósito, y muchas veces, los diferentes propósitos entran en conflicto. Podría pensarse que el hecho de tener que ponerles límites a estos alumnos o darles contención si fuera necesario, excede el rol del docente, y sin embargo este tipo de acciones son de lo más cotidiano en el desarrollo de la actividad del aula. Por eso, es preciso comprender en profundidad de dónde y cómo surgen las herramientas utilizadas para estos fines, y a partir de ello empezar a pensar si las mismas, y las formas en que se usan, propician espacios de inclusión educativa, o por el contrario, intencionalmente o no, terminan produciendo un proceso de expulsión de determinados grupos sociales, o culturales, minoritarios o no.

Para analizar el origen de las herramientas, Wertsch (1999) propone el concepto de *acción mediada*, con el fin de superar los reduccionismos que analizan uno solo de los elementos: generalmente el agente. Es así que plantea que la interacción entre herramientas y agente es irreductible, conforman una unidad no homogénea, no uniforme, ya que entre ellos se da una *tensión dinámica* constante y no es posible una acción si falta alguno de los dos componentes.

Cuando hablamos de alumnos denominados *con problemas de conducta*, es fundamental entender no sólo con qué herramientas cuentan los docentes para trabajar con ellos, sino qué herramientas se les han ofrecido a estos niños para desenvolverse. Para comprender el tipo de habilidades con las que cuenta un sujeto, es esencial indagar la historia evolutiva de las experiencias de éste con las herramientas culturales a las que tuvo acceso (Wertsch, 1999). Ya que, muchas veces, para “mejorar o cambiar un curso de desarrollo, la clave puede estar en cambiar la herramienta cultural, en vez de mejorar las habilidades para utilizar esa herramienta” (Wertsch, 1999, p. 70). Varias de las herramientas comúnmente utilizadas en el ámbito escolar podrían estar causando *limitaciones* en las formas de aprendizaje de los alumnos, pero si no se realiza un análisis histórico y actual de su rendimiento, como herramientas, para todos los sujetos, muy difícilmente los profesionales visualicen esta problemática.

La decisión de realizar un cambio en las herramientas utilizadas no sólo depende la buena voluntad de los docentes, ya que estos forman parte de un sistema de actividad con normas, reglas y una división del trabajo que involucra diferencias de poder y autoridad. De modo que la realización de estas medidas depende del visto bueno que proviene de la autoridad formal, ya sea la directora, el EOE, o el Ministerio. Wertsch (1999) explica, en su trabajo, el peso que tiene en la acción mediada el poder y la autoridad, no como atributos de un agente, sino en relación con lo que los sujetos se apropian como “autorizado”. Es decir que no siempre proviene de un poder coercitivo que calla a las otras voces, sino también de una aceptación por parte del oyente, que suele no ser ni reflexiva ni consiente. Es por ello que muchas veces los docentes no se cuestionan el tipo de intervenciones que llevan a cabo o las herramientas utilizadas para dichos fines, pues tienen completamente apropiado el discurso “oficial que justifica este accionar.

A su vez, puede ocurrir que los docentes introduzcan y utilicen nuevas herramientas no convencionales, que surgen del desarrollo de la propia actividad para resolver situaciones conflictivas con los alumnos. Puede incluso que al tratarse de instrumentos de mediación que se originan en su propia práctica pedagógica, alcancen un alto grado de dominio en su uso, pero no

siempre esto implica un alto nivel de concientización sobre la significación histórica y actual de las mismas. Wertsch diferencia así dos tipos de mediación: la *mediación explícita* es aquella en la que se introducen signos dentro de una actividad en curso abierta e intencionalmente, y su objetivo se torna obvio y permanente (2007). En cambio la *mediación implícita*, que se relacionaría con lo antes mencionado, es la expresión del surgimiento de nuevos signos, que “surgen en la acción social e individual, sin que sus usuarios comprendan completamente su significado o su rol funcional” (Wertsch, 2007, p. 6-7). Estas formas de mediación suelen ser descriptas como “transparentes”, y por este motivo es más difícil que se tomen como objeto de reflexión o se manipulen conscientemente (Wertsch, 2007).

Sistema de actividad como expansión de la unidad de análisis en la crisis de las instituciones modernas

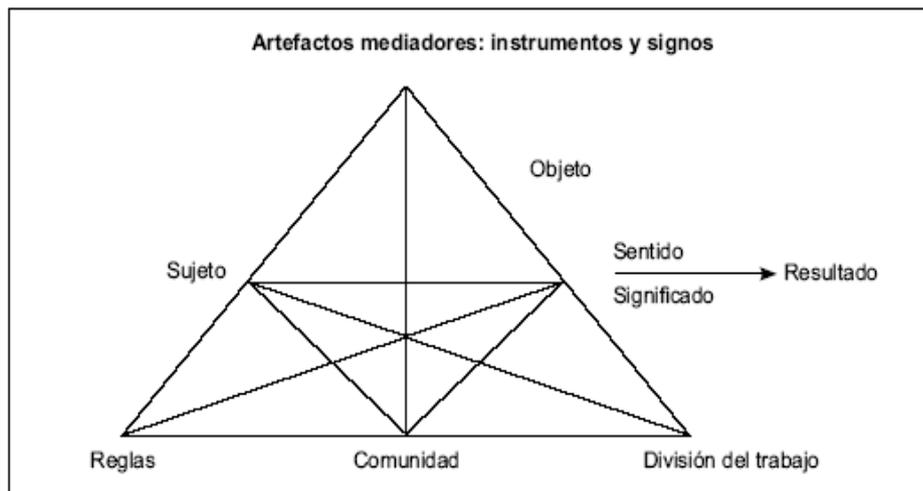
En el mundo actual, con sus cambios veloces y las nuevas tecnologías que impactan cada día más en las nuevas generaciones, el desafío de la educación frente al sistema arcaico con el que contamos en la Argentina, se pone en tela de juicio. ¿Es realmente lo que tenemos lo que más favorece al aprendizaje de estos jóvenes, y es lo que luego a lo largo de la vida les servirá para desenvolverse?, ¿Son los chicos el problema? Preguntas como éstas se hacen autores como Narodowski (2013), quien sostiene que la escuela de hoy ya no puede salvar a la infancia, como se planteaba en la modernidad. La comunidad se debate si realmente quiere la inclusión de todos sus ciudadanos en las mismas instituciones, o si debe haber escuelas para ricos y escuelas para pobres, por ejemplo.

Para poder realizar un análisis de cómo la realidad actual impacta en las prácticas concretas que se llevan a cabo dentro de la escuela, y cómo en ésta se terminan reproduciendo los mismos circuitos de exclusión, es necesario ampliar la unidad de análisis, no quedándose en una mirada reduccionista que podría concluir: “si es pobre ya tiene el destino marcado”. Es por ello que la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad nos ofrece ciertas herramientas para indagar las diversas dimensiones que influyen en las intervenciones llevadas a cabo por los agentes educativos, tanto docentes como psicólogos.

Interrogantes como ¿Qué herramientas les está ofreciendo la escuela a estos chicos para salir de esta situación?, ¿Los profesionales se cuestionan estas cosas?, entre otras, orientan nuestra indagación y reflexión. Los artefactos utilizados por los docentes son una de las dimensiones fundamentales en la interpretación y en las representaciones que cada sujeto tendrá sobre su propia actividad y sobre sus experiencias. Michael Cole (1999) propone así justificar que los artefactos se encuentran tanto externamente en la cultura, como internamente en la mente de cada sujeto. Es por eso que para poder comprender cualquier conducta humana, es preciso entenderla en relación con su contexto. Entendiendo “contexto” no como lo que rodea, sino como los hilos que se entretajan formando una red que atraviesa las diversas dimensiones. La mediación cultural, para Cole (1999), implica la acumulación de actividades a través de las generaciones anteriores, como la parte específicamente humana que determina la importancia del mundo social en el desarrollo de cada ser humano.

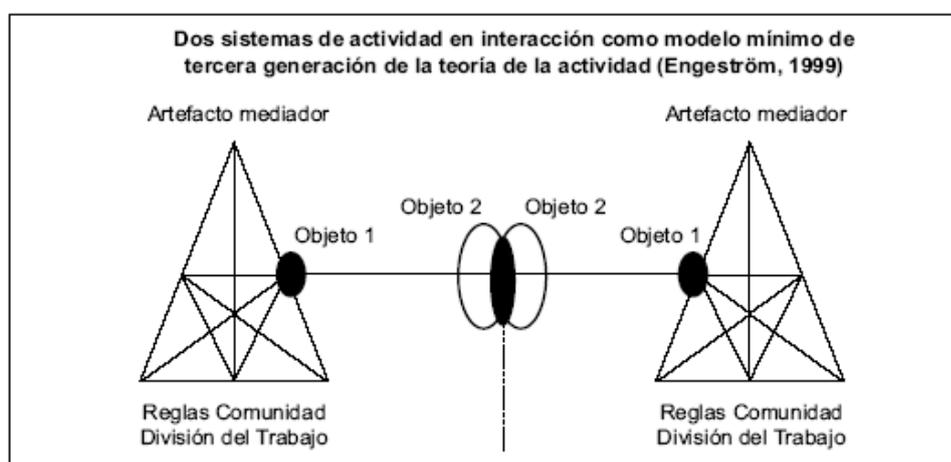
Ya Vigotsky proponía, como se explicó anteriormente, ampliar la mirada del sujeto y sus objetivos, a qué medios culturales se utilizan para dicho fin. La crítica que se hace a este esquema triádico es que igualmente queda la mirada puesta en acciones individuales (Engeström, 2001, en Erausquin, 2014). Engeström (2001) plantea llamar a este constructo teórico representado por el triángulo sujeto-objeto-mediador, la *primera generación de la teoría de la actividad*, para luego desarrollar dos generaciones más de la teoría, que incluyen nuevas dimensiones que complejizan el análisis.

La segunda generación surge a partir de los desarrollos de Leontiev, centrándose en el *sistema de actividad* el cual produce acciones a partir de las cuales se desarrolla. Se añaden al análisis la comunidad, las reglas y la división del trabajo, como otras dimensiones que interaccionan y entran en conflicto (Engeström 2001, en Erausquin, 2014). De esta forma se conforma una unidad multi-triádica de interacciones diversas y recíprocas entre los componentes, representada en el llamado *triángulo mediacional expandido*.



(Engeström, 1987, p.78)

La tercera generación de la teoría Histórico-Cultural de la actividad, incluye la interacción entre más de un sistema de actividad, ya que éstos nunca se encuentran aislados. Se pretende así generar un dialogo entre las múltiples voces y producir redes entre los sistemas de actividad, entendiendo que la unidad mínima de análisis son dos sistemas. Y de esta forma sacar a la luz las relaciones inter-organizacionales, con sus tensiones y contradicciones, y los procesos intra e inter-sistemas (Engeström 2001, en Erausquin, 2014).



Engeström (2001) resume la tercera generación en cinco principios:

- 1) La unidad mínima de análisis es la relación entre más de un sistema de actividad.
- 2) Esto implica que en la actividad participarán múltiples voces, tradiciones e intereses que llevarán a constantes negociaciones.

- 3) Cada sistema de actividad tienen una historia la cual debe ser también estudiada, pues ésta nos permitirá entender cómo el sistema fue tomando forma y transformándose.
- 4) A partir de las contradicciones que se fueron acumulando con el tiempo es que pueden surgir cambios y desarrollos en los sistemas abiertos.
- 5) Con la intención de superar estas contradicciones pueden surgir transformaciones expansivas como consecuencia del esfuerzo colectivo que llevan a la creación de nuevos objetivos más amplios.

Apoyándose en estos principios es que se puede empezar a pensar en las posibilidades de que las intervenciones llevadas a cabo por los diversos sistemas de actividad que participan en el Sistema Educativo, con el objetivo de acompañar el aprendizaje de los alumnos denominados con *problemas de conducta*, empiecen a producir *ciclos expansivos de aprendizaje*. Es decir que a partir del diálogo entre los múltiples sistemas y sus múltiples voces surjan nuevos significados que orienten a nuevos objetivos (Engeström, 2001, en Erausquin, 2014). Este espacio de trabajo puede producir un *cruce de fronteras* entre los sistemas de actividad, en donde los agentes van más allá de sus dominios de autoridad, con el fin de construir nuevas soluciones conjuntas (Engeström, Engeström & Kárkkäinen, 1995; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003 en Yamazumi, 2010). Engeström propone también la idea de *trabajo en los nudos*, como formas improvisadas de colaboración entre agentes, que se comprometen a partir de un objetivo en común a diseñar una solución en donde no hay un centro fijo de autoridad (Engeström, Engeström & Vähäaho, 1999, en Yamazumi, 2010) Estas herramientas conceptuales ofrecen un modo de analizar la relación entre las escuelas y los diversos sistemas de actividad con las que éstas se vinculan. Es así que se entiende que la *inter-agencialidad* puede favorecer la ruptura del encapsulamiento de ciertas disciplinas académicas, a partir de movimientos horizontales que propicien la construcción de nuevos artefactos mediadores que optimicen los resultados buscados (Yamazumi, 2010).

Modelos mentales situacionales de intervención

Con el fin de realizar un análisis de las herramientas que los agentes educativos aluden utilizar con alumnos denominados con *problemas de conducta*, como de las intervenciones llevadas a cabo por dichos agentes, es preciso profundizar en los diferentes modelos de representación que los llevan a actuar, los que moldean y formatean su actuar, y/o los que son moldeados o formateados por el sistema en el que se inserta su acción, las interacciones con los otros, las herramientas disponibles, los nuevos significados que se abren en la interacción. Desde el enfoque del *constructivismo episódico* propuesto por Rodrigo (1994), los sujetos cuentan con conocimientos sociales, tanto técnicos como cotidianos, que les sirven como herramientas para resolver las tareas o problemas que las diferentes circunstancias les proponen, y a partir de los cuales organizan su mundo. Estos se construyen a partir de la experiencia, interactuando y negociando con otros agentes, en función de metas u objetivos específicos, y en continua interacción con los escenarios socio-culturales que los atraviesan.

Los conocimientos, además de ser sociales, generan también representaciones individuales en cada sujeto. Los modelos representacionales individuales y socioculturales, que coexisten, conforman lo que Rodrigo (1994) define como *teorías implícitas*. Éstas son entendidas como un “conocimiento semántico, esquemático, prototípico, relativo a un dominio de conocimiento” (Rodrigo, 1999, p. 78), que se almacena en la memoria a largo plazo y es utilizado en respuesta a una demanda cognitiva. Pero cuando el sujeto se enfrenta con una situación determinada o una tarea concreta a resolver, lo que se pone en juego son sus *modelos mentales situacionales de intervención*. Éstos son trazos episódicos más flexibles, que se van modificando de situación a situación, son negociables e incrementales, y se encuentran en la memoria a corto plazo. Aunque se apoyan en las teorías implícitas, se diferencian de éstas en que se adaptan y modifican en función de las diferentes situaciones, escenarios y demandas específicas, produciendo *aprendizajes situados*. Cuando las personas ponen a dialogar sus modelos mentales, estos son susceptibles de ser modificados, produciendo cambios cognitivos, y a medida que éstos se modifican, existe la posibilidad de que las teorías implícitas del sujeto también lo hagan (Rodrigo, 1999).

Especificaciones del instrumento utilizado como mediador para esta investigación

A los fines de este trabajo, el enfoque del constructivismo episódico no sólo servirá para comprender como se dan las interacciones constantes entre los modelos representacionales de los docentes con los de los alumnos, con el fin de aportarles nuevas herramientas que les sirvan para construir nuevos conocimientos; sino que también de qué modo surge el diseño del instrumento utilizado, como mediador entre las representaciones de los agentes educativos y los entrevistadores. De este modo, el *Cuestionario a Psicólogos y Docentes de Reflexión sobre la Práctica en dispositivos de Integración en Contextos Escolares y/o Educativos* examina cinco diferentes dimensiones, de las cuales las primeras tres se extraen del desarrollo de la Teoría del Cambio Cognitivo en Contextos Educativos (Rodrigo, 1999) y los últimos dos son producto de la reelaboración y adecuación realizada por el Proyecto Marco, a lo largo del desarrollo de su extensa línea de investigación (Casal, Erausquin, Sosa y Firpo, UBACYT 2008-10).

La primera dimensión es *de lo simple a lo complejo*, que analiza la complejidad de las interacciones y tramas de relaciones entre actores, factores y relaciones causales. La segunda, *de lo implícito a lo explícito*, enfoca cuan accesibles son los conocimientos a la conciencia y en qué medida se verbalizan, se socializan, se transmiten, aumentando así la eficiencia de su uso (Rodrigo, 1999). Ésta será una dimensión de gran relevancia, pues servirá para analizar el grado de concientización que poseen los agentes educativos sobre las herramientas utilizadas, relacionando a su vez este concepto con el de mediación implícita (Wertsch, 1999). La tercer dimensión es *del realismo al perspectivismo*, la cual indicaría un cambio representacional, en donde se pasaría de una visión única de lo real, que suele ser la propia o “la autorizada”, a otra en la cual se pueden reconocer múltiples puntos de vista a partir de los se construye la representación de lo real (Rodrigo, 1999). Esto servirá para el análisis de la interacción entre los diversos sistemas de actividad, indagando así los posibles cruces de fronteras (Engeström, Engeström & Kárkkäinen, 1995; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003 en Yamazumi, 2010). Y por último, las dos dimensiones agregadas por el equipo de la Investigación Marco

(Erausquin, Basualdo, 2013, en Erausquin, Bur, 2013), en función de la especificidad del conocimiento profesional educativo y psico-socio-educativo: de la *inespecificidad a la especificidad disciplinaria y profesional, articulando con otras disciplinas y profesiones*; y de la *des-implicación o sobre-implicación a la implicación con objetivación y distancia, construcción de alternativas y pensamiento crítico* (Erausquin, Basualdo, 2005, reelaboración en Erausquin, Bur, 2013).

OBJETIVOS

General:

- Identificar las herramientas de mediación cultural que los agentes psicoeducativos y los docentes refieren utilizar, en las prácticas escolares que desarrollan con alumnos denominados “con problemas de conducta”, y analizar su implicación en intervenciones desde espacios de inter-agencialidad.

Específicos:

- Especificar la importancia del concepto de mediación cultural como generador de espacios de expansión de aprendizajes y de inclusión escolar.
- Describir las herramientas de mediación cultural que los agentes psicoeducativos y los docentes refieren utilizar en las prácticas escolares que desarrollan con alumnos denominados “con problemas de conducta”.
- Analizar los modelos mentales situacionales de intervención de los agentes psicoeducativos y los docentes que desarrollan prácticas escolares con alumnos denominados “con problemas de conducta”.

METODOLOGÍA

El presente trabajo es el resultado de un análisis fundamentalmente cualitativo, que se apoya tanto en el material obtenido en la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: Los psicólogos y su participación en

comunidades de aprendizaje situado”, dictada por la Profesora Magister Cristina Erausquin durante el 2do cuatrimestre de 2016; como en la bibliografía aportada en el marco de dicha Práctica y del presente Trabajo de Tesis. Del Trabajo de Campo realizado en dicha Práctica de Investigación, se utilizó el siguiente material: una entrevista semi-dirigida a un Maestro de Apoyo Psicológico, una entrevista semi-dirigida a una Maestra de Grado y tres *Cuestionarios a Psicólogos y a Docentes de Reflexión sobre la Práctica en dispositivos de Integración en Contextos Escolares y/o Educativos*, aplicados a los agentes antes mencionados y a otra Maestra de Grado. El Cuestionario de Situación Problema de Intervención original (Erausquin, Basualdo, 2005) ha sido adaptado a la especificidad de la intervención con *niños denominados con problemas de conducta* por la Profesora Cristina Erausquin, con la colaboración de Lic. Vanesa Casal y Lic. Vanina Beraldo (Erausquin, 2011). Para el análisis de los resultados se utilizó la *Matriz de Análisis Complejo de la Profesionalización de Agentes Psicoeducativos y Educativos sobre Problemas Situados en Contexto* (Erausquin y Basualdo, 2005).

Por otro lado, se cuenta con el material obtenido en la *devolución* de las conclusiones del trabajo a una de las Maestras de Grado, realizada luego de finalizado el trabajo de la Práctica, a mediados de Diciembre de 2016.

Además se re-pensaron y resignificaron los materiales producidos en las Tesis realizadas en años anteriores: “Inclusión educativa, diversidad y etiqueta: el dispositivo MAP como puente hacia el debate de perspectivas”, de Marina Barneix, y “Roles de agentes profesionales que trabajan con alumnos “con problemas de conducta” y construcción de modelos mentales situacionales de intervención en escenarios escolares”, de Lucila Menéndez García.

Por último se articuló el material con bibliografía complementaria aportada bajo la Tutoría de la Profesora Magister Cristina Erausquin.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con el fin de acercar de una forma sencilla los resultados obtenidos, se presentarán todos en un único cuadro. Posteriormente, se realizará el análisis de los modelos mentales situacionales de intervención de los agentes

educativos encuestados por separado, utilizando la *Matriz de Análisis Complejo de la Profesionalización de Agentes Psicoeducativos y Educativos sobre Problemas Situados en Contexto* (Erausquin y Basualdo, 2005, en Erausquin y Bur, 2013).

Los ejes de interés para los objetivos de este análisis cualitativo, se incluyen en las dimensiones “Situación problema”, “Intervención profesional”, y “Herramientas”, y aparecen subrayados con gris. El análisis de esta información será intercalada con el de la aportada por las entrevistas realizadas a dichos agentes.

| DIMENSIÓN 1 | | | DIMENSIÓN 2 | | | DIMENSIÓN 3 | | | DIMENSIÓN 4 | | |
|----------------------|--------|-----|--------------------------|--------|------|--------------|--------|-----|-------------------------|--------|------|
| SITUACIÓN – PROBLEMA | | | INTERVENCIÓN PROFESIONAL | | | HERRAMIENTAS | | | RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN | | |
| M.G. 1 | M.G. 2 | MAP | M.G. 1 | M.G. 2 | MAP | M.G. 1 | M.G. 2 | MAP | M.G. 1 | M.G. 2 | MAP |
| 1.5 | 1.3 | 1.4 | 1.5 | 1.4 | 1.4 | 1.3a | 1.4 | 1.1 | 1.4 | 1.2a | 1.2b |
| 2.4 | 2.2a | 2.3 | 2.4 | 2.4 | 2.4 | 2.3 | 2.3 | 2.1 | 2.4 | 2.3b | 2.2b |
| 3.4 | 3.3 | 3.3 | 3.5 | 3.4 | 3.4 | | | | | | |
| 4.3 | 4.2 | 4.2 | 4.4 | 4.3 | 4.4 | | | | | | |
| 5.2 | 5.1 | 5.3 | 5.4 | 5.3 | 5.4 | | | | | | |
| 6.3 | 6.2 | 6.3 | 6.4 | 6.4 | 6.3b | | | | | | |
| 7.4 | 7.3 | 7.3 | 7.4 | 7.3 | 7.4 | | | | | | |
| | | | 8.4 | 8.4 | 8.3a | | | | | | |

Antes de iniciar el análisis, y con el fin de contextualizar la situación de cada agente profesional, se detallará su formación académica y sus roles laborales. Los tres agentes se desempeñan en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El MAP es Licenciado en Psicología UBA, y actualmente está cursando el Profesorado de Enseñanza Primaria en el Instituto Superior del Profesorado Mariano Acosta. El mismo desempeña su cargo de Maestro de Apoyo Psicológico hace un año en carácter de suplente. Anteriormente ejerció el cargo de Maestro de Apoyo Pedagógico. La Maestra 1

se formó en la Escuela Normal de Tilcara, desempeñándose en su provincia natal en escuelas rurales plurigrado. Actualmente está a cargo de 4to y 5to grado. De la Maestra 2 se cuenta con menor información debido a que no se le pudo realizar la entrevista semi-dirigida. La misma tiene título de Profesora de EGB 1 y 2 y actualmente es docente de 5to grado.

MAESTRA DE GRADO 1

Dimensión 1 - Situación problema: puede decirse que la docente logra una conceptualización compleja de la situación problema de un alumno a quien se asignan *problemas de conducta*, y que el enfoque de las situaciones contempla la especificidad del campo educativo. Al historizar la situación-problema, menciona tanto acontecimientos familiares como el desarrollo del recorrido del alumno por la escuela y cómo fue mejorando su conducta, pero no relaciona ni articula dichos antecedentes.

Sostiene que al verse sobrepasada por la situación, y junto a los directivos, convocan al EOE, con apertura a las intervenciones de otras disciplinas, aunque no da cuenta de una articulación entre las mismas. Esto se refuerza en la entrevista, en la cual surge que, sólo con la docente que oficia como “paralela” o “pareja pedagógica”, a través del diálogo, se realiza una construcción conjunta del problema. En el Eje del realismo al perspectivismo, aunque menciona a otros profesionales, aparece una única perspectiva, que si bien se enmarca en el conocimiento pedagógico de la necesidad de trabajar en el logro de una adecuada convivencia escolar, pareciera estar reclamando la presencia disciplinar de la psicología.

Por otro lado, contextualiza al alumno tanto dentro del aula como fuera de la escuela, con su familia, combinando factores subjetivos e interpersonales, con conflictos intra e intersistémicos. Identifica que las conductas descriptas no sólo producen conflictos en el vínculo con sus compañeros y las maestras, sino también con él mismo.

Dimensión 2 - Intervención profesional: Las acciones llevadas a cabo, la escucha, la observación, la entrevista con padres, implican un alto grado de complejidad pues están articuladas contemplando diferentes dimensiones,

como son el vínculo con sus pares, la situación emocional del alumno y los actores extra-escolares familiares. Como en la Dimensión Situación Problema, se indica la actuación de más de un profesional, pero tampoco se verifica en la intervención, la construcción conjunta del problema de la docente con el EOE, ni con los directivos, ni con la psicóloga del alumno. Lo mismo dice en la entrevista que tampoco hay un diálogo con los otros docentes, como puede ser la profesora de plástica. Esto se pone de manifiesto en la entrevista, cuando la Maestra 1 detalla el proceso en el que se solicita ayuda al EOE: “Nosotros primero elevamos la problemática al equipo de orientación, vinieron, nos entrevistaron, hablaron con la familia. Les dieron entrevistas, creo que varias entrevistas, solamente asistió la madre. Y creo que están llevando a cabo una comunicación fluida con ayudas, con la ayuda profesional que está teniendo este niño.” Es llamativo que, luego de una primera entrevista, la docente pierde contacto con el equipo de orientación, desconociendo el rumbo que éste tomó para llevar a cabo el recorrido con este alumno. Es decir que puede notarse un *nudo crítico* en lo que podría ser el *cruce de fronteras*, ya que no pareciera haber una interacción y negociación entre los sistemas de actividad que posibilite la construcción conjunta de la situación problema (Engeström, Engeström & Kárkkäinen, 1995; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003 en Yamazumi, 2007).

En cambio sí hay un trabajo en equipo con la “docente paralela” o “pareja pedagógica” y pareciera que también con la madre, desde lo que podría pensarse como una *mediación implícita* (Werstch, 2007). Es decir que, aunque no hay un trabajo sistemático y programado en conjunto, en la práctica la mediación puede ser efectiva, en el terreno de lo implícito. “Primero creo que hemos trabajado mucho, hemos trabajado con la familia. La madre, creo que se está encargando ahora del nene, lo lleva a hacer una terapia.” Sostiene que decidieron – “con la paralela” - trabajar en una misma línea de contención y escucha, para lograr que el alumno se sienta alojado y así entablar con él una negociación de las tareas pedagógicas a realizar.

En las acciones enunciadas en el cuestionario, se identifica más de un objetivo explicitado. Los objetivos se articulan buscando mejoras en el niño consigo mismo, y en el vínculo con sus compañeros. En cambio, en la

entrevista, estos objetivos parecieran en algunos momentos entrar en conflicto (Wertsch, 1999), ya que para la maestra habilitar un espacio de contención y escucha para el alumno, determina que en ese tiempo no se esté trabajando en lo pedagógico. Pareciera cerrarse así la posibilidad de realizar una acción que unifique ambos objetivos, o varias acciones de diferentes agentes articuladas significativamente por parte de ambos. A su vez puede decirse que las acciones llevadas a cabo son pertinentes con respecto al problema, enmarcándose en la especificidad de su rol docente con referencias a su modelo de trabajo en el área educacional.

Dimensión 3 – Herramientas: La Maestra 1 en el cuestionario menciona dos herramientas destinadas a que el alumno se sienta alojado por las docentes en el ámbito escolar. Aunque se relacionan con la especificidad de su rol, puede decirse que expresan un espacio vacío en lo que respecta al área pedagógica. En contraposición con esto, en la entrevista, aunque sigue poniendo principal peso en la escucha, nombra otras herramientas que serían utilizadas con fines principalmente pedagógicos: “Por ejemplo si en un momento él se niega a escribir, a plasmar en la carpeta, hago que solamente dibuje. Porque a él le gusta mucho trabajar con papeles, doblando papeles, hago que aunque sea los personajes los haga en muñequitos de papeles, y que después escriba lo que quiera. Esa es una de las herramientas. Después usa mucho la computadora, que le encanta, y en la oralidad es muy bueno.” Las herramientas son nombradas luego de repreguntar sobre el tema, es decir que no aparecen de forma consiente inmediatamente, sino luego de una reflexión guiada. El uso de estos instrumentos, de acuerdo a esto, surge a partir de la necesidad que emerge durante la misma intervención, sin reflexión previa ni posterior, es por eso que podrían pensarse como una *mediación implícita* (Wertsch, 2007). A su vez, a diferencia de la explicitación de la Intervención, en la de Herramientas, parece aparecer, en la utilización de una herramienta mediadora, la unificación del objetivo pedagógico y el objetivo de contención en una misma acción (Wertsch, 1999).

Análisis desde los sistemas de actividad

Para realizar un análisis desde los Sistemas de Actividad, se recorrerán

brevemente cada uno de los cinco principios planteados por Engeström en la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001, en Erausquin, 2014).

1° principio – Unidad de análisis: Al interiorizarse en la situación descrita por la maestra 1 puede pensarse como unidad de análisis los tres sistemas de actividad que funcionan en paralelo; el del aula, el del dispositivo EOE y el de las familias. Pareciera que por momentos estos se vinculan pero no de forma sistemática, estratégica y continua.

2° principio - Multiplicidad de voces: Aunque la maestra 1 denota un amplia predisposición y apertura al diálogo con los diversos profesionales que trabajan en torno al alumno, no parecen existir espacios en los que se realice una construcción conjunta del problema y de las intervenciones. Es decir que aunque existe una multiplicidad de voces desde los diversos sistemas de actividad, no se vislumbra una interacción ni negociación en el desarrollo de un trabajo conjunto.

3° principio – Historia: La maestra 1 despliega cómo se fue desarrollando el recorrido del alumno por la institución y cómo a lo largo de las intervenciones llevadas a cabo se fueron logrando mejoras en la conducta del alumno. En la entrevista logra una mayor profundización de la historia del alumno, favoreciendo así un análisis más abarcativo de la situación. Asimismo, en esta docente aparece, en el Intercambio dialógico de la Devolución, una reflexión acerca de lo que fue el recorrido de su actividad tanto desde la formación que recibió, como desde el funcionamiento de la institución escuela.

4° principio – Contradicciones: Como se mencionó anteriormente, la principal contradicción que atraviesa la actividad de esta maestra es la dicotomía entre contener y trabajar con las conductas del alumno denominado con *problemas de conducta* y el espacio de formación y aprendizaje escolar. Para la misma o se lo contiene o se le enseña. Pero es de destacar que, al indagar las herramientas utilizadas, como sin darse cuenta y gracias a la utilización de la herramienta que se ha indicado antes, esta tensión entre ambas acciones es superada y resuelta en una única acción.

Por otro lado, también hay una contradicción entre lo que para ella es la causa y la solución del problema, que parece estar exclusivamente centrada en la familia del alumno, por lo que las docentes no tendrían mucho por hacer, y su accionar, ya que constantemente dentro del aula está intentando aportar herramientas al alumno para que éste pueda desenvolverse sin tener que recurrir a la violencia.

5° principio - Transformaciones expansivas: Las reflexiones que la maestra 1 pudo ir haciendo a lo largo de su carrera, tanto como en las entrevistas mismas, abren puertas a la posibilidad de la aparición de *aprendizajes expansivos* (Engeström, 2001, en Erausquin, 2014), pues uno de sus principales objetivos y demandas parece ser la inclusión de nuevas voces. Esto puede verse, por ejemplo, cuando le pregunta a las entrevistadoras qué piensan ellas sobre lo que les falta tener en cuenta a las maestras para trabajar en estos casos, mostrando así un deseo por construir un objetivo de intervención conjunto.

MAESTRA DE GRADO 2

Dimensión 1 - Situación problema: El problema descrito por la maestra 2 es específico del área educativa y se relaciona tanto con su rol como con su intervención. No explicita una apertura a la intervención de otras disciplinas, lo cual no mostraría una agencia de trabajo conjunto en la construcción del problema con otros. Del mismo modo sólo presenta una única perspectiva del problema, en la cual no llega a formular una conceptualización desde su mirada específica como docente, sino una mera descripción de la situación. Asimismo, lo que resalta es la irrupción del problema, sin la posibilidad de historizar los acontecimientos.

Por otro lado, sí logra contextualizar a los alumnos que participaron en la situación problema en la actividad escolar, dentro de la hora de ciencias sociales, combinando estos factores con los intereses subjetivos de los niños. Aunque es de destacar que, frente a una situación de cierta envergadura problemática en lo escolar – situación que involucra la intimidación, la sexualidad y los límites - no se haya planteado ni un conflicto ni un dilema ético.

Dimensión 2 - Intervención profesional: La docente indica acciones complejas articuladas entre sí que contemplan diversas dimensiones, como son indagar en los alumnos cuáles fueron los intereses que los llevaron a realizar esa conducta; comunicarse con los padres con el fin de hacer charlas sobre educación sexual, tanto desde la escuela como desde los hogares con las familias. Por otro lado, eleva la situación a los directivos quienes toman medidas similares, es decir, dialogar con los alumnos sobre los cambios corporales. Es así que se indica la actuación del profesional educativo como de otros agentes, pero no se menciona una construcción conjunta del problema ni de las intervenciones, es como si cada uno trabajara en paralelo con un objetivo similar, pero no como un proceso más amplio y estratégico.

Las acciones de la maestra 2 están dirigidas a un único objetivo, que es el de cambiar la actitud de los alumnos en relación a sus cuerpos, y posteriormente da a entender que busca también despejar ciertas curiosidades de los chicos con respecto a sus cambios corporales. Este eje de análisis es bastante llamativo, ya que la misma pareciera reducir el problema a una falta de información por parte de los alumnos, dejando de lado en su intervención el objetivo propio de la escuela, que es el de formar ciudadanos con conciencia de las normas sociales, y con la construcción del respeto de sí mismo y por los otros, y de los otros por él mismo. De este modo, parece naturalizar de alguna forma estas conductas, pues no parece en un principio sorprendida, ni aparece como objetivo la puesta de límites frente a este tipo de situaciones. Igualmente al no contar con la entrevista semi-dirigida, hay datos que resultan incompletos, ya que no sabemos si estas actividades tocaron estos temas en algún punto o no. Lo que sí se puede decir es que no son explicitados por la docente en el cuestionario.

Finalmente puede decirse que la intervención es pertinente y se realiza desde la especificidad del rol del agente educativo, igualmente como en la dimensión anterior es llamativo el hecho de que no se plantee como objetivo el cuidado de la intimidad y el respeto por el otro.

Dimensión 3 - Herramientas: La maestra 2 menciona varias herramientas, como son el diálogo desde el área de ciencias naturales,

utilizando como artefactos mediadores videos educativos y situaciones problema. Como se mencionó anteriormente, las acciones se plantean desde el objetivo de dar respuesta a los cambios en el cuerpo, reduciendo la problemática a una falta de información, más que a la formación de sujetos conscientes de los límites que la sociedad pone, más que como una sanción, para el cuidado de los mismos.

Desde el segundo eje de herramientas, puede decirse que las mismas son pertinentes a la especificidad de su rol pedagógico, y a los objetivos que ella se plantea, que son establecidos desde el área de ciencias naturales, es decir, la biología. Podría decirse que estos instrumentos, como por ejemplo el uso de un video informativo, están socialmente reconocidos para la finalidad que la docente les dio, o sea que se conforman como *mediación explícita* (Wertsch, 2007). Pero la docente no logra dar una justificación de por qué estas herramientas son – o no - las más adecuados para dicho objetivo o con qué marco teórico fundamenta su uso. Es así que pareciera no abrir la búsqueda a nuevas herramientas por fuera de lo “autorizado” (Wertsch, 1999), y podría pensarse que ello quizás posibilitaría una mejora en el desarrollo de la actividad.

Análisis desde los sistemas de actividad

1° principio – Unidad de análisis: En lo descrito por la maestra 2 pueden vislumbrarse dos sistemas de actividad, la escuela y la familia. Puede notarse un incipiente intento por parte de la docente de realizar una intervención conjunta que apunte en una misma dirección, pero en la cual no se vislumbra una construcción conjunta de lo que fue la situación problema.

2° principio - Multiplicidad de voces: La docente sólo menciona una mirada de la situación, que es la del sistema de actividad escolar, desde su postura y la de los directivos que van en una misma línea. La dificultad para abrir el diálogo a los otros sistemas dificulta la puesta en común, de modo de llegar a una construcción del problema y una intervención más rica y posiblemente efectiva.

3° principio – Historia: La falta de historización de los acontecimientos

dificulta realizar un análisis más complejo de la situación que posibilite entender cómo el sistema fue tomando forma y transformándose.

4° principio – Contradicciones: Es de destacar, como se ha dicho anteriormente, que aunque la maestra 2 parece indignarse con esta situación, no logra visualizar el problema de fondo que la atraviesa. Al no existir un espacio de diálogo entre los agentes intra e inter-sistema, es más difícil que estas contradicciones salten a la luz, posibilitando la construcción de un *aprendizaje expansivo*.

5° principio - Transformaciones expansivas: Teniendo en cuenta que el material de análisis que se obtuvo de esta docente es reducido, no parecen aparecer espacios de construcción conjunta de la situación problema ni de las formas de intervenir. Es por ello que al no formar un objetivo común en conjunto con los otros agentes, es muy difícil hablar de una *agencia de aprendizaje expansivo*.

MAESTRO DE APOYO PSICOLÓGICO

Dimensión 1 - Situación problema: El MAP plantea un problema específico de su campo de intervención profesional en el área educativa que es el trabajo con alumnos denominados con *problemas de conducta*. No aparece en este primer acercamiento la apertura a otras disciplinas, ya que refiere a las intervenciones de la escuela como obstáculos, más que como oportunidades de un trabajo conjunto. Por otro lado, aunque en el cuestionario no logra historizar la situación problema, en la entrevista sí hace hincapié en el desarrollo de acontecimientos que ese alumno fue sorteando en el transcurso de su escolaridad, “estos chicos ya vienen con una historia, que ha sido un prontuario dentro de la escuela... sobre eso también tenés que trabajar”.

Aunque en la situación-problema aparece una única perspectiva, basada en un conocimiento científico disciplinar del orden de la subjetividad, posteriormente en la intervención menciona su discrepancia con la perspectiva de las docentes y los directivos. En este punto, el MAP se contradice en varias ocasiones en la entrevista, ya que aunque en muchas oportunidades menciona que el objetivo es lograr un trabajo conjunto en la construcción del problema

con los integrantes de la escuela, pareciera primar siempre en su discurso su posición como la única válida. Es interesante cómo su mirada propone ampliar la unidad de análisis, intentando no estigmatizar al alumno, pero eso parece terminar prejuzgando a las docentes y estigmatizando a la escuela, “lo complicado es cómo una institución, un sistema, toma a esos chicos. Nosotros tenemos una mirada especial que implica a la matriz institución... y esto es lo que les decía yo antes, del nuevo paradigma, no se piensa en una disfunción, ni en el problema que tiene el chico; sino que se piensa cómo ese contexto puede dar cuenta del chico”.

Al describir la situación logra mencionar factores subjetivos singulares del alumno, como es su falta de atención y agresividad; junto con factores estructurales que dan cuenta de cierta regularidad, pero aunque explicita cierto malestar, tanto con sus pares como con la institución educativa, no lo plantea en términos de conflicto ni de dilema ético.

Dimensión 2 - Intervención profesional: El agente MAP menciona un abanico de intervenciones multidimensionales, como son la mediación con el alumno y con la docente. Este diálogo debería ser retomado en las asambleas, pero no explicita cómo dichas reflexiones son puestas en común, o si sólo son planteadas como una posibilidad. Es así que, a diferencia de la primera dimensión, en ésta logra identificar además de sus intervenciones las de la docente, pero no habiendo una planificación conjunta de las mismas ni de la construcción del problema. Esto pareciera contradecirse con su intención de generar un diálogo con el fin de realizar un trabajo conjunto. Este trabajo, que según él plantea, debería ser entre todos los participantes de la situación, en la práctica parece terminar siendo individual: “es un trabajo solitario”, dice. Igualmente, en la entrevista menciona que todas sus intervenciones son construidas y consultadas en otra asamblea, en la que participan otros MAPs y su supervisora.

Las acciones están dirigidas a múltiples objetivos, como son “Promover mejoras en la resolución de los conflictos, disminuir el sufrimiento y daño de los involucrados, proporcionar herramientas que favorezcan un desarrollo y un ambiente saludable para poder favorecer su aprendizaje.” Como puede verse

éstos apuntan a múltiples dimensiones y son complejizados en la entrevista, en la cual los categoriza como: fortalecimiento de la familia, del chico, e institucional, buscando principalmente que el alumno pueda desenvolverse entre sus compañeros y docentes; “construir las cuestiones de la subjetividad”, para sí luego apuntar a lo pedagógico. El desarrollo de todos estos objetivos debería acarrear diversas intervenciones y la utilización de diferentes herramientas que se complementen (Wertsch, 1999). Pero en el discurso del MAP, a veces parecen contradecirse al colocarse más como un “defensor” del alumno contra la escuela, más que como un mediador de los diferentes sistemas de actividad. Según su discurso, pareciera que sólo encontrara un aliado en el alumno. Es así que entre el sistema de la Escuela Común y el de la Educación Especial, en este caso, no parece lograrse un *cruce de fronteras* (Engeström, Engeström & Kárkkäinen, 1995; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003 en Yamazumi, 2007). Sí un intento, pero cuando la docente, según él, colabora, ya que si opina distinto, las herramientas de mediación parecieran no funcionar.

Igualmente puede decirse que sus intervenciones son pertinentes con la especificidad de su rol como psicólogo en el campo de trabajo educacional. Aunque desde el cuestionario no queda claro el marco teórico desde el que actúa, en la entrevista aclara que su mirada es psicoanalítica lacaniana, pero enmarcada en los lineamientos de la configuración del Programa MAP.

Dimensión 3 – Herramientas: Es de destacar que el MAP no menciona en el cuestionario explícitamente ninguna de las herramientas utilizadas en sus intervenciones, por lo que tampoco justifica el por qué de su uso. En cambio, en la entrevista indica la *acción medida* instrumentos que podrían ser conceptualizados como herramientas, pero que él no pone en estos términos (Wertsch, 1999).

Por un lado, remarca reiteradas veces su posición como mediador y “muleta” entre escuela-alumno, escuela-familia y escuela común-escuela especial, con el fin de fortalecer a cada uno de los sistemas favoreciendo la inclusión educativa. Pero por otro, plantea que sólo puede ponerse en ese lugar cuando hay una buena predisposición desde el otro lado, cosa que probablemente no siempre ocurra. A su vez, podría decirse que también él es

una herramienta para el alumno, ya que se coloca en el lugar de “adulto significativo”, para de esta forma aportarle al niño herramientas, “para que pueda mejorar en los aspectos que uno considera que está más flojo”.

Otros instrumentos que no menciona como tales, pero que refiere usar, son el juego, como una vía para que el alumno simbolice aquello que le pasa; y las notitas a los padres marcando los logros del niño, con el fin de fortalecer el lazo con la familia y re-vincularla.

Análisis desde los sistemas de actividad

1° principio – Unidad de análisis: El MAP logra conceptualizar, desde la modalidad del dispositivo en el que trabaja, la participación de más de un sistema de actividad. Esto en gran parte se debe también a que su cargo se encuentra en el medio de dos sistemas, como son la Escuela Común y Educación Especial. Es así que en su discurso aparecen como sistema de actividad la escuela, la familia, la configuración MAP y la modalidad de Educación Especial.

2° principio - Multiplicidad de voces: En el discurso del MAP saltan a la vista múltiples voces que representan a los diferentes sistemas de actividad. Es interesante cómo, lo consiga o no, el MAP está en una posición de mediador entre estas diferentes voces, pero no queda claro hasta qué punto se logra una interrelación y negociación entre los diferentes agentes. Es así que la inter-agencialidad suficiente para desarrollar una construcción conjunta del problema con otros agentes, se presenta como el principal *nudo crítico* en este agente, apareciendo ciertas dificultades para armar una red entre personas (Engenström, 2001: En Erausquin, 2014).

3° principio – Historia: El MAP, aunque no da cuenta de acontecimientos históricos en el cuestionario, en la entrevista va haciendo un recorrido tanto por cómo fue surgiendo en estos últimos años la configuración MAP, como de la importancia del recorrido escolar de cada alumno. Estas historizaciones favorecen la comprensión de cómo se fueron desarrollando y transformando los sistemas de actividad, posibilitando complejizar las intervenciones. Es así que al identificar como una de las causas de los *problemas de conducta* en los

alumnos, la falta de una figura de referencia, el MAP decide ocupar ese lugar frente al niño.

4° principio – Contradicciones: El discurso del MAP está constantemente girando en torno a contradicciones, tanto en lo que dice como entre lo que dice y lo que refiere hacer. Ya que apunta al diálogo y a una construcción conjunta de la situación problema como de la intervención, pero a la vez refiere que en muchos casos nadie articula. Es así que cuando por ejemplo una docente pareciera no entender su intervención, quedaría más en un lugar de poca plasticidad para el MAP. “A veces, en las estrategias que nosotros implementamos, la mirada Común es pensar que lo estás premiando... ‘se porta como el culo y vos lo estás premiando’... y en realidad, vos no lo estás premiando, estás tratando de acercarlo, de re-vincularlo, y eso también va en cómo es cada docente: hay docentes que tienen mucha más plasticidad para algunas cosas.” Pero en estas situaciones no queda claro si se interpela a la docente o si sólo se la estigmatiza. Es así que, aunque reiteradas veces menciona el trabajar en conjunto, esto parece ocurrir sólo dentro de su sistema de actividad, pero no siempre con los otros.

5° principio - Transformaciones expansivas: Esta posible contradicción entre su intención de generar un diálogo entre los sistemas de actividad, pero desmereciendo en gran medida la posición de las docentes, dificulta lo que podría ser un *cruce de fronteras* (Engeström, Engeström & Kárkkäinen, 1995; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003 en Yamazumi, 2007), ya que de alguna forma pareciera que pone su posición por encima de la de las maestras, lo que obstaculizaría un trabajo horizontal entre los dos sistemas de actividad. Es decir que aunque se vislumbra una intención de generar un diálogo entre las múltiples voces que posibilite la aparición de un *aprendizaje expansivo*, éste no siempre se da.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad de Engeström (2001), que nos lleva a pensar en más de un Sistema de Actividad y en los artefactos mediadores que posibilitan una *interrelación*, una *negociación* y una *apropiación recíproca* entre los actores/agentes que

pertencen a ellos, puede plantearse que un objetivo común de los diversos sistemas analizados, en el marco del actual paradigma, es la inclusión educativa. Las prácticas que desarrollan los profesionales tienen un peso significativo, al igual que las herramientas que utilizan para que este fin se lleve, o no, a cabo. En función de esto, y a partir de los datos recolectados y analizados, se puede concluir en primer lugar, y siguiendo a Wertsch (1999), que la utilización de las herramientas adecuadas puede favorecer la superación de las contradicciones que atraviesan los sistemas, y el desarrollo la construcción de aprendizajes expansivos (Engeström, 2001, en Erausquin, 2014). Un ejemplo de esto es la elaboración de instrumentos por parte de la Maestra 1, que logran unificar la contención del alumno y el aprendizaje del contenido académico, sin la necesidad de forzar a éste a adaptarse a las herramientas ya existentes.

Es de destacar que, como en investigaciones anteriores (Erausquin, Zabaleta, 2014), ninguno de los agentes logra la justificación teórica de las herramientas. No parece haber un conocimiento acerca de la historia de los artefactos utilizados, que dé cuenta de su proceso de creación y uso (Cole, 1999), y que justifique su utilización. En la misma línea, salvo en el caso de la Maestra 1, no hay una reflexión y un cuestionamiento de las propias intervenciones, ni sobre si las herramientas que se utilizan sirven para los fines propuestos. En el agente MAP aparece cierta reflexión, pero sobre las herramientas con las que cuenta el dispositivo escolar, no sobre su propia práctica. Puede pensarse que uno de los factores que propician esta diferencia, en la postura de los agentes, está dada por la historia de cada uno, ya que la Maestra 1 hace años que se desempeña en su cargo, y en escenarios culturales diferentes – fue maestra en Tilcara, Jujuy - lo cual le da un recorrido con más experiencias para auto-cuestionarse. A diferencia del MAP, que ejerce este cargo hace aproximadamente un año y en una configuración o dispositivo que es relativamente reciente.

A su vez, es de destacar la importancia de haber realizado la experiencia de devolución a la Maestra 1, de las conclusiones del trabajo “Intervenciones y herramientas utilizadas por agentes psicoeducativos en alumnos denominados con problemas de conducta”. No sólo en esa

experiencia emergieron, por parte de la docente, importantes reflexiones, sino que involucró un compromiso ético coherente con la teoría que en esta Tesis se desarrolla. Dicha teoría y dicha ética plantea un diálogo, que encarna una interrelación y una negociación entre sistemas, apuntando a generar una expansión en el aprendizaje y una apropiación recíproca de saberes y experiencias entre actores/agentes educativos (Engeström, 2001, en Erausquin, 2014). Se trata de una interacción que aporte nuevas herramientas y fortalezca las que ya se usan y favorecen la inclusión educativa, pero no son visibilizadas por los agentes en toda su dimensión e importancia. Esto da cuenta de que muchas veces la mediación es todavía implícita (Wertsch, 2007).

Para finalizar, es de recalcar que en los tres agentes se vislumbra una intención de generar un diálogo entre los sistemas de actividad, lo que podría favorecer la aparición de aprendizajes expansivos que colaboren con la inclusión educativa. Igualmente, en el caso de la Maestra 2, salen a la luz más *nudos críticos* que dificultan la realización de este objetivo. A su vez, las Maestras no cuentan con espacios sistematizados de diálogo con los otros profesionales. A diferencia del agente MAP, que según está planteado su dispositivo, sí cuenta con asambleas intra e inter-sistemas que posibiliten ese diálogo. Aunque estos espacios favorecen una *agencia de expansión del aprendizaje*, es de destacar que es necesario que los agentes estén abiertos a las voces que difieren con su postura, para que pueda existir realmente un espacio de construcción conjunta.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*, Año IV N°9.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Casal V., Erausquin C., Sosa S. y Firpo S. (UBACYT 2008/2010). Configuraciones prácticas de apoyo de educación especial en contextos educativos situados en escuelas comunes. En el marco del Proyecto de Investigación P023 de la Programación UBACYT 2008/2010. Directora del Proyecto: Magister Cristina Erausquin.

- Casal, V. y Cranco, M. (2013). Revisando intervenciones en el nivel inicial para la inclusión educativa y/o atención a las diversidades desde la perspectiva de los derechos de los niños y niñas. En *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales - Tomo II*. La Plata.
- Cole, M. (1999). Poner la cultura en el centro. En *Psicología Cultural* (pp. 113-137). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Daniels, H. (2009) Vygotsky and inclusion. Cap. 3, pp.24.37. En Hick P., Kerschner R. and Farrell P. *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Routledge, London. Traducción interna de Larripa M. para Psicología Educativa y Práctica de Investigación.
- De la Vega, E. (2009) Introducción. En *La intervención psicoeducativa, encrucijadas del psicólogo escolar*. Pp 7-15. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas (Noveduc).
- 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.
- Dubrovsky, S. (2005) Integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, entre integrar o ser “el integrado”. En Dubrovsky, s. (comp.) *La integración escolar como problemática profesional*, pp.19-37. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas (Noveduc).
- Engestrom Y. (2001) Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. University of California and University of Helsinki. Traducción interna de Larripa M. 2008.
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D., García Coni A. y Ferreiro E. (2005) “Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI” 30° Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires. Actas Congreso CD.

- 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 Basualdo, E. (2013). El giro contextualista. Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados en escenarios educativos. Reelaboración de un trabajo presentado en XXX Congreso Interamericano de Psicología (SIP), Buenos Aires, por Erausquin C., Basualdo M.E., González D., García Coni A., Ferreiro E., en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT 2004-2007 P061. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Erausquin C. y Bur R. (comps). Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin C., Bur R. (2013) El giro contextualista. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. En Revista EXT, ISSN N° 2250-7272. Centro de Extensión de Atención a la Comunidad y Cátedra Psicología Educativa de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C. (UBACYT 2016-2019). Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes, Programación UBACYT 2016-2019.
- Informe de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de GCBA (2012): Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas comunes de gestión estatal. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el

logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa. Por Susana Di Pietro y Egle Pitton (coords.), Paula Medela y Ariel Tófaló. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Ley de Educación Nacional N°26.206 en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>
- Ley de políticas públicas para la inclusión educativa plena N°3.331 en <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley3331.html>
- Lus M. A. (1995): Introducción y El recorrido histórico de la Educación Especial. En *De la integración escolar a la escuela integradora* (pp. 11-35). Buenos Aires: Paidós.
- Menéndez García, L. (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 de Facultad de Psicología UBA.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. En *Actualidades Pedagógicas* N° 62 (pp. 15-36).
- Rodrigo, M.J. (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis.
- 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.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoó, C. y Poggi, M. Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión, pp. 217 -232. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Vygotski, L. (1988) Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 39-56). México: Grijalbo.

- Vygotski, L. (1988). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 87-94). México: Grijalbo.
- Vygotski, L. (1997) “La infancia difícil”, en Fundamentos de defectología. Obras Escogidas Tomo V, Madrid: Visor-MEC. (pp.153-164*)
- Wertsch, J. (1999) Propiedades de la acción mediada. En *La mente en acción* (pp. 47-120), Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (2007). Metiation. Cap 7, pp. 178-192. En Daniels, H, Cole, M y Wertsch, J *The Cambridge Companion to Vigotsky*. Cambridge University Press.
- Yamazumi Kazuhiro (2010) “Human Agency and Educational Research: new problem for Activity Theory”. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory* No. 1 2007 pp. 19-39. Copyright © The Center for Human Activity Theory, Kansai University. Traducción interna Erausquin.

ANEXOS

ENTREVISTA MAESTRA DE GRADO I

Referencias: E: entrevistador M: maestra

E: Contanos sobre tu formación.

M: Soy maestra de la escuela N°12. Mi formación comenzó hace muchos años atrás, si bien no la ejercí en un primer momento. Me recibí en la Escuela Normal de Tilcara de la provincia de Jujuy, soy formada dentro de las escuelas normales nacionales. Mis primeras experiencias fueron allá, con escuelas plurigrados, o sea escuelas rurales. La primera experiencia en grados fue acá en Buenos Aires. Un gusto recibirlas.

E: Acá en la escuela. ¿Qué cargo desempeñás?

M: Acá me desempeño como docente de grado de 4to y 5to, dentro de las áreas de prácticas del lenguaje y ciencias sociales.

E: ¿Cuáles son las tareas que desempeñas?

M: Enseño esas áreas, pero con grupos muy numerosos, también con chicos muy diferentes en cuanto a la conducta, su formación de hogar, en cuanto también al aprendizaje. Se ven muchos niveles, muy diferentes y muy marcados.

E: En cuanto a esto que nos contás, sobre las diferencias en la conducta. ¿Cómo caracterizarías un chico con problemas de conducta?

M: Si bien no puedo buscar un adjetivo para calificarlo, puedo decir con conductas difíciles o que dificultan la tarea docente diaria. Muchas veces priorizamos, en busca de encontrar soluciones para estas conductas, se deja un poco de lado la enseñanza de los contenidos o hace que se retrase la enseñanza. Que no solamente afecta al niño que tiene características difíciles de conducta, sino que impacta también en el grupo.

E: ¿Cuáles son estas conductas que observás que dificultan? Ejemplos...

M: Y ejemplos... se ve en las malas conductas, se ve mucho en la agresión, agresión física y agresión verbal, se nota mucho que los chicos no aceptan el "no", la falta de límites o la escasez de figuras responsables o figuras mayores, ya sean maternas o paternas o de algún mayor. Les cuesta mucho reconocer una autoridad.

E: ¿Con qué frecuencias se dan este tipo de casos?

M: Son seguidas, habituales. Porque generalmente no se tienen un solo caso dentro de un salón, se tienen varios casos.

E: ¿Podés contarnos un ejemplo?

M: Por ejemplo tenemos un alumno que es muy agresivo, con palabras y con hechos. El viene de una familia violenta, donde la madre es una mujer golpeada, fue una mujer golpeada, el padre tuvo exclusión de hogar por mucho tiempo. Los hijos quedaron a cargo de la abuela paterna (no queda claro, puede que diga materna). Pero está también, por estas cosas raras que pasan actualmente, la madre volvió a convivir con el padre. El nene tiene todas esas costumbres, que las demuestra en acciones y verbalmente, el tiene un

profundo rechazo a la imagen femenina y cree que la palabra del hombre, hablando así de manera general, que el hombre tiene razón. Acá tuvimos muchas charlas con los padres con la ayuda del Equipo de Orientación, empezó a charlar y ayudarnos. Vemos muchos cambios en el nene, pero creo que no está totalmente solucionado el tema. Sus conductas eran muy agresivas, muy agresivas hacia los docentes y los compañeros, más hacia las compañeras. Prácticamente las anulaba, no las dejaba hablar o era el desprestigio siempre de la palabra, contra la compañera y contra la docente. Después las agresiones físicas, cuando le insistías en un “no”, él agredía físicamente, golpeándote o tirándote con cosas. Hemos llegado a las situaciones de verlo tirar sillas, los cestos de basura, las mesas o todo lo que él encuentre a mano, cartucheras, todo. Cómo que no tenía conciencia de esos momentos, hasta que bajaba un poco.

E: Esto que nos contás. ¿Se manifiesta también en las actividades pedagógicas? ¿Expresa los sentimientos o emociones?

M: Sí, primero a él no le gusta escribir, no es que no le gusta, él se niega. Pero lo manifiesta mucho con dibujos. Por ejemplo a él le haces dibujar, y él dibuja, pero en esos dibujos, siempre pedimos que ellos dibujen un momento más significativo. Él siempre dibuja los momentos más difíciles, más conflictivos. Donde él le hace un agregado, por ejemplo de sangre, de heridas, de personas tiradas en el piso. Nunca falta un arma. Él siempre le agrega un plus, pero con esos elementos, de heridas, de sangre, o de alguna persona que está abriendo mucha la boca. Que me llama a mí la atención, no lo sé interpretar.

E: Retomemos, te hago una consulta, estos problemas de conducta que repercuten en dificultades en el aprendizaje, se te ocurre más concretamente cómo lo ves, o sea ¿Cómo repercute en las dificultades en el aprendizaje?

M: Salvando las distancias de la problemática que él tiene, él es un niño muy capaz. Y lo demuestra, pero no lo puede plasmar de manera escrita, no puede llevar una carpeta ordenada, prolija. Él no tiene problemas de aprendizaje, pero cuando nosotros nos dedicamos a contenerlo, a tratar de escucharlo, el tiempo que nos lleva el trabajar con él, y en esos momentos se descuida el

aprendizaje. Es como que nosotros estamos direccionando nuestra tarea en contención y no en enseñanza.

E1: Y si porque me imagino que la agresividad se filtra en todos los aspectos escolares.

E2: Te hago una consulta, tanto en este caso, como genéricamente, frente a situaciones como estas ¿Vos cómo intervenís? ¿Qué es lo que se hace?

M: Cuando comencé era un desconcierto, pero después uno va buscando unas herramientas o estrategias como para poder llegar a él. Bueno lo primero que hicimos, o acordamos con mi compañera, fue no levantar la voz, siempre hablarlo con cariño, tranquilizarlo, no enfrentarlo. Después escucharlo, que él ponga en palabras lo que le pasa. Y establecer como un diálogo cercano y confiable entre los docentes y él, y lo logramos. Y hoy en día creo que está muy contenido, ya no tienen esos ataques de furia y de rabia que tenía. Puede contar lo que le pasa, lo expresa: "hoy vine mal". Sí creo que la tarea que hicimos primeramente fue escucharlo. Y tenerle como no sé, direccionar su furia en la escucha. No, porque notábamos que a él cuando más le decíamos no hagas esto, lo enfurecía más, lo ponía más rebelde.

E: Y estos cambios que decís ¿A qué los atribuís?

M: Primero creo que hemos trabajado mucho, hemos trabajado con la familia. La madre, creo que se está encargando ahora del nene, lo lleva a hacer una terapia. Tienen mucha contención también de la abuela. No menciona él al padre. Siempre habla de la abuela y de la madre. Bueno pienso que él también se siente como en un clima de confianza ahora con nosotros. Puede venir, él tiene habilitada la palabra digamos, sabe que él con lo que venga nosotros le vamos a escuchar.

E: ¿Cuál fue la acción del EOE? ¿Cómo los ayudó a ustedes?

M: Y bueno el equipo, nosotros primero elevamos la problemática al equipo de orientación, vinieron, nos entrevistaron, hablaron con la familia. Les dieron entrevistas, creo que varias entrevistas, solamente asistió la madre. Y creo que

están llevando una comunicación fluida con ayudas, este, con la ayuda profesional que está teniendo este niño.

E: ¿En un comienzo intervinieron en el aula, en las clases, la gente del EOE?

M: Una sola vez. Una sola vez que vino a observarlo, y sí.

E: ¿Con qué otros profesionales trabajás vos, en este caso o en general frente a estas situaciones? ¿A quiénes recurrís?

M: Y a la directora, y después ella evalúa la problemática, y es la que decide a enviarlo a otro equipo, como por ejemplo el de orientación escolar.

E: También me nombrabas que trabajas con diferentes herramientas con estos chicos, ¿Querés nombrarme algunas herramientas o recursos con los que cuentas?

M: Específicamente con este nene, a veces uno se tiene que moldear a la necesidad de él. Por ejemplo si en un momento él se niega a escribir, a plasmar en la carpeta, hago que solamente dibuje. Porque a él le gusta mucho trabajar con papeles, doblando papeles, hago que aunque sea los personajes los haga en muñequitos de papeles, y que después escriba lo que quiera. Esa es una de las herramientas. Después usa mucho la computadora que le encanta, y en la oralidad es muy bueno. El entiende todo lo que lee, es un niño muy crítico, sabe diferenciar lo bueno de lo malo, no tiene problemas de aprendizaje.

E: ¿Y desde la oralidad?

M: Y en la oralidad él es muy bueno como ya dije antes, no tiene problemas de aprendizaje, él entiende todo lo que lee; también es un niño muy crítico, sabe diferenciar lo bueno de lo malo y establecer muchas críticas. Pero no acepta el error, el error de los compañeros no lo acepta: “Te equivocaste, te equivocaste, te equivocaste... No se escribe así, no se dice así”. Él siempre está atento al error del otro. Un día trabajamos en Prácticas del Lenguaje sobre cuentos maravillosos y la consigna era cambiarle el final. En el cuento maravilloso siempre hay un final feliz; la consigna planteaba “¿si vos fueras príncipe, qué

harías con la princesa? Está en apuros: ¿cómo la salvarías?” Y él argumentó que la mataría, directamente.

E: ¿Y sucedió en forma oral o escrita?

M: En forma oral, no lo pudo plasmar por escrito, pero lo dibujó.

E: ¿Cuál fue la intervención que tuvieron ustedes?

M: La intervención fue que habría que replantear la consigna, expresándole que no se trataba de lastimar, sino de que tendría que demostrar acciones bondadosas; si no estaba enamorado, sino estaba el príncipe tan enamorado, bueno al menos que tenga una acción bondadosa. No lo hizo, obvio.

E: ¿Cuál fue la reacción de los compañeros, en ese momento cuando lanzó eso al aire?

M: Como lo conocen, fue algo loco, lo tomaron como algo normal que venga de él.

E: ¿Pero aceptan que él piense eso?

M: No, no lo aceptan; Pero es como que ellos vienen esperando que él haga ese tipo de comentarios; porque imagínate que él no juega a otra cosa que no sea matar o golpear... Yo creo que él a veces se confunde porque mientras le aprieta el cuello a alguien, piensa que está jugando.

E: ¿Qué intervención de las que tuvieron ustedes considerás que fueron eficaces en él?

M: ¿De nosotras o de manera general?

E: Si querés contame en relación a ustedes o en general...

M: Yo pienso que la intervención más eficaz viene de la familia porque si el chico está acompañado de un familiar, se va a producir, sí o sí, un cambio en la escuela. Por la trayectoria que tiene en la escuela se ve que no han conocido al padre aún; pero él hoy está acompañado por la madre: es más, comenta: “hago la tarea con mi mamá, mi mamá me lee esto...”; lo que antes no ocurría.

Entonces pienso que el primer cambio fue que la madre se hiciera cargo del hijo; eso fue lo que ocurrió.

E: ¿Estos datos, los obtuviste este año, desde algún legajo, que informa la historia de los anteriores años?

M: De un legajo, ya que los padres, en los años anteriores no se acercaban a la escuela; sólo se acercaba la abuela. Ahora se acerca la madre, pero el padre no.

E: ¿Podés nombrar intervenciones tuyas o de tu compañera, dentro del aula?

M: Te vuelvo a repetir, la manera de intervenir fue primero calmarlo, para el escucharlo, indagar “por qué estás así, qué te pasó...” No sé decirte exactamente qué, pero creo y deduzco así, a grandes rasgos, qué es la escucha, porque a él le gusta ser escuchado. Te lo demuestra porque cuando le pasa algo, viene y comenta.

E: Laura, en torno al tema del dibujo: ¿nunca le llamó la atención a la profesora de plástica los dibujos que él hace?

M: Creo que sí.

E: ¿Intervino de algún modo la profe de plástica?

M: No.

E: En situaciones así, ¿se suele trabajar en conjunto por ejemplo, con la profesora de plástica u otras profesoras?

M: Conjuntamente con otros profesores no se trabaja; Trabajo con mi paralela. Acordamos lo que le vamos a decir, lo que le vamos a dejar hacer, cuáles son los permitidos; porque uno tiene que ir negociando con el niño. Yo pienso que otra ventaja es que fuimos negociando con él, no exigirle aquello que lo enfada, lo pone de mal humor; pero algo tenía que hacer, no es que no iba a hacer nada.

E: ¿Logró avanzar en su aprendizaje? Más allá de que, según lo que vos decís, es muy capaz, pero estaba como detenido...

M: En escritura avanzó muchísimo ahora presenta las tareas hechas en tiempo y forma; Antes era todo igual.

E: ¿Quién decidió derivar a este chico a una intervención psicoterapéutica?

M: En este caso intervino el equipo de orientación.

E: ¿Qué profesional ingresó al aula, la psicóloga o la psicopedagoga?

M: La psicóloga del grupo.

E: ¿Trabajó con él dentro del aula?

M: Una sola vez vino a observarlo y después los encuentros con la familia se realizaban aparte, fuera del aula.

E: ¿Con vos tuvo algún tipo de encuentro?

M: No, solamente con la familia. Y creo que se basaron en el informe que uno escribe.

E: ¿Querés agregar algo más?

M: Es muy interesante hablar de él desde lo social: Hay como una dualidad; porque si bien él es a veces muy agresivo, con los chicos, con las nenas, él nunca ha rechazado de algún grupo para jugar, todos los niños juegan con él, todos sus pares. ¿Cuándo hay discordia?, cuando él rompe las reglas del juego, entonces los compañeros se enojan y la primera reacción de él es golpear. Siempre termina él saliendo del grupo porque uno interviene. Pero aún así es un niño muy sociable, muy solicitado por sus compañeros. Ahora juega así, con la regla clara, antes no podía perder... Ahora sí acepta que le ganó otro, que se puede ganar y perder.

E: En casos en los que tal vez el chico no interacciona con sus compañeros: ¿Cómo intervienen?

M: Lo que pasa con el grupo es que tenemos diferentes personalidades. Se lleva muy bien con todos los chicos más contentos, más juguetones; pero con los chicos que son tímidos, y más calladitos, no, pero los respeta. A veces se pone en juez, por ejemplo, a veces se le hacen algo a Marcos, que es un nene muy tímido y si ve que lo molesta, él salta en favor de Marcos. Con las nenas no, hay una relación muy distante, pero a veces juega, pero más con los varones. Creo que hemos obtenido una tarea cumplida con Gonzalo; porque uno llega al aula, es un desafío, una situación que tiene que enfrentar. Yo te estoy hablando del caso más serio. Después hay otros casos en los que uno tiene que ir trabajando y buscando estrategias. Pero creo que el desafío para mí, como docente, este año, fue Gonzalo; y estamos superando cada día ese desafío. Justamente hoy le decía te tengo que decir algo: “La semana pasada estuviste maravillosamente bien”, fue un aliciente para él, no sabes cómo trabajó. Pues yo pienso que a él le hacen falta esas palabras, esos mimitos...Pienso que concluimos la tarea con Gonzalo y que el próximo año siga en ese camino y con la familia de lado, sino no se puede.

E: Los casos en los que la familia no colabora: ¿Cómo se las arreglan Uds. con esa situación?

M: Cuando la familia no colabora se hace mucho más difícil; ya que uno termina entendiendo que la única contención que tiene el niño está dentro de la escuela, afuera no hay nada.

E: ¿Se logran avances con un chico al que le falta la otra pata, digamos?

M: Escasamente, muy poco; aparte es un niño que durante las 8 horas está contenido en la escuela, por los docentes que lo escuchan; yo siempre trato de remarcar esto, la escucha primero; pero sale de la escuela y vuelve a caer, vuelve a la nada porque no hay un referente, el chico que no tiene un referente está perdido. Es difícil... yo digo que los chicos que no tienen contención viven solo instantes dentro de la escuela. No es algo seguro, fijo, con base en la familia o cuando algún tutor está detrás de él.

E: Bueno, muchas gracias por recibirnos y darnos la entrevista.

SEGUNDA ENTREVISTA: AGENTE MAP

Referencias: E: entrevistador MAP

E- Contanos algo de tu formación...

MAP- Soy licenciado en psicología, de la UBA; hice algunos posgrados; a la vez, estoy participando en el hospital de día del Álvarez, no trabajando específicamente ahí, sino como participante de las prácticas de posgrado, en la UBA, también con Beatriz Janin en estas materias cuatrimestrales, algunos cursos; actualmente, yendo a congresos y además, ahora estoy estudiando el Profesorado de Enseñanza Primaria: eso va en relación a dedicarme a lo que es el área de Educación Especial. Estoy dentro de lo que se denomina el escalafón B (que incluye determinados puestos, determinadas funciones) , y este año me tocó empezar a trabajar como un Maestro de Apoyo Psicológico (de ahí las siglas MAP), y en eso estamos, soy nuevito en esa función, yo venía trabajando como Maestro de Apoyo Pedagógico, a lo que vinieron ahora a cambiarle las siglas, porque antiguamente se llamaba Maestro de Recuperación; cómo van cambiando los paradigmas pensándose desde otros estas problemáticas, tratan también de intitularlo de una manera que acompañe ese cambio de paradigma.

E-¿Dónde te desempeñas como MAP?

MAP- Estoy en el distrito 19 de la ciudad, en Villa Soldati, (sobretudo Villa Soldati, bajo Flores, no sé si abarca otros barrios: un pedacito de Pompeya). El programa arranca trabajando dos mañanas, dos turnos. Uds. saben que puede ser en jornada completa, o turno tarde, o turno mañana. Se trabaja de forma completa, o dos mañanas o dos tardes, en que el chico asiste al colegio; pero si es de jornada completa (la escuela), se va a la mañana porque tiene un poco más de carga horaria que la tarde. Una de esas veces, (al ir dos y dos veces por semana: en total 4 días), se hacen las reuniones en donde nos juntamos también por turnos; (los del turno mañana tenemos una reunión los del turno tarde tienen otra), donde se socializa, se hace una suerte de supervisión con mi

coordinadora, o en su defecto con alguna colaboradora de ella; se va a trabajar lo que va apareciendo institucionalmente. Además nosotros tenemos la directiva de estar comunicando diariamente lo que va sucediendo en el día, y la coordinadora está muy encima de lo que va pasando, de la realidad escolar.

E- O sea que las reuniones son todas las semanas si o si...

MAP-Sí, es parte esencial; igual, que mandar el mail o hacer un llamado... pero si queda escrito, mejor, por dos cuestiones: (que eso lo entiendo y lo presento, pero por ahí se me escapa algo...) ella necesita ese material para hacernos una devolución, ir supervisando esto y por otro lado, como una vía de salud mental para nosotros... Y como es un trabajo solitario, tal vez al poder ponerlo por escrito, sentís la ayuda; no es un trabajo como el del docente que tiene a su paralelo (Maestro de grado con Maestro de Grado, los Curriculares tienen: Idioma inglés con tecnología... plástica) y entre ellos pueden hacer...nosotros ahí estamos solos... Dentro de lo que es la docencia, no somos principalmente docentes... también como hay Psicólogos, también hay Psicopedagogos en ese rol y Licenciados en Ciencias de la Educación.

E-Las reuniones sirven para despejar las dudas que surgen de la semana, para charlar del caso... Cuál es el objetivo de las reuniones?

MAP- El objetivo es ese, que es un espacio de intercambio, también un espacio de supervisión; no es sólo horizontal, ahí hay lineamientos de trabajo, está encuadrado en un determinado marco teórico, un determinado marco jurídico, no es que se puede hacer cualquier cosa... se siguen las leyes del Estatuto Docente... ese encuadre. No es lo mismo ser Maestro de Apoyo Psicológico que estar como Psicólogo... el tema de lo educativo y lo pedagógico tiene su peso... obviamente, porque uno no está como maestro, es un maestro que además es Psicólogo. Uno no puede estar por fuera de esa realidad escolar, de sus leyes que están explícitas e implícitas en el día a día... En el programa tengo la idea de quedarme, pero también de acuerdo a la línea de la coordinación eso va a tomar un sesgo o va a tomar otro...

E- ¿Cómo llegás al cargo?

MAP- Al cargo se llega por acto público en la docencia; pero también en este caso hay como letra chica... Porque los cargos tienen diferentes tipos... por ejemplo: administrativamente estoy dentro de la POF (la Plantilla de Operarios fijos) de una escuela de Común, no de Especial. Ahora, por reglamentación de distintas escuelas, los distintos distritos tienen un agente que, dentro de la municipalidad, trabaja desde Educación Especial por escuela, ya está instituido así... entonces se arma un lío porque mi cargo administrativamente es de la escuela común; pero pedagógicamente me manejo con la escuela de especial: a la hora de evaluarme, me evalúan una parte que tiene que ver con la asistencia, el horario eso lo evalúa la Directora de Común, y la parte pedagógica, me la evalúa en este caso mi coordinadora. Ahora puede ser que yo esté como planta de una Escuela de Recuperación (las que ahora se llaman EI: Escuela Integral Interdisciplinaria); o dentro del CEI, que es del nuevo paradigma, (a partir de la época de Ibarra empezaron a aparecer estos CEI: Centros Educativos Interdisciplinarios) en los que no tienen establecimientos donde va la gente, cuan escuela, sino que un equipo de profesionales articulan a los Maestros de Apoyo Pedagógico que están trabajando en las distintas escuelas del distrito. En mi caso, yo pertenecía ahí, pero quien me manejaba administrativamente era el CEI 19, en definitiva todo remite a si tienen o no personal, como consiguieron que les creen un cargo más; ellos disponían de una persona más, un profesional más para poder desempeñar esta función... no había MAP en el distrito 19... me vieron el perfil a mí, y en ese caso yo no tuve que ir a un acto público para ese puesto... Ahora si me puede pasar que se me termine el cargo, porque yo soy suplente (no de MAP) sino administrativamente... porque hasta que yo no me reciba, no puedo titularizar y solo puedo ser suplente o interino; con lo cual para mantener (yo) ese lugar tengo que conseguir otro interinato u otra suplencia, para justificarlo desde lo administrativo y poder seguir desempeñando el rol. Si yo fuera titular ya dependería de que me quieran tener o no ahí... En mi caso, más allá de la voluntad de querer tenerme, yo tengo que (por acto público) conseguirme un puesto. Vos podés ser un fenómeno laburando pero si esto no está respaldado en lo administrativo no sirve.

E-¿Entonces, vos necesitás el título del Mariano Acosta?

MAP-Exacto. Todo en definitiva va al sistema, si no se crean cargos para titularizar, o si alguien tiene más puntaje que vos, va a poder titularizar antes. Ahora también cargos realmente faltan, eso es una cuestión presupuestaria y política. Mi situación es esa... Personalmente, es un rol que me interesa seguir cumpliendo, burocráticamente lo tengo que poder sostener con un cargo administrativo, que salga y que yo pueda tomar ese cargo, que me dé el puntaje. Y después, laboralmente, la coordinadora tiene que saber que yo sirvo para eso... Hay gente que se va... trabajar con chicos es un tema complicado... lo complicado es como una institución, un sistema toma a esos chicos. Nosotros tenemos una mirada especial que implica a la matriz institución... y esto es lo que les decía yo antes, del nuevo paradigma, no se piensa en una disfunción, ni en el problema que tiene el chico; sino que se piensa cómo ese contexto puede dar cuenta del chico... Por ejemplo, hasta que no se creó el sistema Braille, la deficiencia era del chico, porque nadie cuestionaba qué no estaba dado el contexto para solucionar eso... En el caso de los chicos Down, también, ya no tienen las posibilidades tan acortadas de desarrollo como tenían antes... un poquito la lucha es esa, dentro del sistema... Después leía desde el punto de vista "con más buena leche" voy a decir... "Si este chico tiene una dificultad, necesita una escuela especial para poder dar cuenta de..." o la que tiene más que ver con "Este pibe es un dolor de... bueno... a mí me pagan poco... me estoy volviendo loco... tengo 10 mil...y encima me tengo que hacer cargo de esto... yo no estoy preparado para eso...que se haga cargo otro". Lo que pasa que nuestro diseño curricular está atravesado por la inclusión educativa... este paradigma trae, en el mejor de los casos un debate: qué es la inclusión, cómo se fomenta con estos chicos, y siempre hay una distancia con la teoría y la aplicación de la práctica.

E-Nombraste dos escuelas... ¿Tu tarea cuál sería?

MAP-Yo voy todas las mañanas, en horario de la escuela, trabajo con el chico, pero con el grado. Pero a diferencia de alguien que se sitúa frente al chico, yo intervengo cuando hay que intervenir, a veces como pareja pedagógica con la docente, si ella me está pidiendo intervenir de buena manera con un chico, si su intención es buena pero veo que eso genera más disfuncionalidad... el pibe es quien me ayuda... Por tanto, es como dije, un planteo institucional, no

vamos a ser la muleta del chico... somos la muleta del chico si él está rengueando; pero también somos la muleta de la docente para tratar de poder alojar eso, somos la muleta de los directores ... tratamos de aportar nuestra mirada, tratamos de que se tengan en cuenta determinados enfoques, porque si no, no se tiene en cuenta nuestro aporte profesional, y en algún sentido, es proteger al chico; al tratar de fortalecer a una escuela en su posibilidad de ser inclusiva.

E-¿Esto es parte de tu trabajo, o esto lo hacés como tu mirada?

MAP-Se trata de tener una mirada de equipo, una mirada completa... por supuesto que en todos lados hay matices... pero solo tenemos un determinado marco teórico, más allá de la formación de cada uno y que cada uno mantenga su criterio, para eso están las reuniones... Este por ejemplo, es un cuadernillo MAP... hay de varios años, yo en este caso tengo este...

E-¿Una Psicopedagoga puede que tenga una mirada diferente?

MAP-Claro, pero por eso te decía, las reuniones de equipo tienen que ver con eso, con aunar criterios. Porque también puede ser que uno sea más cognitivo y el otro, Psicoanalista. Yo tengo una formación psicoanalista, no llevo adelante la técnica del Psicoanálisis a ese contexto; pero la verdad es que mi escucha, mi mirada es psicoanalista... Ahora tampoco hay que pensar que todos los psicoanalistas escuchan igual... siempre el matiz particular va a aparecer; pero tiene que ver con esto de tener más o menos un lineamiento conjunto, ahora hay cosas que van a tener que ver con cada uno... pero hay diferencias que claramente no tendrían que darse para ser parte de lo mismo, para ser un equipo.

E-¿O sea que vos no intervenís con el alumno, con el chico; sino que (depende la situación) intervenís grupalmente con la docente?

MAP-Nosotros vamos porque hay un expediente del chico... Yo les digo el caminito de cómo sería: la docente hace sus informes de la situación; los mismos llegan al EOE (Equipo de Orientación Escolar); este equipo probablemente tiene trabajando en paralelo al CEI, el cual, a través de su

Maestro de Apoyo Pedagógico, ya ha obtenido sus propios informes: entonces van en paralelo, Escuela Común va por un lado, y Educación Especial va por el otro. Esto en un momento se cruza, se junta en lo que es una escala interescalafonaria, y allí se plantean: está esta situación, está este chico, ¿con qué recursos trabajamos esto? A veces, se puede desde el apoyo pedagógico; a veces, desde el EOE trabajan algún recurso a nivel institucional, citan a los padres, se los entrevista y se les da alguna orientación de que empiece un tipo de tratamiento particular... y ya cuando llega el MAP es que hubo esta reunión interescalafonaria, y desde arriba se definió que un recurso este chico necesita. Puede ser eso, o puede ser una derivación a otras escuelas; pero en última instancia, si la familia no está de acuerdo, el pibe se queda ahí. Ellos tienen la última palabra.

E- ¿De pasarlo de Común a Especial?

MAP- Sí, claro. MAP es un programa que en general, trabaja con los chicos que se consideran que están bien en la Escuela Común, es decir, que se considera que con esta configuración de apoyo tienen que poder ir para adelante, al generar condiciones de alojamiento, desde lo institucional, darle herramientas al pibe, obviamente para que pueda mejorar en los aspectos que uno considera que está más flojo... Se diferencia del Maestro de Apoyo Pedagógico, porque este último, va más con el problema de aprendizaje en sí; el hincapié está puesto ahí, no tanto en lo psicológico de base. También se diferencia del MPO (Maestros Psicológico Orientador) son quienes vienen de CENTES (Centros de Trastornos Emocionales Severos), lo que ahora tiene un nombre más bonito, más acorde: Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares, que apuntan más a esto de lo singular y no al trastorno severo. Cuando interviene un MPO, es que ya se ha determinado que ya el pibe está más para uno de estos centros; es decir, que tienen lo que clínicamente se podría llamar: TGD, psicosis infantil; con esos chicos no se puede salir mediante un juego, no se puede generar un entendimiento, no se piensa "está armando una escena", no están representando algo; sino que son chicos que están presentando eso, lo que tienen, y no hay otra cosa que se pueda hacer que lo deje bien. Entonces, son distintos instrumentos, configuraciones de la Educación Especial, con las que cuenta el sistema

educativo, y que cada una tiene sus matices... Y obviamente, el primer diagnóstico puede estar errado, y se volverá a reevaluar.

E- ¿De eso se ocupa el MPO, vos con qué chicos trabajás?

MAP- Se hace una evaluación y, la verdad es que el trabajo mismo es una evaluación... entonces se ve: hasta acá llegué y hasta acá, no. MAP está pensado para pibes que tienen episodios, que hacen escenas bastante poco asimilables para lo que es la Escuela Común, fuera de lo convencional; pero que en definitiva pueden hacer escenas, y esto puede tener una cuestión simbólica, imaginaria y con lo que se puede trabajar, a diferencia de un chico que vos decís “no hay forma de que pueda hacer algo con esto, es mucho más primario en la estructura”; o sea, es como decir la diferencia entre un chico que tiene un desencadenamiento psicótico y un chico que está haciendo un berrinche: son dos cosas o entidades distintas; en términos de infundir justicia, uno por ahí puede hacerse cargo y el otro tal vez no. Entonces, ahí hay diferencias significativas. El programa MAP está pensado para esto, un Maestro de Apoyo Psicológico para un chico que, orientado, trabajando con la institución puede adaptarse mucho mejor y permanecer en la escuela: creemos que el componente en general, es más emocional y tiene que ver con cuestiones que le están pasando, creemos que son chicos capaces, inteligentes, en los que su problema de aprendizaje, de adaptación está diciendo algo de manera muy poco elaborada, muy bruta y esto les está impidiendo tener un mejor pasaje escolar; pero creemos que hay un trabajo que se puede hacer y que eso se puede mejorar dentro de la Escuela Común, con esas configuraciones de apoyo.

E-¿En el caso de los chicos con los que estás trabajando: vos cómo generás las condiciones para que puedan estar en el aula?

MAP-Es caso, por caso; como es la clínica en ese sentido; porque a veces tiene que ver con generar un vínculo personal, un poco más cómplice... Hay cuestiones que son generales: en general estos chicos no tienen una idea del adulto como alguien que lo va a cuidar... El adulto, en el mejor de los casos, si es que hay una diferencia entre un adulto y un chico, ese adulto se va a

imponer por la fuerza, ese adulto va a ser autoritario, no va a ser garante de una ley que nos protege a todos. Entonces, para empezar tratamos de representar eso, de representar eso otro: que la ley es algo que te cuida, para eso tengo que ser “el padre de la horda primitiva de Freud”. Pero, algunos docentes van por el lado del “ojo por ojo”, sin darse cuenta... “Te pegó el otro, pero vos pegás siempre... entonces jodete...”; no se lo dice literalmente, pero está eso implícito; no le dicen “Si está mal que vos pegues también está mal lo que te pegó el otro; por qué está mal que se peguen...” Parecen obviedades, pero no lo son; y estas cosas no están constituidas en estos chicos... y la escuela cuenta con que los chicos llegan con esta cuestión. En Soldati, la realidad es que son grados de 30 pibes: el docente se encuentra con 30 pibes que tienen que aprender cosas y, aunque esto está naturalizado, necesita que ellos vengan con aquellas cosas aprendidas, como respetar al otro. Pero estos chicos no vienen con la idea de ciertos límites para con el otro, ciertos límites para con el docente. Pero ojo, yo estoy hablando de la red distrital, eso quiero dejarlo bien en claro porque el programa está en toda la capital; y si bien hay cosas que están en común, lo social es distinto, por ejemplo en las escuelas de Palermo que en las escuelas de Soldati... yo estoy hablando de grados con 30 pibes, de familias con muchas precarizaciones... y esto es la realidad con que a mí me toca trabajar; es decir, el programa trabaja en todos los distritos de la capital, el tema es que yo trabajo en ese distrito y hablo desde mi experiencia; pero sé que hay otro tipo de realidades también: como la asimetría que no se da entre el adulto y el chico, esto del autoritarismo, esto sí es algo que yo escucho como general entre mis compañeras... Pero se trata de eso, de darle alojamiento a este chico, desde el lugar de un adulto significativo, diferente de lo que evidentemente trae y desde ahí articularlo con la escuela: es necesario, desde la escuela, marcar esta diferencia; y el chico también, poder permitirse eso, porque eso es un doble trabajo, trabajar con la escuela, pero también trabajar con estos chicos... quienes ingresan a la escuela a los seis años... y nosotros que tenemos la formación de psicólogos ya sabemos que a los seis años pasaron un montón de cosas a nivel de estructura... Entonces, hay un chico que ya tiene creado un mundo a los 6 años, que no va a abandonar eso que le sirvió para vivir hasta ahí, y menos gratuitamente porque vos se lo decís, cuando vos encima no le garantizás ningún tipo de cuidado, de ley protectora,

de referencia positiva... entonces hay que armar todo un sistema de construcción de las cuestiones que estos chicos traen... por ahí se pudo agarrar de “yo soy el quilombero”, está agarrado ahí, y vos no podés talarle el único sostén que el pibe tiene...tendrás que generarle otro, en paralelo, a ver si después puede pasar del uno al otro...aparte de ser quilombero, también sos el que puede ayudar cada tanto, pero si vos vas directamente a talarle el arbolito que tiene para pararse en la vida, lo vas a dejar en nada... Y esas cosas, en general no las piensa un docente, esas cosas las pensamos los docentes de especial.

E-¿El dispositivo está pensado para que se retire el MAP en algún momento?

MAP-Generalmente sí; tiene cuatro objetivos: uno tiene que ver con el fortalecimiento familiar, otro con el fortalecimiento del chico, otro con el fortalecimiento institucional... Nosotros, en teoría, cuando vemos que el chico ya puede ser manejado por la Escuela Común, no necesitamos que el pibe tenga un diez en todo... necesitamos que el chico pueda estar entre los demás y llevar esto adelante, no tenemos ideales; tenemos objetivos concretos, y por eso también estamos dos mañanas, en parte... porque, a diferencia de un APND (Acompañante Personal No Docente), que ya va por el lado de una discapacidad con el pibe... la postura que nosotros tenemos es algo más en relación a generar “una presencia-ausencia”, que haya una posibilidad de simbolizar, que haya una posibilidad de interiorizar las cosas que se trabajan con nosotros, como más superyoicamente, no...?? No que tenga que estar la persona parada haciéndole de yo-externo; sino que esto tenga una posibilidad de interiorizar, que en esto yo pueda ser representante de la escuela, no representante de mí mismo, y por eso se le trata de mostrar al chico esta cuestión de que bueno... para tal cosa le pedimos permiso a la maestra, la maestra le pide permiso a la Directora... tratamos de que la ley sea un lugar vacío...: algo la representa, yo represento la ley, no soy la ley, y en ese sentido apuntamos a lo simbólico... por eso hay ausencia-presencia... Son fundamentales las asambleas, como parte del programa, para que las cosas se puedan hablar... Esto de lo simbólico, es parte de las indicaciones que nosotros tenemos que llevar adelante... Una vez por semana, hay un horario para la asamblea, en la escuela, con la Maestra de Grado y con los chicos; si

ella no está, tiene que estar armado que un directivo va a ir a suplantarla. Esto es para los chicos, fundamentalmente. Cuando uno se presenta, dice “Yo vengo a ayudar a la maestra para que tengamos el mejor 3° grado posible...” No se estigmatiza al chico, nosotros sabemos que burocráticamente nos piden ... pero nunca hacemos hincapié haciendo diferencia con la discapacidad, con el APND... sabemos que ese chico está trayendo más dificultades que otro, pero lo entendemos siempre como parte de un grado, del contexto, y no vamos a estigmatizarlo, creemos que hay cosas que el chico puede mejorar y apostamos a eso... pero también sabemos que la escuela tiene que poder alojarlo mejor... que los compañeros tienen que saber alojarlo mejor.

E- ¿O sea que estos chicos no saben...?

MAP-A veces sí, a veces, no... porque mucho de estos chicos ya vienen con una historia que ha sido un prontuario dentro de la escuela... sobre eso también tenés que trabajar; por eso se trata justamente de no ir por el lugar de “Yo vengo a laburar con vos”... lo consideramos iatrogénico eso... Por eso la diferencia con la cuestión de la discapacidad, y de la integración en vez de la exclusión... En la integración, pensada como se la piensa, se integra al pibe a los otros... nosotros pensamos en algo que se regula desde todos los lugares, no desde una unidireccionalidad.

E-¿Y el trato con las maestras?

MAP-Como en todo... las personas que uno considera que están más preparadas, van a aprovechar mejor esto; las que por ahí quieren cerrar la quintita... entonces van a sentirse observadas, evaluadas, se van a sentir invadidas... esto existe... Por eso también parte de nuestro laburo, es tener cintura... porque digo “no trabajamos con los chicos nada más”; y realmente, nosotros vamos a ser parte de un equipo de trabajo...entonces hay que tener también cierta habilidad para vincularse desde ahí... para que ese trabajo se pueda continuar... Si la maestra dice “A”, y vos decís “B”... es lo mismo que lo que pasa en una familia cuando el padre dice una cosa, la madre dice otra y se desautorizan todo el tiempo... La idea es justamente transmitirle esta cuestión de una ley que nos atraviese y nos articule a todos... Si la maestra tiene su

propio parámetro, yo tengo el mío, y cada uno, cada instancia que trabaja con el pibe, tira para un lado... esto es super-esquizoide. A veces pasa esto, y no articula nadie... pero no solamente con el Maestro de Apoyo Psicológico y la materia... pasa que (como en todas las escuelas) ahora entra un curricular, ahora pasamos a esto, ahora pasamos al otro... hoy tenemos acto, hay que preparar el acto... y se arma todo un quilombo... pero después eso tiene para mí consecuencias: (dicho incluso por la coordinadora) lo ideal es no yuxtaponerse, sino articular a veces con otros equipos intervinientes... porque a veces hay en un mismo grado Maestro ZAP (programa del área socioeducativa: Zona de Acción Prioritaria) por estas cuestiones de aprendizaje, para chicos comunidades más vulnerables, tienen ese refuerzo; a su vez, también tenés el Maestro de Apoyo Pedagógico (que es del área de Especial) con el que a veces, se da una conflictividad... que puede tratarse desde celos profesionales hasta mala onda... “poca piel” con la otra persona.

E-¿Desde tu experiencia el dispositivo (MAP) sirve?

MAP-Yo creo que sí por esto que te digo: “muchas veces no hay esa otra mirada sino...Yo soy de la idea de que algo es mejor que nada...entonces yo necesito también eso para trabajar... sí creo que eso que yo estoy haciendo es inútil, por lo menos que no estoy sembrando algunas semillas... me costaría mucho más: hay una elección de un Yo; la cuestión docente a mí me llega más tarde... Por ahí antes era al revés: la gente se recibía de maestro y después se daba cuenta de que le faltaba formación y entonces estudiaba Psicología, Psicopedagogía o Ciencias de la Educación... a mí después me llegó la docencia: un poco en relación a la búsqueda laboral en sí mismo, pero algo con lo que tenía que ver con mi carrera de base que es Psicólogo... yo probé, en algún momento, pericias y no me identifiqué con el rol... como maestro sí me identifico más, pero siempre articulando con Psicólogo. No sé si el día de mañana, estaré frente a un grado sin hacer valer que soy además Psicólogo... por ahí dé clases de Psicología, como profesor de Psicología, no se ... yo descubrí que tengo una vocación docente; pero por el momento, dentro de lo que conozco, me siento cómodo yendo como Maestro – Psicólogo y no solo como maestro

E-Darío hablaste de escenas, “berrinches”: ¿te animás a dar un ejemplo de ello?

MAP- Hay escenas que rompen la escena... La escena cotidiana de la escuela, en que todos los chicos están sentados, prestando atención a lo que dice la docente o el docente y la mayoría empapados en el tema, haciendo alguna pregunta corta... algunos de estos chicos, van a no poder quedarse sentados, a caminar, a deambular, a hablar fuera del momento en que tendrían que hablar, algunos en determinados casos a ponerse un poco violentos...

E-¿Y en ese caso vos cómo intervenís?

MAP-Lo primero es generar un vínculo, lo primero es ser referencia para el chico; entonces probablemente, en algún caso, voy a tener que intervenir físicamente ...en una situación así yo no puedo dejar que golpee a alguien, por el daño que causa e incluso que se causaría a sí mismo, golpeando a alguien ... esto es lo urgente... lo que tiene que ver en ese momento con evitar algo puntual... después en otra instancia, a mediano plazo, voy a trabajar desde otro lado con eso, a mediar, a tratar de darle un sentido, a entender qué fue lo que pasó ahí...simbólicamente ... el chico no te puede decir hice esto porque me sentía mal... por ahí es uno el que tiene que ir y decirle “che te estás sintiendo mal ... porque vos no sos de hacer esto todos los días ...” Esa es la diferencia que también yo marcaba ... estos chicos tienen variedad... variables... no están todo el tiempo haciendo lo mismo con todo el mundo...no es lo mismo que si entra tal o si entra cual, a veces se lo hacen a determinados maestros y no a otros...entonces, en general, alguna forma de intervención es empezar a situar: a quién se lo hace, cuando lo hace... Lo que vos encontrás en el discurso docente es que el pibe hace siempre lo mismo... Pero vos, cuando empezás a hilar fino... ves que el pibe no hace siempre lo mismo, ni con todos los docentes, ni a toda hora... y también hay que encontrarle al chico y a presentarle al chico y a los docentes, justamente, ese “no todo es igual”, “bueno, hoy te mandaste esta cagada, pero también completaste esta carpeta...” Lo empezás a felicitar por los logros; yo doy este ejemplo... de una película que duró una hora y veinte, si el pibe jodió 5 minutos...valen más esos 5 minutos que el pibe jodió, que la hora y pico que no jodió... o que jodió no

más que los demás... porque no es que son todos unos angelitos y este pibe jode... Bueno ahí se trabaja mucho la mirada docente... cada tanto manda un alarido, grita, entonces, yo entiendo que si eso está pasando, por algo está pasando... yo, en un principio, no me quedo con el "cagarlo a pedos porque grita"; sino que, por ahí lo desubicó y le digo "vos tenés ganas de gritar, tenés esa necesidad, avísame, vamos al baño y gritás ahí...no le grités en la oreja..." Esto es poco ortodoxo, a nivel docente... le va a decir: "no grités...por qué estás gritando..." Ya que el pibe escuche que ese grito está alojado, pero no es lo mismo en la oreja de tal que acá... porque yo tengo que entender que por algo está gritando, por algo, no sé por qué... porque, la verdad, que ir con la teoría... yo justamente de eso me desmarco bastante de tener que pensar todos los marcos a-priori, de todas las interpretaciones de lo que va a hacer...tipo la quiniela, entonces, si dijo tal cosa es por tal otra... me manejo en general, con eso, pero no doy por sentado que dos pibes que gritan, gritan por lo mismo... no doy por sentado eso, desde mi ética, como Psicoanalista, y con orientación más lacaniana, yo no voy con significados para ponerle a cada uno... pero pasa eso que tenés chicos que, por ejemplo, en una escena de acto escolar, tienen que guardar cierto lugar, que comportar de determinada manera... y no tenés que hablar o interrumpir... y estos chicos se caracterizan justamente por lo contrario... Ahí también debe tener cuidado uno, desde el rol, porque nosotros trabajamos para no tener esos ideales en pleno plan...pero tenemos ideales porque es una constitución del ser humano...Entonces hay que laburar con el ideal propio de uno, para poder laburar también con los otros... Esto que decíamos... si el pibe interrumpió dos veces en el acto, pero no interrumpió todo el tiempo... si el pibe ahora pide permiso, antes no pedía... no podemos pretender que el chico sea quien no es, pero si podemos entender un proceso donde vaya incorporando determinadas cosas... no como un robot, no por la fuerza, no como un autómatas... sino que él de verdad, pueda ir incorporando distintas cuestiones, asimilando, identificatoriamente (desde un punto de vista teórico) que él pueda ir generándose otro tipo de posibilidades... Ahora, yo vuelvo a esto, lo encontramos con seis años... yo tengo una alumna que está en 4º grado (10 años), que ya vienen con toda una historia... te encontrás con cuestiones institucionales, en ese grado por ahí se murió la maestra... entonces vos tenés que ver si no hay (como se dice coloquialmente)

“un paso de factura” para este pibe, si no es el chivo expiatorio... “porque como vos te portás mal, la maestra se murió”... vos lo pezcás en el fantasma institucional que circula... y esto no está dicho explícitamente; pero se puede construir por lo menos como interpretación... Entonces, ahí el pibe también encuentra un lugar para “ser” que es “el pibe que carga con ese muerto”, y la docente, está literalmente muerta... Las cosas, como ya les digo, imagínense que va más allá de trabajar uno a uno con el pibe, hay que tratar de señalarlas a nivel institucional... Los que hacemos clínica, sabemos, como pacientes y como profesionales, que las cosas no se cambian de la noche a la mañana... imagínense cuando además es una intervención de otro... Yo hago un cierto paralelismo, como cuando trabajás con chicos, los padres te traen al chico... porque el problema es el chico... y vos tenés que hablarles de lo que les pasa a los padres... Entonces, mientras la cosa esté en el chico... bueno, ahora cuando hay una responsabilidad de los padres... todos sabemos las resistencias que se generan... A nivel escuela, la analogía sería esa: “El chico hizo esto, esto y esto...” ahora: ¿cómo estás mirando vos lo que el chico hace? Dónde te estás ubicando... qué le estás diciendo por lo que está haciendo.

E-¿Se trabaja también con la familia?

MAP-Idealmente sí, lo que pasa es que, por lo menos en el contexto en el que estoy yo, son familias bastante disgregadas... monoparentales, donde por ahí el padre (el chico que lo conoce) no vive con él... a veces, abuelas que se hacen cargo de estos chicos porque los padres no pueden, o pueden como pueden... esas también son las contradicciones... Nosotros mediante el tipo de estrategia que implementamos, que esto de marcarle los logros, de mandarles notitas a la casa... piensen que son familias que están acostumbradas a que los citen para “cagarlos a pedo”, que les pidan o le exijan cosas que no pueden cumplir con las mínimas... y se les pide que lo lleven a al pibe a un tratamiento...insisto, los de mi distrito, no estoy diciendo que sea la realidad de la clase media, media-alta, los de mi distrito, viendo que se opera más o menos igual, a veces, sucede esto...Entonces justamente nuestra estrategia es de revincular a estas familias, para poder lograr un trabajo en conjunto... muchas veces estos chicos no tienen un “para quién estudiar”... Entonces hay que tratar de generar eso; pero si no se puede porque a la madre la citás y no viene

o el padre, o quien fuera, citás un alguien de adentro de la institución que se estudie un poco para eso... porque se constituyen socialmente las personas, en relación a un otro... y a veces es esto: si está este otro, es otro más desde el capricho y el autoritarismo que de la ley... se trata de hacer un contrapeso con eso, el contrapeso es justamente, tratar de que la escuela no caiga en eso de "ojo por ojo, diente por diente", que no caiga en eso de volver "reubicar" al pibe o a "remachar" al pibe en el lugar en el que ya está... entonces, es difícil... porque pasa todo el tiempo a nivel social, ubicar al tipo que te jode como quien está al margen del sistema, o que está sufriendo en esa situación que le pasa... En general detrás del victimario, hay una víctima... El que es abusado, por ahí tiende a ser abusador...es un poco la dinámica propia de la situación... Si vos querés intentar revertir algo de eso, tenés que marcar la diferencia: no tenés que ir por el mismo camino... Pero es difícil, porque es como que vas contracorriente... A veces, en las estrategias que nosotros implementamos, la mirada Común es pensar que lo estás premiando... "se porta como el culo y vos lo estás premiando"... y en realidad, vos no lo estás premiando, estás tratando de acercarlo, de revincularlo, y eso también va en cómo es cada docente: hay docentes que tienen mucha más plasticidad para algunas cosas... pero, yo soy más así, y en esto por ahí se juega el género, las mujeres son más dadas... y yo por ahí soy como más recto en algunos casos... por ahí mi juego va más por el lado del humor, pero yo no me tiro debajo de la mesa con el pibe muchas veces... sí puedo jugar a hacerle cosquillas, si puedo jugar a sacarlo ... tratar de transformar eso en un juego, que es distinto, pero el pibe no lo hace jugando; y que lo pueda transformar en juego... ya es un laburo lo que hizo ahí... Pero lo que uno siente, a veces, es que la realidad es avasallante... y tenés que laburar con esto que yo te digo, con esta idea de que "algo es mejor que nada"... desde ese lugar, bajar los ideales de uno, la omnipotencia de uno, y ser respetuoso también de la historia de este pibe y de su realidad... y de los propios límites que uno tiene... tratar de aportar desde ahí... no pretender ser el hacedor de una nueva vida absoluta para ese pibe, porque uno no es Dios... esto es así... Entonces, sí uno trata de generar conciencia en los compañeros docentes para que dejen de esperar que el pibe tenga la familia ideal que no tiene, eso ya lo sabemos, (tendríamos que saber que la familia ideal no existe), pero las horas que el pibe va a estar acá, en una

jornada completa, no lo mandes a la casa porque hizo un quilombo... porque si vos sabés que lo estás mandando a un lugar que decís que es una mierda, vos no estás cumpliendo tu función... si no lo podés educar en Matemáticas, por ahí lo que necesita es que lo eduques como persona, en su formación de persona... Nosotros apuntamos a eso, apuntamos a una formación ética que es que el pibe pueda construir un semejante, a una ciudadana... que es la formación de un "ciudadanito" que sea un ciudadano de derecho, que entienda el derecho del otro... y también a la de alumno, en el mejor de los casos, pero no a un alumno acrítico ("un pibe que es la tábula rasa"), a alguien que puede tomar los conocimientos, elaborarlos, re-elaborarlos, resignificarlos... Lo que tienen "los chicos MAP" es que vos te das cuenta que son chicos inteligentes... pero no lo están pudiendo expresar de la manera que el sistema espera... Ahora son pibes que en general están adaptados a resolver cuestiones solos, o con grupos de pares... por supuesto que lo hacen como pueden, porque justamente faltan esos adultos de referencia, pero no son pibes que pensamos como "no les da la cabeza"... son pibes que tratamos de que vayan entendiendo que pueden tener otros recursos, y lo que entendieron que les sirve para ciertos lugares o ciertos casos, que lo guarden... "a vos te sirve cagarte a piñas... por ahí te sirve en algunos casos; pero no te va a servir en todos los casos...también te van a servir estas otras cosas..." Esa sería un poco, la perspectiva que yo tengo de este trabajo.

E-¿Y vos sentís que tus intervenciones o tus estrategias sirvieron hasta ahora, en lo que va del año?

MAP- Sí, a veces sirven más... en muchas ocasiones te venís con las cuestiones más vacías que llenas... en ese sentido te sentís más lejos del líder que más cerca; por eso es importante el grupo que uno tenga, es importante el reconocimiento de quien vos creas, sientas como superior (la coordinadora, etc.)... es importante saber que uno está haciendo las cosas bien, y si uno no es un loco, necesita también cierta referencia de otro que le diga o de alguien que para uno sea una autoridad en lo que hace... Yo conozco gente, en Educación Especial, que a mi criterio es una vergüenza y un mamarracho; y gente a la que yo la consideré como referente... También te podés encontrar mucho de "haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago..." Nuestro lugar no

dista mucho del de ese niño que está intentando aprender y que muchas veces necesita desaprender cosas... y no es que “el anda perfecto el sistema educativo...”; pero no es así, los que entramos con cierta edad, entramos con nuestro criterio ya... a mí eso de “apoyo pedagógico” me chocaba un poco más que el “apoyo psicológico”: porque era dejar de lado la constitución subjetiva del pibe; entonces cuando hablaban de sujeto, yo decía “a qué se están refiriendo cuando hablan de sujeto...” Tiene otras connotaciones... y desde lo psicológico yo me siento más natural en ese puesto, porque se habla de construir las cuestiones de la subjetividad, para después construir un alumno... yo lo pienso secuencialmente más así... si hubiera una evolución...esto es algo que se va dando conjuntamente, pero si lo tuviera que poner secuencialmente, en torno a problemas de aprendizaje, si el pibe tiene unos quilombos infernales... querés que aprenda dos más dos.

CUESTIONARIOS

MAESTRO DE APOYO PSICOLÓGICO

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

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**?

Primario (x) Secundario () Terciario () Universitario ()

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

No () Sí (x)

¿Cuál/es? *Programa M.A.P. Ed. Especial GCBA*

¿Qué **grado/año**? 2° y 4°

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 () Justicia ()

¿En una **institución**?

No () Sí (x) ¿Cuál?

¿En **consultorio particular**?

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

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

**Intentar un desarrollo personal, profesional y laboral, relacionado a la educación pública.*

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?

Porque considero que realizó un aporte necesario

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

No () **Sí** (x)

a) ¿Cuál?

“Psicosis y contexto actual”

b) ¿En qué institución?

Hospital Álvarez

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

No () **Sí** (x) ¿Sobre qué temas?

Los relacionados al psicoanálisis, a lo educativo

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 considero que la formación proporciona herramientas útiles para esa tarea.

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

Relato una situación frecuente, en un contexto áulico con un niño que presenta una trayectoria problemática (no trabajo con otros): Este alumno no presta atención a la tarea y molesta a un compañero con cierto grado de agresividad. Los intentos anteriores de la escuela de remediar esta situación reiterada han sido insuficientes o han incrementado los malestares.

Lo más significativo que encuentro tiene que ver con la repetición de conductas que conllevan un malestar recurrente y ascendente, que interfieren con las posibilidades de que los chicos implicados puedan adquirir los aprendizajes pretendidos.

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

Para que se dé mi intervención tengo que estar habilitado siguiendo los pasos institucionalmente establecidos, los cuales también incluyen una autorización familiar.

En esta situación actué desde la siguiente mirada: La tendencia de la maestra fue centrarse en la mala conducta del alumno y en cómo debe recibir su merecido por transgredir la norma. La docente será policía, juez y penitenciaria. Entonces se dejarán de lado cuestiones esenciales como: Qué entiende él de la situación? Qué dice, tanto en enunciado como en enunciación, la docente cuando reprende? Conozco o creo conocer los motivos por los que tuvo esa conducta? Tendrá alguna relación la propuesta pedagógica con su accionar? Eligió hacer eso entre una gama de variantes o no podía hacer otra cosa en ese momento? El reto es suficiente para dar cuenta de ese problema? Qué entiende el chico por normas, reglas, etc.? Y la docente? Etc. La intervención se direcciona justamente en el sentido de intentar generar otro tipo de perspectivas que amplíen las posibilidades de acción, tanto para el niño como para los educadores, se impide el maltrato, en primera instancia, pero se tiene en cuenta qué se entiende que está pasando ahí desde los protagonistas del incidente. En algunos casos podemos reflexionar con ambos, disponer de un espacio y un tiempo alternativo con el alumno que tenemos asignado si lo creemos así y/o retomar lo acontecido en el espacio semanal de asamblea, que desde nuestra perspectiva es esencial.

b) ¿Quién decidió la intervención?

Yo, de acuerdo a las incumbencias y lineamientos profesionales del programa M.A.P.

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

Promover mejoras en la resolución de los conflictos, disminuir el sufrimiento y daño de los involucrados, proporcionar herramientas que favorezcan un desarrollo y un ambiente saludable para poder favorecer su aprendizaje.

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

Sobre la situación, porque tiene resultados negativos para los principales implicados para sus compañeros, familiares y docentes también.

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

Las que fui mencionando anteriormente, las que me aportan mi formación, mi experiencia, etc., enmarcadas en los lineamientos institucionales vigentes.

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

Buenos. A un trabajo continuo, direccionado desde cierta ética dónde se piensa en la subjetividad, la singularidad, los contextos y también en las intervenciones y sus efectos.

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?**

No podría hablar por los demás agentes psicoeducativos. Desde una perspectiva propia la función principal sería promover recursos subjetivos e institucionales, alternativas para lograr mejorar la inclusión de esos chicos, mitigando los sufrimientos que generalmente esas situaciones acarrear.

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

Psicología, UBA

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

No sabría decirlo con exactitud. Supongo que un determinado marco de entendimiento general de la realidad subjetiva, en proceso de significación y resignificación, más bien.

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:

Los referidos a entender al niño como sujeto, con su singularidad, lógica, histórica y emocional, entramado en una institución que a veces no lo comprende como tal sino como alumno dado.

14 - ¿Ha hecho Cursos de Capacitación Docente?

No () (pase)

Sí (x) ¿Cuándo? 2015

¿Sobre qué temas? *Prácticas del lenguaje, alfabetización inicial.*

MUCHAS GRACIAS

Profesora y Magister Cristina Erausquin, Directora de la Investigación

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

MAESTRA 1

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

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

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA colaboración,

Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erausquin

Directora del Proyecto de Investigación P023

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

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

No () **Sí** () ¿Cuál/es?

Pública: escuela "España", N°12, D.E.15. -.

¿Qué **grado/año**?

4 y 5 grados.

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? -

**Por una vocación personal.*

**Intentar cambiar algo de la realidad.*

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**?

Cuando ves que podés ayudar a algún niño a mejorar su realidad, tanto desde lo pedagógico como desde lo social, sentís una satisfacción enorme.

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**?

Porque prefiero realizar otra carrera terciaria que me brinde otras herramientas como Psicología Social.

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.

El alumno Gonzalo, (de quien ya he hablado en la entrevista), proviene de un entorno familiar muy violento, un padre golpeador y una madre sometida. Él, desde un comienzo, no podía poner en palabras lo que le pasaba con los otros...si algo no le gustaba, los golpeaba, los agredía constantemente cuando no se entendía con ellos, o si perdía en los juegos... se frustraba y atacaba a sus compañeros con insultos, o frases humillantes, también con golpes de puño. Mayormente, agredía en forma verbal a las mujeres del grupo. Sin embargo, los chicos lo invitaban a jugar, hasta que explotaba con una agresión, y todos terminaban enojadísimos con él. Esto ya lo venía manifestando desde que empezó la escuela Primaria. Sus padres no se hacían cargo de esta situación de su hijo.

La intervención se realizó a través de la escuela, cuando las Maestras del Grado, en acuerdo con el equipo de Conducción, decidimos hacer un informe acerca del niño y derivar su situación al E.O.E. (Equipo de Orientación Escolar).

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.

Junto a mi paralela, desde un primer momento nos propusimos calmarlo, no gritarle... Después nos fuimos dando cuenta que tenía la necesidad de hablar con alguien, de ser escuchado... y de ahí en más siempre fue escuchado. Eso lo ayudó a entender lo que le pasaba y a empezar a entender a los otros. La madre comenzó a colaborar, y en parte, se hizo cargo de la situación, concurriendo a la escuela cuando era requerido conversar con ella acerca del tema.

Si bien aún tiene momentos en los que se descontrola, son mucho menos frecuentes; cuando ello ocurre se lo aparta del conflicto para que no le haga daño a nadie (ni a sus pares ni a sí mismo).

E.O.E. intervino, primeramente, a través de la observación de una de las clases que realizó la Psicóloga; posteriormente, entrevistando (una serie de veces) a los directivos y luego, a la madre del alumno, a la cual, se le solicitó un tratamiento psicoterapéutico primeramente para el niño, y luego se le sugirió a ella también.

b) ¿Quién decidió la intervención?

Fue una decisión conjunta, dada primero entre docentes y directivos; sumándose al acuerdo, posteriormente, el E.O.E.

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

Lograr que el alumno pudiera sentirse bien en la escuela y empezara a vincularse con sus compañeros y docentes de manera más sana y empática.

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

Se intervino sobre el alumno, los compañeros y también la familia del mismo.

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

La escucha y la participación empática, porque Gonzalo necesitaba ser escuchado y entendido.

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

Si bien aún tiene momentos en los que se descontrola, son mucho menos frecuentes; esto podría ser atribuido a que empezó a ser escuchado y, fundamentalmente, a la toma de conciencia de su madre, posicionándose ahora, como un referente dentro de su familia.

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?

- *Intervenir en situaciones de conflicto.*
- *Indagar acerca de la situación-conflicto.*
- *Mediar una negociación entre las partes.*

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

El Profesorado de Enseñanza Primaria.

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

Que la mirada que el docente hace de una situación de enseñanza-aprendizaje condiciona los resultados.

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 mediación de conflictos a través de la negociación entre las partes.

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

No () (pase)

Sí (x) ¿Cuándo? *Hace unos años.*

¿Sobre qué temas?

Acerca de “nuevas miradas pedagógicas”

MUCHAS GRACIAS

Profesora y Magister Cristina Erausquin, Directora de la Investigación

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

MAESTRA 2

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

Estamos realizando una investigación acerca de "La construcción del rol y competencias profesionales de "Psicólogos en el área de integración /inclusión educativa" y le solicitamos su colaboración. La encuesta que le presentamos es una parte importante de la investigación que se está llevando a cabo sobre este tema. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que va a dar son personales y le 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

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? Primario (x) Secundario () Terciario ()
Universitario ()

¿En una institución pública o privada?

No () Sí () ¿Cuál/es?

Pública

¿Qué grado/año? 5to

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?

** Me agradó la idea de trabajar con chicos.*

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

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

¿Por qué?

El contexto educativo no resultó ser lo que esperaba.

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

No () Sí (x)

a) ¿Cuál?

Informática

b) ¿En qué institución?

Instituto terciario

¿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?

7.- Describa una *situación problema* en la cual Ud. haya intervenido como Agente psico-educativo en un dispositivo de Integración /Inclusión Escolar con alumnos que tienen 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

En el contexto áulico, en la clase de ciencias sociales, los alumnos se encontraban realizando una actividad en el manual.

En el desarrollo de la actividad una alumna se me acerca al escritorio para plantearme un problema personal. En ese momento otro alumno observa que cuatro de sus compañeros estaban mostrándose sus partes íntimas (se abrían el pantalón y mostraban al otro sus vellos y tamaño de su pene) y me da aviso. Inmediatamente me acerco hasta los alumnos y les pregunto qué se encontraban haciendo.

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

En el momento que detecto dicha situación, les pido a los alumnos q se acerquen hasta el escritorio y pregunto cuál era el interés de ellos en mostrarse sus partes íntimas. Si entendían la diferencia entre las partes del cuerpo que podíamos mostrar y las que ¡no! Luego solicito sus cuadernos de comunicados y cito a sus padres.

Al hablar con los padres, les comunico lo sucedido y planteo que es necesaria una charla sobre educación sexual desde el hogar y la escuela, con lo cual los padres se encuentran de acuerdo.

En cada accionar doy aviso al equipo directivo, el cual deciden charlar con el grupo de alumnos sobre los cuidados del cuerpo y los cambios del mismo.

b) ¿Quién decidió la intervención?

En este caso yo decido intervenir y dar aviso a las autoridades de la escuela.

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

Cambiar la actitud de los alumnos con respecto al cuidado en su cuerpo y sus cambios.

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

Intervine sobre la actitud de los alumnos, para que ellos y todos sus compañeros puedan ver que los cambios que ellos estaban teniendo los tuvimos y los tenemos todos, que es algo natural.

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

En primera instancia el diálogo es fundamental y el trabajo desde el área de ciencias naturales con el apoyo de videos educativos y situaciones problemáticas en donde ellos pudieran demostrar cómo actuar en determinadas cuestiones.

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

Los alumnos pudieron expresarse y sacarse muchas dudas. Las familias también estuvieron muy agradecidas por ciertos temas que se tocaron en la escuela, los cuales ellos no se animaban a charlarlos con sus hijos.

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?

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

Profesorado de EGB 1 y 2.

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

Que los niños son personas singulares, que cada uno aprende a su ritmo y que el alumno no llegue a los objetivos que se propone la escuela a principio de año no quiere decir que en algún momento no pueda llegar.

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:

Sinceramente siento que en el profesorado no me enseñaron como manejar situaciones como la que describo. Pienso que uno va tomando y creando herramientas para actuar a través de la experiencia.

14 - ¿Ha hecho Cursos de Capacitación Docente?

No () (pase)

Sí (x) ¿Cuándo?

¿Sobre qué temas?.ESI, Educación digital, violencia escolar. Entre otros.

MUCHAS GRACIAS

Profesora y Magister Cristina Erausquin, Directora de la Investigación

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

DEVOLUCIÓN MAESTRA DE GRADO I

Luego de haber finalizado el trabajo de la práctica de investigación “Psicología y Educación: Los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”, se realizó la devolución de las conclusiones a la maestra de segundo grado. En la misma, se puso principal énfasis en destacar las intervenciones y herramientas que desde la mirada de los investigadores estaban apuntadas desde lo pedagógico, pero que la misma no había conceptualizado como tales. Se destacó esto, ya que la docente tanto en la entrevista como en el cuestionario, al responder sobre las herramientas utilizadas, sólo explicitó la palabra y la contención. La intención de acercarle la reflexión sobre estas otras herramientas fue empezar a valorar y a concientizar sobre la importancia y el uso de estos otros artefactos que están más ligados a su rol pedagógico. La docente ratificó esto añadiendo que muchas veces intervienen sin pensar mucho en lo que están haciendo, pues actúan más desde la intuición ya que no tienen mucha formación sobre la temática y qué hacer frente a estas situaciones. Además explicó que la estructura que tienen a veces es muy cerrada y no se puede salir mucho de eso. Por otro lado, le preguntó a las entrevistadoras, qué consideraban que como psicólogas les hace falta tener en cuenta a las maestras en estos casos. Esta pregunta fue de la mano con la justificación de que a diferencia de las docentes más jóvenes ella fue educada desde una mirada más conductista en donde el alumno es un receptor de conocimiento, y esto cree que muchas veces choca con la posibilidad de resolver estas situaciones. A esto se le respondió desde lo visto en la materia, en donde podría pensarse la posibilidad de dejar de ver al alumno como un individuo descontextualizado, y tal vez poder empezar a trabajar desde el propio contenido en el aula algunas temáticas que se destaquen como problemáticas en la misma. En ese momento la maestra se lamentó de que no haya un equipo estable de psicólogos con quienes trabajar, ya que según ella por grupo suele haber mínimo 5 chicos problemáticos, y el EOE viene una vez cada tanto y sólo por los casos que se le van totalmente de las manos. A su vez explicó que muchas veces hay chicos que también tienen

dificultades, pero al ser más tímidos o callados, y no generar problemas, el EOE nunca ayuda en este tipo de casos. Diciendo esto recordó que el año anterior falleció uno de los compañeros del grupo que tuvo este año, y que esto afectó mucho al grupo y en particular tanto al niño que describió en la entrevista anterior como a otro que ella define como muy de los “callados con dificultades”. Pero que cuando ocurren cosas así no tienen un apoyo externo.

Finalmente la devolución terminó con un mutuo agradecimiento, por parte de las entrevistadoras por la buena predisposición de la docente, y de parte de ésta, por lo aportado.