



Universidad
Nacional
de Rosario

Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

Título:

Las intervenciones de lxs psicólogxs en escuelas especiales para la inclusión de niñxs con discapacidad en escuelas comunes de Rosario.

Modalidad de Presentación: Investigación de campo

Autor: Molinuevo Franco Iván

Legajo: M-3062/7

Docente Responsable: Scrinzi, Mariana

-2022-

ÍNDICE

Resumen 2 Palabras clave 2 Tema y problema 3 Fundamentación de la relevancia del Problema 4

Objetivos generales y específicos 5 Objetivo general 5 Objetivos específicos 5

Marco Teórico 5 La escuela, ¿una institución que incluye? 5 Modelos de intervención del psicólogo en las escuelas argentinas a lo largo de la historia 6 ¿Qué significa intervenir en las escuelas desde la psicología en la actualidad? 7 La interdisciplina como clave para la conformación de los E.T 8 La función del diagnóstico y su relación con lxs niñxs en situación de discapacidad 10 La inclusión y la inclusión educativa 11

Hipótesis 12 Variables o categorías que fundamentan la indagación 12 Técnicas, instrumentos o procedimientos de recolección de datos. 12

Desarrollo 13 La escuela común como contexto 13 La figura del/a maestrx de la escuela común y la del/a maestrx especial 14 Acerca del E.T y su función en los procesos de inclusión 16 De la integración a la inclusión 17 La interdisciplina como eje vertebrador de las intervenciones 18 La figura del/a psicólogx en los E.T ¿cómo interviene? 19 ¿Cuáles son las dificultades con las que los E.T se encuentran en los procesos de inclusión? 21 Los dispositivos de intervención, una construcción en contexto 22 La compulsión diagnóstica, ¿Dónde está el sujeto? 24

Conclusiones 25 Referencias bibliográficas 27

1

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final, se inscribe en el marco de la Facultad de Psicología-UNR. Tiene como objetivo analizar las intervenciones de lxs psicólogxs pertenecientes a cuatro escuelas especiales, en los proyectos de inclusión de niñxs con discapacidad en las escuelas comunes asociadas de la ciudad de Rosario. En la actualidad, los procesos de inclusión de sujetos con discapacidad en las instituciones educativas siguen siendo complejos y son acompañados por una amplia gama de dificultades. La Ley Nacional de Educación N°26.206 incorpora lineamientos que promueven el cumplimiento del derecho a la educación, garantizando la igualdad de oportunidades y el respeto por la singularidad; en contraposición a cualquier forma de injusticia social y discriminación. Se llevaron a cabo entrevistas a psicólogxs que trabajan en los espacios mencionados, con el objetivo de conocer planteos representativos acerca de las modalidades y dispositivos de intervención. Se expondrán las diferentes perspectivas teóricas de intelectuales que se especializan en la psicología en el campo de la educación y en la temática abordada.

Palabras clave

Intervenciones, Escuela, Discapacidad, Inclusión

Tema y problema

En el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en el año 2006, además de instituir la obligatoriedad de la educación a partir de los 4 años de edad, se establece a la educación como un derecho que se caracteriza por su gratuidad, igualdad, equidad, permanencia, integralidad y calidad.

En su artículo 2° declara a la educación y al conocimiento como “(...) un bien público y un derecho social y personal, garantizados por el Estado”. La misma insta, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, garantizar la inclusión educativa en su artículo 11, inciso e: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.”

Y, en lo que respecta a las personas con discapacidad suma a dichos propósitos, su inciso n): “n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

De esta manera, el Estado (ya sea provincial y/o nacional) tiene el deber de garantizar la igualdad de oportunidades, el acceso y la permanencia en esta educación integral, erradicando situaciones de injusticia, marginación y discriminación, respetando e incluyendo a personas de diversas identidades étnicas y con discapacidades.

En el capítulo VIII de la ley mencionada, en su artículo n°42, se define a la

“Educación Especial” como una modalidad del sistema educativo destinado a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades en todos los niveles del sistema (Ley N° 26.206, 2006). Además, establece que las provincias deberán promover “los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial” y se insta como medida necesaria “contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común” (Ley N° 26.206, 2006).

Desde el 2010, en Santa Fe, los casos de integración de niños/as, adolescentes o jóvenes con discapacidad y necesidades educativas especiales, se abordan teniendo como eje la resolución N° 2703, que establece las “pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad” (Ley N° 26.206, 2006).

En este sentido, los proyectos de inclusión de niños con discapacidad, de acuerdo a esta normativa, se llevarían a cabo por la Escuela Especial, la Escuela Común, con el acuerdo correspondiente con las familias implicadas. La resolución, le asigna a las escuelas especiales el papel de núcleo en la conformación del Consejo de Integración Escolar. De este modo, las funciones de dichas instituciones son:

- a. Participar de manera necesaria, imprescindible y complementaria de todo Proyecto de Integración Interinstitucional;
- b. Participar activamente en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto de Integración Interinstitucional;
- c. Colaborar en la definición de las Trayectorias Educativas Individualizadas;
- d. Participar en acciones conjuntas con la institución educativa del nivel o modalidad que correspondiera y con la familia del/la niño/a, adolescente o joven con discapacidad, tendientes a los mejores logros educativos;
- e. Participar en el cumplimiento de los Acuerdos Interinstitucionales y con la familia, contemplando las reales posibilidades de todas las partes (Decreto 2703, 2010).

Los Equipos Técnicos (de ahora en más E.T) pertenecientes a las escuelas especiales, surgen en este marco normativo regulatorio. Las intervenciones del mencionado equipo, se basan principalmente en la construcción de los proyectos de inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad. Dicho trabajo, se lleva a cabo a partir del diálogo establecido entre los agentes representantes de las instituciones implicadas.

3

Interesa señalar que los E.T son equipos interdisciplinarios. Al interior de ellos, aparece siempre la figura del psicólogo, quien participa plenamente en la construcción de los proyectos de inclusión a través de sus intervenciones, las cuales se enmarcan en las características propias de la especificidad de su disciplina pero siempre en diálogo constante con las demás. De allí que en la presente investigación de campo se intenta conocer la naturaleza de dichas intervenciones en los procesos de inclusión.

A partir de lo expresado en este apartado, amerita establecer algunos interrogantes que problematizan el tema abordado en el presente trabajo: ¿De qué modo se cumplen con las normativas mencionadas en las prácticas escolares cotidianas de la ciudad de Rosario? ¿Qué contrastes existen entre lo que plantean las leyes con relación a la inclusión y lo que acontece en las instituciones implicadas? Y en vínculo directo a ello: ¿Cómo son las intervenciones de los psicólogos de las escuelas especiales, para cuidar las trayectorias escolares de niños con discapacidad en las escuelas comunes, en consonancia con el marco normativo establecido?

Fundamentación de la relevancia del Problema

En la actualidad, en las escuelas comunes se incluyen a niños con discapacidad a través del despliegue de determinadas estrategias que las instituciones y los profesionales intervinientes llevan a cabo. Como toda problemática vinculada al campo de la educación y en particular a las escuelas, no se trata de un trabajo de fácil implementación más allá de lo que las leyes plantean. Los niños que históricamente han sido considerados anormales según los parámetros sociales expresados por la escuela moderna, siendo víctimas de la exclusión y depositados en otras instituciones, actualmente han sido incorporados a la escuela común por legítimo derecho. Dicha incorporación ha alterado aquel viejo orden establecido en la escuela común. Como todo cambio institucional, la situación ha generado situaciones de malestar como efecto de las diversas respuestas con respecto a la inclusión de los sujetos mencionados. Respecto de ello, Hebe Tizio (2002) sostiene que:

Las instituciones se organizan en relación con un imposible, en el sentido freudiano, y lo intentan cernir. Esto quiere decir que las instituciones no pueden dominar plenamente el objetivo que reciben como encargo social. La escuela educa, pero no todo es educable y en cada caso el consentimiento y el límite por parte del sujeto se juegan de manera diferente. La cuestión es cómo se ubica este imposible, si se le da función de causa permite continuar, si se lo intenta desconocer o borrar se transforma en obstáculo (p.203).

Ese imposible que la autora de referencia menciona, se lo podría leer en aquellos conflictos generados en las instituciones intervinientes con relación a los procesos de inclusión de sujetos con discapacidad. Si la escuela se resiste a la inclusión de estos a través de diferentes mecanismos, se ubica al imposible como obstáculo. Si se buscan estrategias de trabajo acordes a lo que las leyes implicadas plantean, si se buscan otros modos de hacer escuela, se genera un saber que circula. En concordancia con lo expresado, Borsani (2018) menciona que “cuando prima la ideología homogeneizadora, lo que está primando es la escuela tradicional y no la posibilidad de pensar una escuela amplia y plural, democrática, donde haya lugar para todos” (p.7).

Existen resistencias por parte de diferentes agentes de la escuela común, quienes muchas veces sostienen sentirse sin las herramientas que consideran necesarias para poder implicarse en los procesos de inclusión de niños con alguna discapacidad. Ante tal situación, peligra la garantía del cumplimiento de las leyes abordadas. En palabras de Esteban Levin (2003) “en estas condiciones, paradójicamente el niño estaría excluido dentro de la supuesta inclusión” (p.230).

Es en este contexto donde los E.T de las escuelas especiales en diálogo con las escuelas comunes construyen proyectos de inclusión. En este sentido, en la presente

4

investigación de campo interesa conocer cómo se da el juego de relaciones y discursos entre las instituciones implicadas y las leyes correspondientes.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Analizar las intervenciones de los psicólogos de los Equipos Técnicos, de cuatro escuelas especiales de gestión privada, en los procesos de inclusión de niños con discapacidad en las escuelas comunes de Rosario.

Objetivos específicos

1. Describir a los Equipos Técnicos, señalando qué dificultades existen al momento de llevar a cabo los procesos de inclusión de niños con discapacidad, considerando las normativas.
2. Caracterizar las herramientas (dispositivos, estrategias, modalidades) de intervención que los psicólogos de los Equipos Técnicos de cuatro escuelas especiales utilizan en la construcción de los procesos de inclusión.

Marco Teórico

La escuela, ¿una institución que incluye?

La institución que debe tener como finalidad primordial la inclusión educativa es sin dudas la escuela, independientemente de si es común o especial. Hablar de inclusión educativa, implica pensar en términos de inclusión social. Las acciones que implican incluir a niños con discapacidad en las escuelas demanda repensar y visitar la mirada sobre las mismas. En este sentido, se enfatiza en analizar desde una perspectiva psicoanalítica e histórica, cómo se configura el complejo entramado discursivo en las instituciones intervinientes. Siguiendo esta línea, si bien se parte de la idea de que todas las escuelas deben cumplir con las funciones que históricamente les han asignado, hay que señalar que cada una tiene su cultura institucional, la cual le otorga un carácter singular. Esa singularidad impacta en la manera en que se cumplen aquellas funciones, más allá de lo que el marco normativo establezca. Por eso, es necesario comprender que las intervenciones de los psicólogos de los E.T se conjugan con las mencionadas particularidades. Blanca Núñez (2010) lo expresa del siguiente modo:

Debemos aclarar que cuando hablamos de escuela no podemos hacerlo de un modo general. Las instituciones escolares son diferentes entre sí; son diferentes sus directivos, su personal docente, los profesionales y técnicos que trabajan en ellas, el tipo de población que asiste a las mismas. Son distintas modalidades de enseñanza que se imparten en cada escuela, su metodología de trabajo, el tipo de contenidos que se privilegian, la relación interpersonal que se dan entre todos los integrantes de la comunidad educativa (p.107).

En consecuencia, los maestros y demás agentes escolares, tendrán un perfil que se relacionan con la institución donde ejercen. En tal sentido, los vínculos pedagógicos tendrán su impronta. En la misma línea argumentativa, la psicóloga Blanca Núñez (2010) expresa que:

5

La relación vincular con cada alumno estará influida por múltiples factores: gustos, preferencias, valores, estereotipos, prejuicios, expectativas, temores, angustias, representaciones mentales, experiencias propias pasadas (incluso de su propia historia como alumno), etc. (p.108).

Así mismo, la autora menciona que generalmente las problemáticas observadas por parte de los maestros con relación a la incorporación de niños con discapacidad en las escuelas comunes se vinculan a las resistencias de los alumnos ante el malestar subjetivo generado por la inseguridad en cuanto a los modos de vincularse pedagógicamente con los niños mencionados.

De base subyace el miedo al cambio, a la pérdida de lo conocido que ofrece seguridad, miedo a la pérdida de integridad e identidad. Estas son respuestas naturales en los seres humanos, presentes en la mayoría de los docentes con los que he tenido contacto en mi práctica como psicóloga (Núñez, 2021,p.109)

Con lo cual, una escucha analítica del malestar expresado en el discurso de lxs sujetos implicados, de aquello que provoca angustia ante la problemática, habilita a pensar de qué modos se puede intervenir desde nuestra disciplina para destrabar aquello que obtura el trabajo con los niñxs en situación de discapacidad en la escuela común.

Modelos de intervención del psicólogo en las escuelas argentinas a lo largo de la historia

Para poder comprender el sentido de aquello que ocurre en el presente, necesitamos recurrir a la Historia como disciplina que nos permite conocer cuáles son nuestros orígenes. En este caso, y de acuerdo al tema abordado en este trabajo de investigación, resulta pertinente recorrer brevemente cuáles son los diferentes modelos de intervención por parte de lxs psicólogos con relación a la escuela, a lo largo del siglo XX. Recorrido que brinda la posibilidad de observar aquellos discursos que han dejado de predominar pero también vestigios presentes en la cotidianeidad escolar de la actualidad.

Cecilia Ausburger (2010), establece un desarrollo histórico y crítico en torno a los modelos de intervención de lxs psicólogos en el campo de la educación. Al respecto, menciona que las primeras fueron a principios del S.XX y en una institución en particular: la escuela. Cabe destacar que la misma fue diseñada en el contexto de la modernidad con la finalidad de formar futuros ciudadanos que respondan a los parámetros sociales esperados. En otras palabras, es una tecnología de época, nacida en el seno de una sociedad occidental, moderna, capitalista e industrial y que tuvo su auge a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Además, señala que la inserción de la psicología en el campo de la educación ocurrió sobre la base de dos disciplinas: la psiquiatría y la pedagogía, en concordancia con la corriente positivista imperante de principios del siglo XX. De allí la tendencia a clasificar cuáles niñxs eran aptos para ingresar y permanecer en el dispositivo escolar. Estos últimos, quedaban entonces excluidos y cargando el peso de una etiqueta impuesta que los ubicaba dentro de lo que la sociedad consideraba anormal.

Siguiendo esta línea, desde una perspectiva histórica y epistemológica, señala que el vínculo entre la Psicología y el campo de la educación ha tenido distintas denominaciones. A principios del siglo pasado se llamaba Psicología Educativa y el método se basaba en la psicometría, para lo cual se utilizaron los primeros test de inteligencia creados por Binet y Simon. Eran los instrumentos que configuraban la modalidad de intervención del psicólogo, donde lo que se buscaba era medir habilidades y la inteligencia expresados en números. Esto permitía llevar a cabo la clasificación antes mencionada. Con relación a lo expresado, los test se administraban dentro del dispositivo en auge, es decir, el gabinete (Ausburger, 2010).

A mediados del siglo XX hubo un salto epistemológico con respecto a las modalidades de intervención por parte de la figura del psicólogo en la esfera educativa.

Alrededor de 1960, con la influencia directa del Psicoanálisis Kleiniano, los psicoanalistas siguieron trabajando sobre la escolarización de lxs niñxs pero modificando la lógica de trabajo. De esta manera, se pasó de una intervención basada en la psicometría a una de perspectiva clínica, donde el instrumento fundamental pasó a ser la entrevista. No obstante, el dispositivo siguió siendo el gabinete. En este sentido, la psicología vinculada al campo de la educación cambia su denominación a Psicología Educativa, donde el

foco ya no estaba puesto en el niño en sí en tanto objeto, si no en los vínculos que se construyen al interior de la organización escolar. Entonces el niño ya no era responsable del supuesto fracaso, en caso de no ingresar a la escuela, si no que se buscaban las causas en el marco de las relaciones que se establecen con ellos.(Augsburger, 2010)

Las corrientes institucionalistas francesas surgidas tras la cadena de protestas acontecidas en Mayo del '68 tuvieron gran influencia en el campo de la psicología a partir de la década de los '80 en Argentina. La misma se reflejó en los nuevos modos en que el profesional de la Psicología podía intervenir en el campo de la educación y específicamente en la escuela. En este sentido, Augsburger (2010) menciona un segundo cambio en la denominación de la disciplina pasando a llamarse Psicología en Educación. Dicho cambio de perspectiva, es efecto directo del influjo mencionado por parte de las corrientes institucionalistas.

Así es como las intervenciones ponen el foco en la dimensión institucional, habilitan una ampliación del panorama con respecto a lo que acontece en la escuela. Genera otros modos de leer la gramática escolar, y brinda la posibilidad de comprender que son otras las instituciones que están implicadas en lo que causa determinado hecho social.

Desde esta perspectiva no trabajamos sólo con los niños, no trabajamos sólo con las relaciones inmediatas sino más bien se trata de una invitación a trabajar con cualquiera de los actores, de las clases institucionales, dice G. Mendel, que pertenecen a la institución: maestros, directivos, supervisores, niños, padres, cooperadores, grupo de jóvenes, u otros grupos sociales de cualquier espacio social donde la Institución de la Educación esté presente.(Augsburger, 2013, p.7)

Esta influencia de las corrientes institucionalistas ponen en juego una nueva categoría que, a partir de reconocer las diferentes dimensiones que componen a las instituciones educativas, permite realizar una lectura integral de lo que acontece en ellas. Dicha categoría es la de analizador. Elemento clave al momento de pensar en las intervenciones de los psicólogos en las instituciones implicadas.

¿Cuál es el elemento distintivo, o la categoría central con la que trabajan? Con la categoría de analizador, siendo éste cualquier evento, situación, elemento que puede develar, descubrir, visibilizar la dinámica de la institución. Hacer visible lo que acontece, mostrar lo que sucede en la institución (Augsburger, 2013, p.7).

¿Qué significa intervenir en las escuelas desde la psicología en la actualidad?

Abordar las intervenciones de los psicólogos en torno a la escuela implica pensarlas desde una lógica enmarcada en lo institucional. Se interviene allí para alterar el orden instituido y así abrir paso a lo instituyente.

En relación con ello, María Beatriz Grecco (2015) expresa que “el foco de análisis de intervención se desplaza hacia las condiciones institucionales capaces de producir trayectorias que pueden diferenciarse entre sí en el marco de un proyecto educativo común.” (p.164). Es así que la centralidad está ubicada en la dimensión institucional. En tal sentido, Hebe Tizio (2002) comparte una reflexión interesante acerca de la naturaleza de las instituciones:

¿Por qué las instituciones son necesarias? Las instituciones existen porque el ser humano es un ser del lenguaje. Esto quiere decir que vive en un mundo simbólico donde la

Más adelante, agrega que “cada momento histórico, y consecuentemente sus instituciones, registra nuevas formas del vínculo social” (Tizio, 2002, p.197). Entonces, la inclusión de niños con discapacidad en la institución escolar produce esas nuevas formas de vínculo social.

Desde esa perspectiva, imparte la pregunta sobre el qué hacer con los imposibles que emergen en la escuela, explicando que si se lo ubica como causa genera la posibilidad de continuar y transformar. En cambio, si se lo invisibiliza o si se lo intenta apartar de la situación, entonces generará un obstáculo. Al poner en palabras el imposible, al intentar simbolizarlo, este produce saber que circula y que se intercambia entre los profesionales que intervienen en la institución. Pero si esto no ocurre, se cristaliza y aparece el sufrimiento (Tizio, 2002).

Otros autores de influencia pertenecientes al campo de las ciencias sociales aportan a este escrito lo que entienden por intervención. En primera instancia, la psicoanalista Ana Bloj (2010), plantea la necesidad de pensar a las intervenciones como no estáticas, ni construidas a priori. Es decir, que son producto de un complejo proceso de construcción constante, “las intervenciones no pueden ser pensadas de una vez y para siempre, son concebidas en el marco de un proceso de trabajo” (p.27). En este sentido, Carballeda (2008) permite pensar el concepto de intervención como ligado a un hacer permanente acción y movimiento.

La intervención implica una serie de acciones, mecanismos y procesos que construyen representaciones de ese otro sobre el que se interviene. Como campo, es un lugar de construcción de creencias, hábitos y modalidades de hacer, y es un lugar de certezas e incertidumbres (p.104).

Entonces, al decir representaciones de otros bien podríamos pensar en los niños con discapacidad que se incorporan al dispositivo escolar, pero también en el E.T, en los docentes y en las familias.

Pensar en la intervención en cualquier situación vinculada a lo social, implica establecer espacios de diálogo que permita poner en palabras aquello sobre lo que se busque transformar. De este modo, Carballeda (2008) resalta al diálogo como punto nodal de las intervenciones en todo ámbito social e institucional:

La intervención en lo social es (...) una forma de articulación y generación de diálogos entre diferentes instancias, lógicas y actores institucionales; una posibilidad de construir formas articuladas y transversales de respuesta a la complejidad de los problemas que se presentan (p.102).

La interdisciplina como clave para la conformación de los E.T

Al reflexionar sobre los E.T y sus intervenciones, aparece la necesidad de pensar en un trabajo en conjunto entre los diferentes profesionales que los componen. Toda problemática vinculada a la dimensión social, en este caso la inclusión de niños con discapacidad en la escuela común, implica pensar a las intervenciones en términos de interdisciplina, dinámica que concuerda con la complejidad del tema. La misma enriquece el proceso de trabajo al poder contar con una diversidad de miradas que se entrelazan.

Siguiendo esta línea, Bloj (2010) expresa que, “esta perspectiva de trabajo favorece también la construcción de equipos interdisciplinarios, en tanto se enfatiza la necesidad de pensar la práctica en el sentido de un proceso compartido a lo largo del tiempo” (p.28).

De este modo, no alcanza solo la mirada del psicólogo o de cualquier otro profesional vinculado a la problemática en soledad, tal como hacía en el viejo paradigma gabinetista del siglo pasado, sino de un trabajo en equipo que implica un cruce de perspectivas acerca de una determinada problemática. El trabajo interdisciplinario supone una interacción y circularidad entre distintas disciplinas con el fin de intercambiar herramientas, métodos, técnicas, etc. Stolkiner (1987) añade que “la interdisciplina nace de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente” (p.2)

En lo que se refiere a la especificidad de la intervención del psicólogo, podemos pensar en la singularidad de su aporte al trabajo interdisciplinario. En tal sentido, de acuerdo a la particularidad de nuestra profesión, Ana Bloj (2010) sostiene que como psicólogos en la educación intervenimos:

Haciendo lugar a las particularidades de cada experiencia, reconstruyendo la historicidad, haciendo lugar a la emergencia de un sujeto en su singularidad y en su dimensión social. Proponiendo o recuperando de los otros nuevos modos de mirar. Pensando nuevos modos de leer e interpretar determinada realidad o experiencia. Formulando nuevos modos de interrogar e interpretar (p.27).

Son esos nuevos modos de leer e interpretar a la diversidad en las instituciones escolares las que el psicólogo intenta proponer ante la realidad de la incorporación de otros sujetos en la escena educativa. Otras maneras de darle sentido a lo escolar, otros modos de comprender el sentido de la discapacidad. Por su parte, Ana Maschio (2010) plantea que:

Para nosotros, las intervenciones tienen que ver con la puesta en práctica de los saberes, con la intención de provocar un efecto. Se apunta a contribuir a la construcción de espacios colectivos de reflexión, donde intervengan quienes se encuentran en el ejercicio de las prácticas sociales, ocupando posiciones diferenciadas en el heterogéneo campo social. De ahí la importancia de mantener una actitud de apertura que posibilite el diálogo y la escucha, donde la diversidad sea la riqueza y no el fantasma de una disfuncionalidad (p.158).

Se trata entonces de intervenir para poder acompañar a los sujetos implicados en situación de discapacidad.

Así, la psicología educacional se vuelve un campo de pensamiento y de intervención que trabaja redefiniendo conceptualmente la trayectoria de vida y la educativa y reconfigurando modos de intervenir en escuelas y familias para que las trayectorias, en plural, se sostengan (...). Las intervenciones en psicología educacional pueden ser pensadas en el sentido del “acompañamiento de las trayectorias” (Nicastro, Greco 2009) como un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela y desde la familia (Greco, 2015, p.165).

Entonces cuando hablamos de modalidades de intervención de los psicólogos, inmediatamente pensamos en cuáles son los dispositivos con los que cuentan a la hora de accionar. En ese sentido, Greco (2020) caracteriza a los dispositivos de intervención en el campo de la educación:

Hay autores que hablan de modelos de intervención, (...) prefiero pensar en el dispositivo de intervención, porque es un artificio creado en situación, que tiene un propósito y una utilidad en esa situación y quizás no en otra, porque reconoce las particularidades. Y compone en esa situación particular: tiempos, espacios, tareas, responsables, coautores, corresponsables y le da un tiempo determinado. El dispositivo también es un analizador.

Es posible entonces que aparezcan resistencias, que aparezcan relaciones de poder conflictivas, porque la intervención es así, si no no sería un acto político al que ejercemos, sería un buen técnico, podríamos ser buenos técnicos, pero si ese tecnicismo no produce una transformación en el lazo, en las subjetividades, nos quedaríamos en una aplicación de técnicas y metodologías muy bien aprendidos (p.45).

9

La función del diagnóstico y su relación con lxs niñxs en situación de discapacidad

Un elemento presente cuando habla de intervenciones por parte de lxs E.T en las escuelas, es el diagnóstico. La incorporación de estos al momento de pensar en los procesos de inclusión puede inducir a preguntarse si el mismo resulta o no beneficioso para el trabajo de lxs profesionales intervinientes y para lxs sujetos a incluir. María Beatriz Greco (2020) menciona que el trabajo con aquellos resulta coherente siempre y cuando funcionen como recurso que coadyuven al equipo a poder investigar lo que le ocurre al sujeto o grupo frente a una determinada situación, y desde allí pensar en una posible intervención. En contraposición a esto, pensar en un diagnóstico como un rótulo que encierra al sujeto como el depositario de todo el conflicto, limita la posibilidad de una intervención subjetivante. En esta misma línea argumentativa, podemos encontrar puntos de conexión con lo que plantea la CONISMA (2018) :

La finalidad de un diagnóstico es favorecer abordajes pertinentes que posibiliten una mejor salud y una mayor inclusión social. Un diagnóstico en NNyA nunca es sinónimo de irreversibilidad e irrecuperabilidad, ni puede ser utilizado como una etiqueta, ya que al favorecer el estigma perjudica la salud y genera exclusión (p.5).

Es así que la utilización del diagnóstico se entrelaza íntimamente con otro de los conceptos centrales en el presente trabajo, es decir, el de discapacidad. Marcelo Rocha (2021), introduce una reflexión acerca de este término:

El hecho de nacer con una condición discapacitante, o de adquirirla precozmente, no supone que la subjetividad se construya de forma “discapacitada.” Por ello utilizaremos el término de “subjetividad moldeada” por los efectos de la condición discapacitante. Estos efectos tendrán que ver con el tipo, el grado, la forma y el momento de adquisición de la condición (p.35).

Allí puede leerse que el término discapacidad resulta ser el más adecuado, en tanto deja de lado los de minusvalía o incapacidad, los cuales ubican a determinadxs sujetos en un lugar de imposibilidad total y de no reconocimiento de sus derechos, de allí la importancia del lenguaje. En otras palabras, se trata del contexto social e histórico que discapacita a determinado grupo de sujetos. En este sentido, el psicoanalista de referencia establece una conceptualización de discapacidad:

La discapacidad es una condición „real“ que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través de la resultante entre la interacción de éste con su entorno, y que -puede o no- generar efectos en su subjetividad, su contexto familiar y en las relaciones que establezca con su entramado social (Rocha, 2021, p.14).

Entonces el rótulo de discapacitadx y su relación con el diagnóstico puede llegar a anular la identidad de un sujeto, en este caso niñxs en términos de desubjetivación. Esto ocurre tal vez cuando la discapacidad adquiere identidad propia, ¿dónde estaría entonces el sujeto? ¿dónde queda ubicado el niñx?.

De este modo, el concepto de discapacidad, en su relación con el ámbito educativo y específicamente a la escuela, conlleva a recuperar lo que María José Borsani (2018) expresa:

La discapacidad tiene que ser vista como un rasgo de diversidad más de un sujeto. Es el pensar la diversidad de un alumno con discapacidad en las aulas, y esto nos convoca a pensar también que todo proyecto de inclusión educativa tiene que ver con un proyecto superador que es el de una cultura inclusiva, van de la mano, no pueden estar aislados, por eso hay que pensar tanto en estas representaciones que tenemos los adultos en relación con la discapacidad. Y sin dudas el alumno con discapacidad interpela a la escuela, le hace preguntas, plantea el desafío teórico sobre ese sustrato básico sobre desde dónde es concebido el otro. ¿El diferente? ¿El diferente a qué? A un grupo y a una

10

ideología homogeneizadora. Entonces cuando prima la ideología homogeneizadora, lo que está primando es la escuela tradicional y no la posibilidad de pensar una escuela amplia y plural, democrática, donde haya lugar para todos.

Siguiendo esta línea argumentativa, es necesario señalar que la discapacidad de un niñx jamás debe impedir su derecho a la educación. “La certificación de discapacidad no puede condicionar el derecho a la educación y a su ejercicio pleno, es decir, la asistencia o permanencia del NNyA en la escuela” (CONISMA, 2018, p.10).

La inclusión y la inclusión educativa

Hablar en términos de inclusión y de inclusión educativa excede al tema de la incorporación de niñxs con discapacidad en la escuela común. En este sentido, incluir implica pensar en un para todxs en la sociedad y por ende en las escuelas. ¿Se incluye a lxs niñxs pobres? De allí la necesidad de pensar en la diversidad como clave. Siguiendo esta línea, al hablar de incluidx debemos evitar el riesgo de caer en una etiqueta en concordancia con la lógica del diagnóstico.

Amerita insertar lo que Pablo Pastore (2021) comparte acerca de lo que la UNESCO expresa acerca del concepto de inclusión:

Compartimos la definición de inclusión como un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación (p.1).

A su vez, el autor de referencia cita la definición propuesta por Mariano Nadorowski (2008):

Incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural (p.22).

En relación con lo expresado, se identifica a lxs niñxs-sujetos con discapacidad como parte de un diverso grupo que enriquece a la institución escolar. Otro de los conceptos fundamentales para el abordaje del tema es el de trayectorias educativas. En este sentido, Flavia Terigi (2021) las define como:

Los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Este define, a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos llamado trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2008), que son aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen

a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el currículum (p.73).

Se trata entonces de poder tomar e interrelacionar este conjunto de conceptos, categorías y reflexiones aportado por lxs autores de referencia. Dicha interrelación permitirá llevar adelante una lectura sustentada por la teoría sobre los procesos de inclusión de niñxs en las escuelas comunes.

11

Hipótesis

Las intervenciones de lxs psicólogxs pertenecientes a los Equipos Técnicos de cuatro escuelas especiales, de gestión privada y pertenecientes a la ciudad de Rosario, se dan en el marco de un trabajo interdisciplinario. La finalidad es establecer procesos de inclusión de niñxs en situación de discapacidad en escuelas comunes asociadas. Dicho trabajo concuerda con las normativas establecidas a nivel nacional y provincial. Sin embargo, en la construcción de los procesos mencionados, lxs profesionales que integran los E.T se encuentran cotidianamente en las instituciones implicadas con resistencias y problemáticas por parte de lxs agentes de la escuela común, quienes afirman no contar con los recursos necesarios para poder alojar a lxs sujetos en cuestión. La situación planteada, invita a reflexionar acerca de los contrastes entre lo que las leyes correspondientes indican y lo que ocurre verdaderamente en las prácticas escolares cotidianas.

Variables o categorías que fundamentan la indagación

Intervención: Se trata de una acción que responde a un marco legal y teórico, que se realiza sobre problemas sociales complejas. Se trata de un lugar de encuentro. Se interviene desde lo social, a través de la escucha del padecimiento de los sujetos frente aquellas problemáticas. Es decir, cuáles son los efectos a nivel subjetivo. Se unifica de este modo lo macro y lo micro social. Toda intervención se inscribe en la subjetividad del otro. No solamente se interviene sobre la problemática que emerge, sino teniendo en cuenta todos los discursos que rodean al sujeto a intervenir. Toda forma de intervención tiene una idea de otro en tanto sujeto de intervención y un marco conceptual que va a construir una idea de ese otro, y también una intervención típica que construirá una idea de ese otro. La intervención construye a ese sujeto de la intervención. Siempre se interviene desde un marco conceptual, aún no sabiéndolo. Esos elementos no están aislados, sino que dialogan constantemente con una cultura y momento histórico determinado.

Escuela: Institución educativa, cuya finalidad es la de insertar a los sujetos en una trama sociocultural. Dicha inserción se establece en el marco de diversos procesos de enseñanza de saberes legitimados públicamente y en concordancia con el contexto histórico determinado.

Inclusión educativa: Implica que la escuela tiene que asegurar a todxs una formación que sea compartida independientemente del contexto y origen de lxs estudiantes. También quiere decir que esa formación no puede dejar de lado la comprensión e inserción de la

cultura de cada grupo de sujetos. Esto implica que la escuela no establezca impedimentos sobre los sujetos que asisten a dicha institución.

Interdisciplinariedad: Se trata del diálogo que se establece entre diferentes disciplinas, con la finalidad de abordar la complejidad propia de determinadas situaciones. El mismo consiste en un constante intercambio, reconocimiento de saberes, como así también de carencias propias. En este sentido, se habla siempre en términos de construcción y de un abordaje colectivo. Este diálogo entre disciplinas, no se da de un modo armonioso, sino que conlleva momentos de desacuerdos y divergencias.

Técnicas, instrumentos o procedimientos de recolección de datos.

12

El enfoque de esta investigación es cualitativa cuya estrategia es el trabajo de campo, apelando al enfoque interpretativo a partir de las experiencias y construcciones de sentidos de lxs psicólogxs que trabajan o han trabajado en los Equipos Técnicos de la provincia de Santa Fe, particularmente de la ciudad de Rosario, sin obviar el nivel estructural dado por los procesos históricos contextuales, las políticas y normativas, que se relacionan de manera dialéctica con las experiencias cotidianas y las condicionan (Achilli, 2005).

La recolección de datos desde el enfoque interpretativo “consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos) (Hernández Sampieri, 2010, p.9)

Para arribar a esos sentidos se llevaron adelante entrevistas semidirigidas o semiestructuradas, las cuales “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.” (Hernández-Sampieri, 2010, p.418). Dichas entrevistas fueron realizadas y grabadas, con previo consentimiento, acordando día y horario por parte de lxs entrevistadxs. También se analizarán documentos. La información recabada de las entrevistas semiestructuradas, será desgrabada y se realizará un análisis cualitativo básico de acuerdo a los criterios establecidos a partir de las categorías teóricas y conceptuales con las que se ha construido el problema de investigación. De este modo, se codificarán las preguntas y se llevará adelante la interpretación correspondiente para su posterior teorización.

Desarrollo

La escuela común como contexto

Para comprender cómo se llevan a cabo los procesos de inclusión de niñxs con discapacidad en las escuelas comunes, resulta necesario conocer cómo se configuran las mismas, cuáles son sus dinámicas y las características culturales que hacen singulares a dichas instituciones. En este sentido, se busca evitar el riesgo de construir un conocimiento sobre tales procesos mencionados de un modo descontextualizado. Al respecto, Blanca Núñez (2010) sostiene que:

Debemos aclarar que cuando hablamos de escuela no podemos hacerlo de un modo general. Las instituciones escolares son diferentes entre sí; son diferentes sus directivos, su personal docente, los profesionales y técnicos que trabajan en ellas, el tipo de población que asiste a las mismas. Son distintas modalidades de enseñanza que se

imparten en cada escuela, su metodología de trabajo, el tipo de contenidos que se privilegian, la relación interpersonal que se dan entre todos los integrantes de la comunidad educativa (p.107).

Lxs psicólogxs entrevistadxs concuerdan con la idea planteada por la autora citada, ya que hacen foco sobre las diferencias culturales existentes entre una escuela y otras al momento de establecer contacto con ellas, como así también del proceso de trabajo en general. Esto quiere decir que los vínculos interinstitucionales entre la escuela especial y la común ciertamente tomarán diferentes formas. Lo expresado se refleja en el relato de lxs entrevistadxs:

Hay escuelas que te llaman más y otras que te llaman menos. Hay escuelas con perspectivas y miradas diferentes (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).
Cada escuela es diferente, con menor o mayor apertura a los equipos externos, categorizados o no (...). Diría que en un 70% la relación entre escuela y equipo es buena, aceptan sugerencias e indicaciones (Entrevista N°2 a psicólogo, 2021).
A ver, hay algunas escuelas que se animan y nos sorprenden y se pueden tener experiencias interesantes pero hay otras que se resisten y no hay manera (Entrevista N°3 a psicóloga, 2021).

13

En este sentido, las voces de lxs psicólogxs revelan que existen resistencias por parte de algunas de las escuelas comunes para incorporar niñxs en situación de discapacidad. Aquí es donde comienza a verse el contraste entre la realidad y el marco normativo. Entonces, los modos de intervenir por parte de lxs psicólogxs se diversifican de acuerdo a las distintas realidades institucionales.

Una vez nos tocó una escuela que no querían saber nada con nosotros. Súper difícil trabajar, confesional también. No tenía casos de chicos en proceso de integración. No les daban bola. Habían tenido problemas con otra escuela especial, pero no era la manera de intervenir de nosotros (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).

Es posible leer que los modos de intervenir de una escuela especial y otras, también son singulares. Se conjugan las culturas institucionales de ambas escuelas. Una mirada más radical con respecto a la situación en la que las escuelas se encuentran actualmente se manifiesta en el relato de otra entrevistada:

La escuela común sigue formateada con lo general y es muy difícil que dé lugar a algo de una singularidad, que dé lugar a algo de bueno plantearse, y más allá de la discapacidad y la patología, simplemente replantearse del formato escolar. Otros modos de enseñanza, otros modos de estar en la escuela (Entrevista N°3 a psicóloga, 2021).

El psicólogx entrevistadx expresó su descontento con respecto a la insistente dinámica homogeneizante típica de la escuela moderna. En tal sentido, se puede establecer la idea de que la institución educativa tiene características propias que imponen modos determinados de habitarlas, algunas de las cuales serán más partidarias de lo instituyente, mientras que otras serán más conservadoras de lo instituido y en esa disyuntiva está el desafío para lxs profesionales que intervienen. ¿Cómo intervenir en una escuela que se resiste a lo nuevo, a la apertura hacia algo distinto? ¿Cómo intervenir en esa escuela sin ser absorbido por su dinámica institucional?

La figura del/a maestrx de la escuela común y la del/a maestrx especial

Resulta fundamental tener en cuenta en el presente escrito la figura del/a maestrx de la escuela común, ya que es quien lleva a cabo los procesos de enseñanza y de

aprendizaje de lxs educandos, incluyendo a lxs niñxs con discapacidad. Cabe señalar, que no se trata de la enseñanza de cualquier tipo de saberes, si no de conocimientos que están públicamente legitimados (Cullen, 1997). A través de ella, se tiene objetivo generar un espacio de socialización en el cual lxs niñxs puedan incluirse en un entramado con otrxs.

Por otro lado, es posible encontrar una gran diversidad en los modos en que lxs maestrxs trabajaban en relación al tema central de este trabajo. Así lo expresa una psicóloga entrevistadx:

El primero que detecta el problema es el maestro (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021) Hemos conocido maestros fantásticos y otros que son unos hijos de p***

-¿En qué sentido hijos de p***?

De ignorarlo. De no hacerse cargo de la dificultad. Si ese niño es alojado, es muy probable que haya cosas ya solucionadas. También hay dificultades para entender que no se le puede demandar lo mismo que a los demás (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).

Entonces cuando la entrevistada dice que no se le puede demandar a un niñx con discapacidad lo mismo que a aquellxs que se encuentran en una situación más favorable en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje imperantes, de algún modo estamos ante resistencias por parte de la escuela común, la cual pareciera desentenderse de la problemática. Sin embargo, cabe preguntarse también si a lxs

14

docentes de la escuela común se les puede exigir lo mismo que lxs de la escuela especial con relación a la formación de cada unx. ¿Lxs maestrxs, son acompañadxs por lxs profesionales en el tema abordado al momento de trabajar en las aulas? ¿Existe un sistema que lxs acompañe y apoye en su trabajo diario con relación a la problemática abordada, de tal modo que puedan contar con recursos que les brinden la posibilidad de hacer otras lecturas posibles? Al respecto, interesa compartir el aporte de la psicóloga Blanca Núñez (2010):

La relación vincular con cada alumno estará influida por múltiples factores: gustos, preferencias, valores, estereotipos, prejuicios, expectativas, temores, angustias, representaciones mentales, experiencias propias pasadas (incluso de su propia historia como alumno), etc. (p.108).

Es posible leer en el siguiente relato, la necesidad de que lxs docentes se formen continuamente, incluyendo el estudio de las teorías que tienen que ver con la inclusión en el campo de la educación:

Hay docentes que son excelentes y hay que decirles que aflojen. Pero hay otros que les falta más formación, más recorrido (...) constante pero obligatoria. Cursos de formación, (...) creo que en la docencia la formación es importantísima. Yo creo que debería ser una formación universitaria (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).

Se advierte entonces, la necesidad de una formación más sólida para lxs docentxs de la escuela común. Se lee en las entrevistas resistencias por parte de lxs maestrxs al sentirse sin herramientas para llevar a cabo prácticas pedagógicas que incluyan a lxs niñxs con discapacidad en la escuela común:

“Uno se encuentra con este discurso de desimplicación y comodidad de „yo no estoy preparado para trabajar con un niño con xxxx“. Bueno, un padre tampoco está preparado con un hijo con xxxx, nadie está preparado para nada en la vida.”(Entrevista a psicóloga N°3, 2021).

En consonancia con lo expresado por la psicóloga, resulta posible hacer una lectura de aquella desimplicación por parte de lxs agentes escolares. El hecho de no ser

preparados para trabajar sobre el tema, induce a pensar en un modo de acusación hacia las políticas estatales que, en el afán de incluir a lxs niñxs con discapacidad, alteran el orden instituido, desorganizando y desestabilizando aquella dinámica antes cómoda. En relación con ello, Blanca Núñez (2010) expresa:

De base subyace el miedo al cambio, a la pérdida de lo conocido que ofrece seguridad, miedo a la pérdida de integridad e identidad. Estas son respuestas naturales en los seres humanos, presentes en la mayoría de los docentes con los que he tenido contacto en mi práctica como psicóloga (p.109).

Otra de las figuras destacadas en el complejo entramado de los procesos de inclusión de lxs niñxs en la escuela común es el/la maestrx especial. Siguiendo esta línea, si bien aquel pertenece a la escuela especial institucionalmente, es quien asiste periódicamente a la escuela común para concretar los proyectos de inclusión en el aula junto al maestrx común. En este sentido, es un integrante que hace circular la palabra entre el E.T de la escuela especial y la escuela común, donde el foco está principalmente ubicado en el/la niñx en proceso de inclusión. Comúnmente se lo denomina: monitoreo. Así lo demuestra la siguiente entrevista:

Entonces después el maestro especial iba a conocer y a obtener una mirada sobre lo que le ocurre al niño, en esa escuela, lo que pasaba, y nos traía la información a nosotros. Teníamos reuniones periódicas con ese maestro y después armamos una devolución que era el proyecto de integración (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).

15

El hecho de que el maestro especial vaya a la institución y obtenga una mirada es un buen punto de partida e indispensable. Pero, ¿alcanza? Cuántas veces asiste el docente especial a la escuela común para acompañar las trayectorias de lxs niñxs al tiempo que establece trabajo en equipo con el docente común. Intervenir para establecer y andamiar el trabajo de ambos docentes, resulta fundamental. Al respecto, emergen los siguientes interrogantes, ¿se cumple con la dinámica propuesta a nivel provincial en los hechos concretos? ¿Se garantiza una educación de calidad para lxs niñxs en proceso de inclusión?

Acerca del E.T y su función en los procesos de inclusión

Interesa tomar como punto de partida el marco legal que le dio origen a los llamados E.T: En el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada el año 2006, además de establecerse la obligatoriedad de la educación a partir de los 4 años de edad, se establece a la misma como un derecho que se caracteriza por su gratuidad, igualdad, equidad, permanencia, integralidad y calidad. Por lo tanto, se establece que es el Estado el garante de que la misma se cumpla y de erradicar cualquier situación de injusticia social, lo cual incluye niñxs, adolescentes y jóvenes con discapacidad. En este sentido, el sistema educativo, a través de la denominada "Educación Especial" (Ley N° 26.206, 2006) debe garantizar el derecho a la educación de aquellas personas. En estos términos, se promueve la existencia de equipos especializados que acompañen a lxs docentes y directivos de la escuela común.

Particularmente en la provincia de Santa Fe se diseña el Proyecto de Integración Interinstitucional "que responde a los objetivos expresados en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, desde el cual se prioriza asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales", además, "en el Decreto 2.703/10 se establecen las pautas de organización y

articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad” (Subportal de Educación de la provincia de Santa Fe, s.f.).

Los E.T surgen en este marco normativo regulatorio. Lxs psicólogxs entrevistadxs mencionan que la existencia de los ET son necesarios para la construcción de los proyectos de inclusión en un marco de trabajo interinstitucional:

Es fundamental para todo lo que sea proceso de integración, de inclusión es fundamental tener el apoyo de estos E.T porque son como andamiajes que se van brindando a las instituciones, al niño para que se pueda dar el proceso de aprendizaje, porque estamos hablando de las escuela (Entrevista N° 1 a Psicóloga, 2021).

Al hablarse de un trabajo donde profesionales de distintas disciplinas mantienen un diálogo entre sí al momento de armar los proyectos de inclusión, el término técnico refleja cierta incoherencia, puesto que no se trata de un trabajo en el cual se apliquen técnicas, sino del entrelazamiento de saberes especializados. De allí la necesidad de pensarlo como equipo interdisciplinario.

PS 2: “me parece que es fundamental (...) lo de técnico no me parece muy favorecedora, pero si lo que me parece interesante es la especificidad de la formación, que eso enriquece muchísimo a la práctica educativa.” (Entrevista N° 3 a un Psicólogo y una Psicóloga, 2021)

La organización y/o estructura de los ET concuerda con el perfil institucional de la escuela especial a la cual pertenecen. Es decir que no todos los equipos están conformados por los mismos profesionales necesariamente, tampoco responden exactamente a un modelo de intervención transversal a todas las escuelas especiales. Estos tendrán su particularidad de acuerdo a la cultura de cada escuela especial y a la singularidad de cada profesional

16

PS1: En nuestro caso somos dos psicólogos, dos fonoaudiólogos, un trabajador social y dos docentes itinerantes. En ese sentido la multidisciplina, la transdisciplina, la interdisciplina se plantea de situación en situación donde todo punto de vista de cada uno, se plantea cuál es la mejor manera posible de intervenir en las escuelas. Nos repartimos las escuelas, con una docente itinerante. Tenemos mucha libertad acá en diagramación (Entrevista N° 3 a un Psicólogo y una Psicóloga, 2021).

Otro de los aspectos que amerita distinguir es que, en las escuelas especiales, lxs profesionales deben establecer un diálogo constante con las familias de lxs niñxs con discapacidad, ya que son aquellas las que establecen acuerdos con la escuela común al momento de establecer una solicitud de intervención a la especial. Las familias serán también quienes aportarán gran parte de lo que hace al contexto a intervenir. ¿Qué problemáticas aparecen al interior de estas familias de un niñx con discapacidad? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Qué esperan de la escuela especial y de la escuela común? ¿Cómo acompañar a las familias implicadas en su duelo del hijx imaginarix?.

Entrevistas con padres, nos ponemos de acuerdo. Chocamos con los límites propios de las instituciones escolares que son que las decisiones las toman quienes están en gestión, que son docentes. Nosotros somos de ET, entonces hay algo en relación a la ética del Inconsciente, con un alumno, con una familia y por ahí es complejo poner a funcionar algunas cuestiones (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).

Se refleja en las entrevistas, el carácter artesanal del trabajo y de la cultura institucional de cada escuela especial.

PS.2: Nosotros tenemos la ventaja de no tener un formato rígido donde haya que intervenir con una estrategia determinada. Tenemos libertad para intervenir de la manera que vaya aconteciendo. Tiene que ver con el estilo de la institución y con el personal. Lo vamos armando, nosotros tenemos este modo de trabajar (Entrevista N° 3 a un Psicólogo y una Psicóloga, 2021).

En este sentido, los ET se tornan fundamentales en la construcción de los procesos de inclusión de niños con discapacidad en las escuelas comunes, dejando de este modo atrás al modelo gabinetista en el cual se intervenía unidireccionalmente. Así nos relata un entrevistado:

Los E.T surgen a partir de un cambio de paradigma más amplio que tienen que ver con pensar las intervenciones desde un enfoque más interdisciplinario, entonces los ET surgen como una necesidad para suplir esta existencia de distintos saberes que pueden aportar al desempeño, al pasaje por una experiencia escolar de un niño y corre la mirada de lo que sería la función clásica del gabinete psicopedagógico (Entrevista N° 4, Psicólogo, 2021).

De la integración a la inclusión

Subyacen a estos planteos dos conceptos que son fundamentales ya que remiten indican un determinado posicionamiento con respecto a las intervenciones en el ámbito educativo. Para ello se retoma la definición de inclusión propuesta por Mariano Nadorowski (2008):

Incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural (p.22).

17

Por su parte, los psicólogos expresan su punto de vista al respecto. Al preguntarles qué distinción hacen acerca de ambos términos, se pudo leer cierta dificultad para poder diferenciarlos. En general, hubo diferentes puntos de vista a lo largo de la entrevista acerca de los proyectos de inclusión y a menudo apareció el término integración.

Es tan sutil, porque primero se hablaba de integración y luego de inclusión. Me parece que la inclusión es mucho más abarcativa e interesante porque una integración queda más relegada a lo académico, no estoy muy segura, pero creo que hablar de inclusión, es inclusión en general, es decir social, económica. Es la madre de una sociedad justa. Entonces me parece que pensar en una escuela que incluya es algo que implica incluir a todos. Tiene que ver con cuestiones de género y un montón de cosas. La integración por ahí queda más recortada en lo académico (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).

Un entrevistado establece una lectura diferente acerca de ambos conceptos. Lectura que refleja cierta confusión ya que mezcla ambas definiciones:

La integración implica que el niño sea uno más en la escuela con sus particularidades, debilidades y fortalezas, que cumpla la misma función. Que sea visto como uno más, que tiene que atravesar todo este trayecto educativo, ciertamente con adaptaciones y otras veces no. Con respecto a la inclusión educativa, yo los tomaría casi como sinónimos porque hay inclusión donde hay integración (Entrevista N°2 a psicólogo, 2021).

En un segundo momento, cambia de posición, pero aseverando aún más el cruce de definiciones. Desconoce que la inclusión es superadora del antiguo paradigma de la integración. Sin embargo, importa destacar que no necesariamente afecta negativamente al momento de llevar a cabo las intervenciones correspondientes.

Perdón me retracto, inclusión ahora que pienso bien es la posibilidad de estar en el colegio e integración tiene que ver con hacerlo participe, esa es la diferencia que yo noto entre los dos términos. Porque incluir es: te abro la puerta, te doy un banco para poder estar en la clase. Integración tiene que ver con quiero que formes parte del grupo. Claramente la integración es mucho más profunda que la inclusión (Entrevista N°2 a psicólogo, 2021).

La interdisciplina como eje vertebrador de las intervenciones

Una de las características fundamentales de los E.T es que trabajan desde la interdisciplinariedad. Según Ana Bloj (2010) se requiere de este enfoque interdisciplinar para dar cuenta de la necesidad de una práctica de intervención que se da en un proceso compartido, implicando acuerdos e intercambios. Entonces, los ET relatan:

Se configura desde la interdisciplina. Principalmente una coordinadora que está del lado de la salud o de la educación, psicopedagogas, psicólogo, fonoaudiólogo, maestro de apoyo, terapeutas ocupacionales, acompañantes terapéuticos dependiendo de la demanda del paciente y sus necesidades, pero siempre desde la interdisciplina (Entrevista N° 2 a Psicólogo, 2021).

Pensar en el trabajo de los Equipos Técnicos de las escuelas especiales en términos de interdisciplina habilita a evadir el riesgo de quedar atrapados en una mirada individualizante sobre un sujeto. De este modo, las distintas disciplinas construyen una mirada acerca de la dimensión institucional, con los modos de funcionamiento familiar, social y cultural que inciden en la experiencia de escolarización de un niño.

El trabajo interdisciplinario no se da en el marco de una dinámica armoniosa entre los diferentes profesionales implicados, sino que se trata de contexto donde surgen conflictos por diferentes motivos. Conflictos que son efectos de la interdisciplinaria. Algunas veces se vinculan a cuestiones de relaciones de poder, generando como efecto

18

acuerdos y alianzas entre algunas de las disciplinas pero desacuerdo y disputas con otras. Situación que impactará en la toma de decisiones.

En el interior del equipo, se trabajaba todo el tiempo pretendiendo hacer interdisciplina, y era difícil. Sobre todo con cuestiones que son hasta políticas, cuestiones de las disciplinas, el encuentro con la medicina no es fácil, y también la cuestión de la política inclusiva, porque no todos están de acuerdo ante una decisión de que tal chiquito venga a la escuela especial. Yo trabajaba con una fono con la cual coincidimos, porque teníamos miradas muy parecidas. Pero se armaban unas trifulcas, enormes. Cuál niño debía o no estar en la escuela especial, cuál debería estar en la escuela común (Entrevista N° 1 a Psicóloga).

Trabajar en términos de interdisciplina implica entrelazar las diferentes lecturas que los profesionales puedan hacer sobre una problemática abordada desde la perspectiva de su disciplina. Intervenciones que enriquecen y obedecen a la complejidad de los sujetos, en este caso los niños en situación de discapacidad que serán incorporados a la escuela común.

Es interesantísimo, porque era sobre nuestro trabajo y las diferentes miradas. Se tornaba

difícil avanzar. Siempre se llegaba a un acuerdo, por supuesto porque las decisiones había que tomarlas pero había momentos de mucha dificultad (Entrevista N° 1 a Psicóloga).

La figura del/a psicólogox en los E.T ¿cómo interviene?

Las intervenciones de lxs psicólogoxs en el campo de la educación se han desarrollado desde principios del siglo XX en las instituciones escolares. Recordemos que la escuela ha presentado desde sus inicios una propuesta de formación de futurxs ciudadanxs bajo parámetros sociales esperados de la época (Ausgburguer, 2010). Dicha propuesta se ha ido modificando a través de tiempo. En este sentido, la figura de lxs psicólogoxs y las modalidades de intervención se han ido resignificando acorde a los cambios epocales. Durante las entrevistas, al preguntar sobre la importancia de la figura de lxs psicólogoxs en los ET, con relación a las intervenciones en las escuelas, acuerdan en que su presencia es importante dado que aporta una lectura y análisis propio del campo.

Muchas veces hay patologías que requieren de la mirada de un profesional de la psicología para entender cómo funciona tanto mentalmente, emocionalmente, cognitivamente el niño para en base a eso poder programar distintas intervenciones pedagógicas o terapéuticas porque claramente no todas las patologías funcionan y se configuran de la misma manera (Entrevista N° 2 a Psicólogo, 2021).

En el contexto actual, las intervenciones de lxs psicólogoxs en las escuelas tienden a realizarse desde una perspectiva institucional. En tal sentido, María Beatriz Grecco (2015) expresa que “el foco de análisis de intervención se desplaza hacia las condiciones institucionales capaces de producir trayectorias que pueden diferenciarse entre sí en el marco de un proyecto educativo común” (p.164).

En consecuencia, el profesional de la salud mental interviene respecto al tema abordado, identificando el malestar institucional a través de la escucha sistemática de ambas escuelas implicadas. De este modo, constituye un andamiaje que acompaña y asesora a lxs docentes, como así también a las familias, para llevar adelante los procesos desde una perspectiva subjetivante:

PS.1: No solo hace un aporte desde la mirada de la salud, también visibiliza las producciones subjetivas, cada vez más es un rol que tiene que ver con operar en la integración interinstitucionales. Asesoramiento a los directivos. Nos parece más propicio en términos de grupos humanos. Hay una coordinada específica que tiene que ver con

19

estos movimientos de salir del gabinete e ir más a la lógica interdisciplinaria. Recurrir a la idea de incluir socialmente (Entrevista N° 3 a Psicólogo, 2021).

En otra entrevista realizada a dos psicólogoxs se da el siguiente diálogo que demuestra que resulta un campo problemático y con falta de acuerdo con respecto a la permanencia y función de la “escuela especial”, acordando en que la formación de lxs docentes, es fundamental y que también sería importante cambiar el modelo de escuela tradicional pensando en nuevos modos de enseñar a partir de las nuevas tecnologías:

PS1: En realidad sacaría la escuela especial para que se trabaje en conjunto, sin homogeneizar.

PS2: No iría a ese extremo, creo que la escuela especial tiene una identidad que todavía hace que se necesite que esté sostenida aún, por ahí si lo que haría, es una propuesta que implique un énfasis en la formación, aboliría el profesorado de educación especial haciendo uno solo. Y después creo que la escuela especial tiene una especificidad y riqueza interesante porque en algunos casos tiene una mirada que tiene mucho más

profunda y específica que se necesita. Todos los niños y jóvenes tienen que pasar por el ámbito de lo común. Hay casos donde las problemáticas son tan complejas que necesitan un fuerte sostenimiento. Necesitas un lugar así.

PS1: Para mí eso responde a la idea de que en otro momento las instituciones van a ser mejores, y es difícil.

PS2: Bueno, pero empezaría a trabajar por el lado de la formación, que haya una perspectiva distinta, todos juntos me parece difícil.

PS1: Bueno, ahí tienes la gama de laburo entre ambos.

PS2: Pero en definitiva tenemos una mirada parecida. Si cambio el formato escolar puedo aspirar a eso, pero con este siempre van a quedar segregados, entonces si yo no cambio la formación no puede decir que esos chicos no van a necesitar la escuela especial. Hoy por hoy la necesitan porque no pueden estar o pueden estar un ratito en alguna hora especial. Esos cambios serían desde lo estructural, el formato de cómo está ediliciamente planteada la escuela, cómo están estructuradas las horas, el modo de estar sentados, cambiaría todo, y principalmente la formación. Que por ejemplo acepte que un niño pueda estar deambulando, porque claro, con la disciplina que tienen es difícil, sacaría los pizarrones.

PS2: Considero que tiene que estar en la formación el cambio, donde ya no hay alumnos de la escuela especial y de la escuela común, y vos no sos docente especial y docente común, esto va más allá. Para mí va más allá de lo especial, el sistema es totalmente vetusto para lo que son los niños y los intereses que tienen hoy. No va más el pizarrón, la tiza. No hay algo que los convoque. Pero los problemas de desatención, si los chicos están interesados en las pantallas. No digo que quedemos atrapados en la pantalla pero busquemos otro modo de convocar que no sea en un pizarrón. No sé pero hay que sentarse a pensar en nuevos modos de enseñar, buscar pantallas interactivas. Porque con esta cuestión vamos a tener más casos de chicos con problemas de atención (Entrevista N° 3 a un Psicólogo y una Psicóloga, 2021).

Otro entrevistado tiende a la idea de un cambio de política que no apunte al tema de la integración escolar sino a una política que lleve adelante “un plan de inclusión” y, de manera similar al relato anterior, convoca a:

Un cambio de paradigma actual, y el desafío de eso es que implica necesariamente modificar el armado de instituciones que tiene hace 200 años las escuelas comunes. La escuela especial tiene la misma lógica, en el sentido de que surge de una diferenciación a partir de aquello que la escuela común tiene como déficit. Entonces la Escuela Especial aparece como instancia que suple aquel déficit. Una prestación escolar. Una escuela común no puede dar prestación a determinada población entonces se genera la instancia de la escuela especial. Entonces es la escuela la que debe abandonar esta cuestión de la normalidad, y los parches vienen de esto de la mano de estas escuelas que tienen un programa de integración muy fuerte, donde son escuelas que tienen buen proyecto de integración pero que están dentro del lugar subsidiario de la discapacidad friendly. Muchas veces toma partido de esto como imagen para la institución. En términos de urgencia,

20

porque esto sería un proyecto de años en términos políticos, me parece que lo más urgente es la capacitación en las escuelas, la formación. Que no haya escuelas que tengan como respuesta que no tienen las herramientas, recursos necesarios para integrar un niño. Niños que están integrados pero que los sientan detrás de todos. El integrador muchas veces aparece como coordinador de un E.T. Y está bueno cuando esto no pasa, porque la coordinación está en otro lado. Entonces me parece que lo primero que una escuela tiene que hacer es incluir al integrador escolar. No me refiero a un docente especial, me refiero al integrador escolar como un acompañante terapéutico. Dar las condiciones necesarias, mínimas de trabajo para un integrador escolar (Entrevista N°4, Psicólogo, 2021).

¿Cuáles son las dificultades con las que los E.T se encuentran en los procesos de inclusión?

Las dificultades, la mayoría de las veces, remiten al posicionamiento de algunas escuelas comunes para aceptar determinadas intervenciones de los ET, cuya finalidad es lograr la inclusión de lxs niñxs con discapacidad:

Nosotros vamos a las escuelas que nos convocan. Nosotros tenemos la obligación de ir y ellos de llamarnos. Pero en la escuela no nos llamaban fácilmente. Pero no era fácil, era costoso que la escuela quiera escuchar, que quiera incluir a un niño (Entrevista N° 1 a Psicóloga).

Entonces una vez que nos llamaban y nos contaban que había un niño con alguna dificultad. Nuestro equipo tenía psicomotricista, fono, pediatra y yo psicóloga. Nos reunimos con los directivos primero y con el docente del alumno con la dificultad. Y bueno ahí aparecían las dificultades de la escuela.

-¿Como cuáles?

Y apareció esto de encargarse ustedes. Y en realidad el niño está en la escuela. Hay maestros que rechazan, la escuela no los aloja como niños (Entrevista N° 1 a Psicóloga, 2021).

Y después, bueno, hacer algún trabajo sobre la integración y la discapacidad en las escuelas. Muchas veces se pone debajo del tapete a los chicos en integración, y bueno terminan siendo alumnos nuestros, sin hacerse cargo la escuela y los profesores. El chico pasa a ser un alumno nuestro, donde falta que le pongamos la calificación nosotros. Es ahí donde digamos que intervendría un poco más (Entrevista N° 2 a Psicólogo, 2021).

También hay dificultades para entender que no se le puede demandar lo mismo que a los demás. Nosotros teníamos reuniones periódicas con los maestros integradores. Semanal o quincenalmente. Te pasaba que algunas escuelas no incluyen al docente especial (Entrevista N° 1 a Psicóloga).

Las dificultades van variando, demostrando su particularidad y el modo de entenderlo por parte de lxs psicólogxs de los ET. En este sentido, se destaca también la manera de adaptarse a cada institución escolar:

Ellos solicitan consejos, herramientas. A veces hay casos, por una puja de poder o no sé por qué, algunas escuelas impiden que el equipo llegue a implementar algunas intervenciones por determinadas normas. Entonces las cosas se hacen como dice la escuela, y no somos escuchados. El equipo entonces es como que tiene que amoldarse (Entrevista N° 2 a Psicólogo, 2021).

Lxs psicólogxs expresan en el relato las vicisitudes provocadas por el entrecruzamiento de ambas instituciones implicadas. Se refleja nuevamente una puja por el poder en la toma de decisiones con respecto a las trayectorias educativas de lxs sujetos a incluir.

En otras escuelas, sí tienen mayor apertura al entender que somos un equipo que viene a ayudarlos con chicos que no pueden contener, por no contar con las herramientas para dar respuesta a la demanda que exige ese niño entonces nos reciben con los brazos

21

abiertos. Por eso, es una gama muy amplia de reacciones que tienen las escuelas (Entrevista N° 2 a Psicólogo, 2021).

Otrxs psicólogxs expresan una crítica más profunda en lo que respecta a las dificultades con las escuelas comunes al momento de pensar en las intervenciones de los E.T:

PS.1: Hay barreras, obstáculos de índole estructural. Sostener la proyección de la lógica del encierro es lo que sigue estando como barrera en la escuela. Es difícil porque está la idea de homogeneidad, la idea esta de Piaget que lo detesto. "Tiene que ver con la

modernidad que implica aprender al mismo ritmo y en la misma edad. El paradigma de la homogeneidad tiene que ver con integrar a estos que son diferentes y si no pueden, los apartamos (Entrevista N° 3 a Psicólogo, 2021).

Lxs entrevistadxs establecen un diálogo que demuestra la complejidad del tema abordado. Los roces entre disciplinas, los intereses de ambas escuelas, y la relación entre salud y educación que se construye en las instituciones implicadas.

PS1: Además otra cosa de la homogeneidad. Las cuestiones de salud no son un elemento para pensar en la participación o no de las personas. Nada tienen que ver con barrar el derecho a educarse, y educar no es incorporar saberes, educarse tiene que ver con tener un lugar en una trama con otros (Entrevista N°3 a psicólogos, 2021).

Ubican los obstáculos principalmente en las escuelas comunes, en tanto instituciones que insisten en sostener una dinámica escolar anclada en los parámetros de la modernidad. Sin embargo, también mencionan a aquellas que se posicionan desde un lugar de apertura a lo nuevo, dando lugar a lo instituyente y posibilitando otros modos de lograr lxs proyectos de inclusión.

PS2: Si uno intenta desarmar es difícil porque la escuela común se resiste. Hay algunas escuelas que se animan y nos sorprenden, y se pueden tener experiencias interesantes pero hay otras que se resisten y no hay manera (Entrevista N°3 a psicólogos, 2021).

En tal sentido, se puede interpretar que un modo de intervenir por parte de lxs profesionales entrevistados en los procesos mencionados es desarmando a la institución, en este caso a la escuela común, que en un intento por sostener el orden instituido generalmente se resiste en un intento por perpetuar el orden instituido.

Los dispositivos de intervención, una construcción en contexto

Las intervenciones de lxs psicólogos se dan en el marco de determinados dispositivos que generalmente se construyen de un modo artesanal y singular, es decir acorde al contexto. Al respecto, María Beatriz Grecco (2020) expresa:

Prefiero pensar en el dispositivo de intervención, porque es un artificio creado en situación, que tiene un propósito y una utilidad en esa situación y quizás no en otra, porque reconoce las particularidades. Y compone en esa situación particular: tiempos, espacios, tareas, responsables, coautores, corresponsables y le da un tiempo determinado, el dispositivo también es un analizador.

Por su parte, al momento de pensar en las intervenciones, lxs entrevistadxs expresan la necesidad de contar con un encuadre que permita dinamizar y ordenar algunos de los factores mencionados por la autora citada:

Nosotros teníamos reuniones periódicas con los maestros integradores. Semanal o quincenalmente. Tratábamos de tener un encuadre, porque nos ayudaba a ordenarse con

respecto a cada niño y cada dificultad. No responder a la demanda en un pasillo (Entrevista N°1 a Psicóloga, 2021).

No hay un trabajo de antemano, es artesanal. Primero una entrevista de admisión, preliminar. Se tiene que ir modificando necesariamente, que tiene que ver con el repensar constantemente las prácticas. Tomando un modelo previo que tiene que ver con la entrada de un niño a la escuela. Cuál es el trabajo que viene haciendo la escuela con un niño en integración. Eso hace al trabajo del psicólogo (Entrevista N°4 a Psicólogo, 2021).

Algunas entrevistas manifiestan que no siempre se llega a establecer una intervención propiamente dicha, quedando en un asesoramiento a la institución escolar. Es así, que también aparece el encuentro con los familiares del niño, los cuales parecen ser de gran influencia al momento de pensar en un proyecto de inclusión.

Hay determinados modos de intervención. Estaba el asesoramiento, quedaba ahí en la escuela, por ejemplo dificultades que podía resolver con los padres. Para que un chico ingrese a un proyecto era difícil. Los padres niegan, les duele, es una herida narcisista grande. Escuchamos y asesoramos a la escuela, sin intervención de nosotros. Generalmente la escuela especial intervenía cuando era pesada la cosa (Entrevista N°1 a Psicóloga, 2021).

La siguiente entrevista nos relata que las intervenciones por parte de algunos E.T se da en tres niveles, dando cuenta de los distintos perfiles institucionales:

PS1: Diría que trabajamos con los tres planos de la intervención primaria, secundaria y terciaria porque trabajamos preventivamente por ejemplo yendo a plenarios, instituciones, o al trabajo por nivel, todas las profes de nivel inicial o primer ciclo como para trabajar conceptos globales de manera preventiva como para cada vez que aparezca una demanda haya un piso de intercambio común que nos ahorre la tarea de ponernos de acuerdo sobre un diagnóstico. Después trabajos sobre situaciones que ya están detonadas y ahí intervenimos como equipos externos, con las familias, a veces con el alumno (Entrevista N°3 a Psicólogo, 2021).

Conviene recordar que las intervenciones se dan en el marco del establecimiento de vínculos interinstitucionales, los cuales se relacionan con el carácter artesanal de los dispositivos. Así nos relata uno de los psicólogos entrevistados:

En el caso de integración escolar, ahí se le agrega la figura de la integración y la coordinadora. El trabajo se monitorea por parte de la escuela especial. Por ejemplo un niño que no va a una escuela especial y va a una común, se elige la modalidad de integración escolar, con un acompañante pero ese trabajo del equipo externo es supervisado por parte de una escuela especial (Entrevista N°4 a psicólogo, 2021).

Uno de los aspectos fundamentales presentes en los dispositivos de intervención tiene que ver con la acción de impartir momentos de diálogo. Es decir, la escucha y la circulación de la palabra se promueven con el fin de abordar las distintas situaciones problemáticas que acontecen en los procesos de inclusión en las escuelas comunes. Así lo expresa una entrevista:

Bueno se hacen regularmente ateneos que son dedicados exclusivamente a debatir, a hablar, a plantear y a construir el caso de determinado paciente y se hace una lectura digamos grupal, a partir de los aportes de cada disciplina, de cómo vienen trabajando con el paciente, aparecen las miradas de otras disciplinas (Entrevista N°4 a Psicólogo, 2021).

Desde una perspectiva psicoanalítica, el psicólogo se vincula a dos tipos de saberes: el que le es adjudicado ubicándolo en el lugar del sujeto supuesto al saber, que es necesario pero con el que tendrá que saber manejarse, y el saber en sí que porta por su formación.

La compulsión diagnóstica, ¿Dónde está el sujeto?

Los E.T cuentan con diagnósticos para la mayoría de los casos abordados en los procesos de inclusión de niños. Los psicólogos tienen diferentes miradas con respecto a la incorporación de los mismos al momento de pensar en las intervenciones.

El trabajo con los diagnósticos resultan coherentes siempre y cuando funcionen como un recurso que habilita al profesional de la salud mental a investigar la situación del niño, y desde allí pensar en una posible intervención. En contraposición a esto, pensar al diagnóstico como etiqueta, limita la posibilidad de una intervención subjetivante y ubica a la discapacidad como destino funesto para los niños en tal situación.

Nosotros tratábamos de correr totalmente los diagnósticos. En general la escuela común nos preguntaba qué diagnóstico tiene un niño, es lo que nos pedían siempre. Generalmente la gente queda prendida a ese diagnóstico y no puede ver otra cosa (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).

No sólo las escuelas comunes solicitan diagnósticos, también las familias de los niños lo hacen. En esa demanda puede aparecer una confusión entre el ser y tener discapacidad. Una lectura de la situación desde la perspectiva psicoanalítica es:

Me han llegado padres que decían „mi hijo es autista“, ¡es autista!. Entonces, vos decís: ¿dónde lo espera?, ¿dónde lo escucha? Los diagnósticos son para desarmar, si no queda cristalizado, coagulado ahí. A veces ayuda pero como hipótesis, pero no para compartir. -¿Genera tranquilidad?

Pero una tranquilidad imaginaria, no sé qué cree que le aporta. El niño sufre una estigmatización, un rótulo seguro, nosotros estamos en contra de eso, no trabajamos desde ahí (Entrevista N°1 a psicóloga, 2021).

En otra entrevista, un psicólogo expresa una idea más moderada con respecto al uso de los diagnósticos al momento de pensar en las intervenciones, afirmando que pueden llegar a ser funcionales al momento en que los E.T necesitan comunicarse para construir desde sus disciplinas un proyecto de inclusión de determinado niño:

Sirven a quienes realmente lo necesitan. Hay pacientes que lo necesitan saber, otros no. Hay casos donde es beneficioso y otros no. Yo creo que es más beneficioso hablar acerca de dificultades y fortalezas y no de diagnóstico. Pero a veces es beneficioso saber el diagnóstico entre colegas, saber cuál es para saber en qué espectro se encuentra de entrada. Si va más por el lado de lo emocional, si va más por el lado del desarrollo, o por el lado conductual. Porque a partir de ello se puede elaborar una estrategia (Entrevista N°2 a psicólogo, 2021).

La dupla de psicólogos comparten su posicionamiento con respecto a los diagnósticos.

PS.2: Es un recurso de los interventores, no es un enunciado que hable de la realidad (Entrevista N°3 a psicólogo, 2021).

P.1: Nos encontramos con familias y escuelas donde dicen: „bueno nosotros estamos en la asociación de Asperger porque viste como son los asperger etc“, y eso empobrece la mirada que uno pueda tener sobre el tema. Los docentes siempre están en búsqueda del diagnóstico. No estoy pensando en el diagnóstico que tiene. Estoy pensando en qué le pasa a ese sujeto (Entrevista N°3 a psicólogo, 2021).

caso el diagnóstico, se anudan siempre a la dimensión institucional. “Usamos el diagnóstico al revés, es decir no para definir un destino, sino para leer qué movimientos institucionales de alojamiento” (Entrevista N°4 a psicólogo, 2021). Ante tal distinción, se posiciona luego expresando que:

Lo principal en cada diagnóstico entonces es no esencializar, no le da ser al sujeto, si funciona muchas veces como una pata identificatoria para la familia, porque algo alivia o no, mueve alguna cuestión simbólica, alguien con una determinada discapacidad, entonces es una pata identificatoria. Pero los diagnósticos nunca tienen que ir al lugar del ser. Nunca esta persona es discapacitada (Entrevista N°4 a psicólogo, 2021).

Así, el diagnóstico se mueve entre esos dos lugares diametralmente opuestos, el de recurso y el de etiqueta. En la misma línea argumentativa, resulta fundamental acudir a la CONISMA (2018) para esclarecer el debate discursivo planteado:

Los diagnósticos de salud mental en NNyA son siempre presuntivos y transitorios. Establecer diagnósticos definitivos o promover certificaciones de discapacidad a partir de meras dificultades en el aprendizaje o de relaciones en el ámbito escolar no es adecuado, ya que no existe ninguna base científica para proceder de esa forma, además de desconocer que los NNyA son sujetos en desarrollo (p.6).

Conclusiones

En el presente trabajo se conocieron los modos en que lxs psicólogxs pertenecientes a los E.T de cuatro escuelas especiales, ubicadas en la ciudad de Rosario, intervienen para la construcción de los procesos de inclusión de niñxs con discapacidad en escuelas comunes. Se analizaron los relatos de lxs entrevistadxs, poniéndolos en diálogo con los conceptos y categorías de intelectuales que investigan y escriben sobre el tema; siempre teniendo en cuenta el marco normativo vigente, el cual ha sido interpelado a lo largo del escrito. Dicha indagación condujo a descubrir los contrastes existentes entre lo que las leyes establecen con relación a la garantía del derecho a la educación de lx niñxs con discapacidad y lo que ocurre en las prácticas escolares.

En el encuentro con lxs psicólogxs, se observó cómo leen a ambas instituciones escolares en el marco de los procesos de inclusión, es decir el vínculo entre las escuelas comunes y los E.T pertenecientes a las escuelas especiales. Señalaron que cada una tiene perspectivas diferentes y que las relaciones interinstitucionales varían. En este sentido, indicaron que algunas escuelas comunes tienen mayor apertura que otras al momento de establecer relaciones con el E.T de la escuela especial, mientras que otras evitan tener contacto con la misma y se resisten a incorporar niñxs con discapacidad a través de diferentes mecanismos de exclusión. Los procesos de inclusión no se dan de un modo lineal y ordenado, sino en un marco de debate y conflictos, ineluctables pero muchas veces necesarios. En otras palabras, la escuela en tanto institución, es un espacio atravesado por una multiplicidad de discursos, en el cual lxs diferentes agentes implicados generan situaciones acompañadas por discontinuidades, contradicciones, resistencias y conflictos, cuyos efectos generan malestar institucional.

Algunas de esas dificultades con las que los E.T se encuentran al momento de proyectar, construir e implementar los dispositivos de intervención son variadas. En algunos casos se desprenden del encuentro con las familias de lxs niñxs en situación de discapacidad; generalmente debido a la negación de la situación, y el duelo que conlleva. En otros, el foco de los conflictos se concentra al interior de los E.T al momento de generar acuerdos y tomar decisiones. Esto se debe a las distintas miradas por parte de disciplinas intervinientes, a diferentes posicionamientos éticos y políticos, presentes en cualquier trabajo interdisciplinario. Otra de las dificultades mencionadas en las

entrevistas, se vinculan con la sensación de incertidumbre por parte de algunxs docentes de escuelas comunes con relación a la incorporación de lxs niñxs con discapacidad. Indicando que no cuentan con las herramientas necesarias para poder trabajar con aquellxs. Un ejemplo clave fue cuando varios psicólogxs comentaron acerca de la insistencia de algunas escuelas comunes en ubicar a la escuela especial como única institución responsable del niñx con discapacidad generando, paradójicamente, situaciones de exclusión, dentro del contexto de la escuela común. Varios de los entrevistadxs coincidieron al señalar la necesidad de una formación más sólida de lxs maestrxs comunes con respecto a la discapacidad.

Por otro lado, otra característica que da cuenta de la singularidad de cada E.T y por ende de las escuelas especiales. No siempre están conformados por profesionales de las mismas disciplinas. Sin embargo, en todas las entrevistas se mencionó la presencia de psicólogxs, fonoaudiólogxs y maestrxs especiales al interior de los mismos.

Si bien los dispositivos de intervención abordados por los diferentes E.T es único ya que se construyen de manera artesanal y en situación, se pudieron observar en los relatos algunos puntos en común con respecto a la organización y dinámica de trabajo. En otras palabras, se trabaja a partir del establecimiento de un encuadre (roles, entrevistas, ateneos, reuniones).

Con respecto a los diagnósticos, la mayor parte de lxs entrevistadxs expresaron disconformidad en cuanto a la incorporación de los mismos al momento de pensar en los proyectos de inclusión. En este sentido, varios sostuvieron que contar con un diagnóstico, generalmente no contribuye a la construcción de intervenciones subjetivantes que favorezcan a las trayectorias educativas del niñx con discapacidad, sino que genera una suerte de tranquilidad ilusoria a aquellxs que lo demandan (docentes, padres, otrxs). Una consecuencia directa de su incorporación, es cuando se reduce al niñx a un rótulo que muchas veces trae efectos estigmatizantes. Por su parte, un psicólogo expresó que el diagnóstico puede ser útil o no de acuerdo al caso. Dicha utilidad, tendría que ver con la posibilidad de facilitar la comunicación al interior del E.T al momento de abordar un caso. La utilización o no de diagnósticos resultó ser un punto de debate que invita a reflexionar acerca de la relación entre salud y educación. Interesa articular lo expresado hasta aquí con lo que establece CONISMA (2018): “es necesario abandonar una perspectiva patologizante de los problemas educativos y construir un abordaje pedagógico-escolar inclusivo donde se reconozcan los aportes de otras disciplinas” (p.11).

Entonces, si bien en la escuela común los procesos de inclusión de niñxs con discapacidad se vienen implementando desde hace varios años, acorde al marco normativo vigente, en las prácticas cotidianas existen diversos mecanismos de resistencia por parte de las instituciones mencionadas. La incorporación de aquellos niñxs parece alterar el orden establecido de la escuela común, interrumpiendo de ese modo la tradicional cultura escolar de la modernidad vigente, es decir el de la homogeneidad.

Por su parte, los aportes de los psicólogxs tienden a darse desde una lógica interdisciplinaria, interviniendo para transformar y alterar la gramática del discurso intra e interinstitucional. Posibilitando la construcción de canales de comunicación donde la palabra circule, simbolizando aquello que no es escuchado y mirado por las propias escuelas y las familias implicadas. En otras palabras, buscando desestabilizar al orden instituido, promocionando dispositivos de intervención que faciliten un intercambio entre los distintos agentes escolares intervinientes.

Para finalizar, lo investigado en el presente trabajo integrador final brinda la posibilidad de abrir nuevos interrogantes que invitan a transitar por otros espacios y discursos vinculados al tema de interés. Uno de ellos, a modo de ejemplo, es: ¿cómo se llevan a cabo los procesos de inclusión de niñxs con discapacidad en instituciones

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros editor.
- Augsburger, C. (2010). "Modelos de intervención de la psicología en el campo de la educación. Confluencia de teorías y prácticas". En Bloj, A (comp.), *Intervenciones en Psicología Educativa*. Rosario: Laborde Editor.
- Bloj, A. (2010). "Tres momentos para pensar las intervenciones del psicólogo educativo, diferentes perspectivas de abordajes". En Bloj, A. (Comp.), *Intervenciones en Psicología Educativa*. Rosario: Laborde
- Borsani, M. (2018). Aulas inclusivas: estrategias e intervenciones. Encuentro de Educación Especial: "De la Integración a la Inclusión, una escuela para todos", Bell Ville. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HUlqX7U0jec>
- Carballeda, A. (2008). Los cuerpos fragmentados. En: *La intervención y los cuerpos fragmentados*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Conisma. (2018). Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar. Recuperado de: https://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001249cnt2018_conisma_pautas-uso-inapropiado-de-diagnosticos-medicamento-ambito-escolar.pdf
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Subportal de Educación de la provincia de Santa Fe. (s.f). Proyecto de Integración Interinstitucional. Recuperado de: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=132017
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/143831/706874/file/Decreto%202703%20-%20Proyecto%20de%20Integracion.pdf>
- Grecco, M. (2020). Aportes para los equipos de orientación escolar, en el marco de la pandemia. Presentación a cargo de la ETR: Lic. Silvina Vázquez. Con la participación especial de la Dra. María Beatriz Grecco. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Xjb3Rlmdhnc>
- Grecco, M. (2015). Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educativa contemporánea. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. 5° edición. México: Mc Graw-Hill. Recuperado de: https://www.academia.edu/29927112/HERNANDEZ_SAMPIERI_R_2010_Metodologia_de_la_Investigacion
- Levin, E. (2003). *Discapacidad, clínica y educación. Los niños del otro espejo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. (2006). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Maschio, A. (2010). "Intervenciones en el campo de la educación: una cuestión política, económica y social". En Bloj, A (comp.), *Intervenciones en Psicología*

Educacional. Rosario: Laborde Editor.

Núñez, B. (2010). *El niño con discapacidad, la familia y su docente*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Pastore, P. (2021). *Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018)*. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 178–208. <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.2.007>

27

Rocha, M. (2020). *El derecho a ser y a elegir. Problemáticas subjetivas graves y discapacidad*. Rosario: Homo Sapiens.

Stolkiner, A. (1987). *De interdisciplinas e indisciplinas*. Buenos Aires: Nueva visión. Terigi, F. (2008). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Tizio, H. (2002). “Sobre las instituciones. ¿Por qué las instituciones son necesarias?”. En Núñez, Violeta (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

