



Universidad
Nacional
de Rosario

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Pensando(nos): el rol docente en la inclusión de niños diagnosticados
con Trastornos Mentales

Modalidad de Presentación: Propuesta de intervención en el campo
profesional Autor: Coronel, Matías Germán

Legajo: C-5378/3

Docente responsable: Ps. Castaño, Mónica

Año: 2022

Agradecimientos

A la Universidad Pública, especialmente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, en dónde pude encontrar una casa de estudios. 'La facu', lugar de encuentro entre estudiantes y profesores, del pensamiento crítico, de la formación continua.

A cada uno de los docentes que me acompañaron estos años. Por el regalo de la reflexión que transforma y por contagiarme su pasión por el arte de ser psicólogo. En este trabajo quiero agradecer especialmente a Mónica Castaño, que con compromiso, paciencia y amabilidad me guió en el camino de la escritura del TIF, poniendo a disposición su escucha, conocimiento y entusiasmo.

A mi familia, que es sostén, lugar de amor y acompañamiento. Sin ustedes no podría haber sido.

A mis amigos, por su presencia, escucha y abrazo cálido. Gracias por también ser familia. A todos los que me permitieron llegar hoy aquí, porque estos logros son colectivos.

Índice

1

Resumen.....	3
Palabras clave.....	3
Denominación del proyecto.....	4
Descripción del destinatario de la intervención profesional.....	5

Descripción y justificación de la propuesta.....	8
Objetivos General y Específicos.....	15
Acciones que se proponen realizar, sus plazos tentativos y recursos materiales y humanos.....	16
Evaluación general del proyecto.....	18
Referencias bibliográficas.....	19

Resumen

El presente trabajo consiste en una propuesta de intervención en el campo profesional. Se propone realizar un taller destinado a docentes de educación primaria, abierta la invitación a las y los asistentes escolares que se sienten interpelados. El fin del mismo es presentar un espacio de reflexión y formación en donde se piensen nuevos modos de leer e interpretar la temática de la inclusión de niñas y niños diagnosticados con trastornos mentales (DSM-V), contribuyendo así en la construcción de un conocimiento que

enriquezca su labor cotidiano.

Este trabajo se enmarca desde el psicoanálisis, con una perspectiva epistemológica crítica, dinámica, sostenida en el paradigma de la complejidad. Autores contemporáneos acompañan la reflexión.

Llevan adelante el taller un psicólogo y un profesional de la educación. Las intervenciones aquí se piensan y construyen colectivamente, con el otro. La propuesta se configura desde una perspectiva preventiva, no pensada como anticipación o evitación de cierta situación problemática, sino como posibilidad de producción histórica que permita pensar(nos) en situación.

Palabras clave

Diagnósticos - Infancias - Trastornos Mentales - Inclusión

Denominación del proyecto

Pensando(nos)

Este trabajo se presenta como una propuesta de intervención en el campo

profesional del psicólogo, el cual propone realizar un taller destinado a docentes de Educación Primaria, abierta la invitación también para los asistentes escolares¹, con el fin de presentar un espacio de reflexión y formación en donde se piensen nuevos modos de leer e interpretar la temática de la inclusión de niñas y niños² diagnosticados con trastornos mentales (DSM-V), contribuyendo así en la construcción de un conocimiento que enriquezca su labor cotidiano.

¹ Los históricamente llamados 'no docentes' dentro del sistema educativo (ayudantes de cocina, porteros, auxiliares administrativos, entre otros) en la provincia de Santa Fe desde el 2010 cuentan con la denominación de 'asistentes escolares' (Goy, 2010).

² En esta publicación se ha procurado evitar un lenguaje que marque diferencias discriminatorias entre varones y mujeres. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura, no se incluyen recursos como la @, la X, la E o las barras 'os/as', optándose por emplear el masculino genérico clásico en los casos en los que no haya otras alternativas.

Descripción del destinatario de la intervención profesional

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha convertido en un tema central en la agenda política a nivel nacional e internacional. Actualmente uno de los retos de la escuela es atender a la diversidad de sus estudiantes, en donde todos tengan derecho a

una educación de calidad en igualdad de condiciones. Wassner (2019) sostiene que “la función primordial de la escuela es la de brindar a sus alumnos la posibilidad de que todos aprendan” (p. 3).

En el documento del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF por sus siglas en inglés, *La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación* publicado en agosto del 2020, se afirma que dicha resolución es un hito ya que estableció las bases para una educación inclusiva al propiciar las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo y para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo no se desconoce que aún en Argentina nos encontramos en períodos de transición, en los que el derecho a la educación inclusiva no se traduce en la totalidad de los contextos escolares, y podemos ver esto principalmente en la vida de los estudiantes que requieren trayectos educativos personalizados. Esta resolución requiere para su implementación plena un cambio de cosmovisión.

Es pertinente aquí adentrarse brevemente en la historia del sistema educativo y la escuela en Argentina. Se presentará a través de un recorte de las normativas más importantes que relacionan la escuela primaria y la inclusión escolar.

La piedra basal del sistema educativo nacional se encuentra en la *Ley N° 1420 de Educación Común*, sancionada en 1884. Dicha ley se comprometía a garantizar la educación primaria obligatoria, gratuita y gradual, para todos los niños y niñas del territorio. Al decir de Pineau (Ministerio de Cultura Argentina, 2021), esta ley cierra todo el debate educativo del siglo XIX e inaugura el debate educativo del siglo XX. Aquí se encuentra un Estado Nación que se estaba construyendo, el cual buscó constituir mediante la educación la ciudadanía argentina, que se diferenciaba de una ciudadanía europea.

Gómez y Toledo (2016) describen que la escuela moderna no fue pensada ni creada como un espacio de inclusión, ya que en su origen era inimaginable que personas con discapacidad puedan asistir a ella. La escuela moderna se concibió como una institución que buscaba la igualdad en clave de homogeneización cultural de la población (Anijovich, 2016). En las últimas décadas esa escuela moderna que intentaba igualar a su población estudiantil está siendo críticamente cuestionada.

En 2006 se sancionó la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, la cual plantea una nueva matriz de institución escolar que busca garantizar la educación inclusiva. Gómez y Toledo (2016) definen a la educación inclusiva como “aquella que ve a todos los alumnos desde su capacidad de aprender, respetando la diversidad” (Sección de resumen, párrafo 3). Dicha educación “implica la modificación necesaria en el contexto y tarea escolar, para la concreción de aprendizajes significativos en todos los alumnos, con y sin discapacidad” (Sección de resumen, párrafo 3). Por su parte, Wassner (2019) retoma a Montero (como se citó en Wassner, 2019) y explica que la inclusión “...es dar respuesta a lo diverso, no acomodar lo diferente a un modo de funcionamiento preexistente” (p. 5). Es la escuela la que debe dar respuesta a la diversidad, la que debe ofrecer al niño respuesta a sus necesidades, y no el niño el que debe ‘adaptarse’ a lo prescripto (Wassner, 2019).

En el ARTÍCULO 11 dicha ley determina los fines y objetivos de la política educativa nacional. Particularmente interesa destacar aquí los incisos:

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;

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;

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación, entre otros.

Del mismo modo interesa mencionar el ARTÍCULO 27, el cual señala que la Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común, y dentro de sus objetivos interesa destacar los incisos:

b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.

f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.

h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

En esta ley se encuentra una concepción de una escuela primaria inclusiva, la cual es un lugar de encuentro con la diversidad (y ésta es lo único común entre los seres humanos). Como señalan Gómez y Toledo (2016), en la escuela inclusiva las diferencias son valoradas, ya no se pretende igualar. Se debe reconocer la heterogeneidad de los estudiantes. Sin embargo, como en toda institución, se presentan algunas tensiones entre los actores que la componen. Están quienes aceptan y reconocen el derecho a la educación de todos en un mismo espacio escolar, con igualdad de oportunidades, y aquellos que aún lo ponen en cuestionamiento.

El sistema educativo argentino continúa realizando significativos avances en las normativas que amplían, profundizan y consolidan los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. En ese orden es de importancia la sanción de la *Resolución CFE N° 311/16*, aprobada por el Consejo Federal de Educación en el año 2016.

Desde el documento de UNICEF (2020) sugieren que “ampliar las capacitaciones sobre educación inclusiva es una condición sine qua non” (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF], 2020, p. 70). Estas capacitaciones deben ser pensadas para los diferentes actores (docentes, familias) ya que se encuentra que todavía hay bastante desconocimiento acerca de ellas:

La perspectiva que deberían tener es la de una integralidad que se refleje en módulos temáticos que aborden la complejidad que la propuesta implica, incluyendo espacios técnicos, prácticos y vivenciales que permitan sensibilizar sobre la temática, a la vez que movilizar recursos y acciones que den respuesta de manera continua a las necesidades percibidas. (UNICEF, 2020, p. 71)

Se entiende que la aplicación de dicho marco normativo requiere de instancias de apropiación y formación los cuales posibiliten a la comunidad docente, a las familias y a los estudiantes llevar adelante procesos de transformación educativa.

En el prólogo del documento Luisa Brumana (Representante de UNICEF Argentina) dice que:

Una educación inclusiva implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todos los y las estudiantes. Los métodos de enseñanza y las características institucionales son las que deben adaptarse a los niños, niñas y adolescentes y no al revés. Es necesario eliminar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades escolares. (UNICEF, 2020, p. 9)

Con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y con los avances en normativas nacionales e internacionales con respecto a la educación de personas con necesidades educativas especiales, las instituciones escolares de ‘educación común’ han realizado marcados cambios, sin embargo aún se advierte la influencia de la perspectiva que pone el foco en las características individuales de las y los alumnos y no en su interacción con aquellas que son propias de la situación educativa (Gómez y Toledo, 2016).

Gómez y Toledo (2016) denuncian que la gran mayoría de los estudiantes con discapacidad continúan por fuera de la educación común, y aquellos niños y niñas que son integrados en las escuelas comunes no son considerados alumnos de ésta, ya que perdura la imagen de que ellos se encuentran bajo la responsabilidad de la Escuela Especial.

Actualmente en Argentina se puede encontrar un panorama en donde un gran porcentaje de docentes han realizado su formación superior antes de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206. Se suma a esto que en los últimos años no hubo propuestas de capacitación obligatoria por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe en discapacidad, inclusión y temas afines. Se encuentra así un escenario en donde se crea una distancia entre aquellos niños con necesidades educativas especiales y los docentes, ya que estos últimos no se sienten preparados para trabajar con dicha problemática. Esto no solo repercute en la educación de los niños, sino que también produce desamparo en ellos debido a que las escuelas están desbordadas por múltiples demandas y no están en condiciones de alojar las diferencias (Untoiglich, 2020).

Descripción y justificación de la propuesta

La propuesta consiste en realizar un taller de reflexión y formación para docentes, abierta la invitación también para las y los asistentes escolares que se sientan interpelados, desde una perspectiva preventiva. A través de este taller se busca que las y los docentes puedan contar con un espacio, en el cual se sientan escuchados, se recuperen y valoren sus prácticas, se las pongan en movimiento, se las cuestionen, y descubrir las posibilidades y potencialidades que tienen como equipo docente en su práctica. También se destina un momento para la formación. Así, continuar ampliando los conocimientos en las temáticas específicas que se desarrollen.

Este taller fue pensado para una escuela primaria que se encuentra en una ciudad cercana a Rosario, pero por las características del taller puede replicarse en otras escuelas, ya que la problemática de las infancias diagnosticadas con trastornos mentales no es propia de dicha escuela, sino que se la puede encontrar en otras instituciones escolares por ser una problemática cultural actual. Affonso Moyses y Untoiglich (2020) afirman que cada vez con mayor frecuencia llegan a las unidades de salud pública o a los consultorios niños y niñas derivados por las escuelas a causa de problemas en sus aprendizajes y/o comportamiento. Problemáticas de orden social, educativo, político, económico e incluso emocional son abordadas como si su causación se debiera a determinaciones biológicas, aunque las mismas no hayan sido comprobadas. Aquí es cuando se está ante un proceso de medicalización de la vida, cuando problemas que están por fuera del área de la medicina son definidos en términos de trastornos y abordados como problemas médicos (Affonso Moyses y Untoiglich, 2020). Se observa cómo este fenómeno se ha elevado exponencialmente en la infancia, en donde se diagnostica o se buscan diagnósticos que 'expliquen' por qué niños y niñas fracasan en sus posibilidades de adquisición de aprendizajes sistematizados en la institución escolar (Affonso Moyses y Untoiglich, 2020).

La propuesta está dirigida a las y los docentes de las escuelas primarias, tanto para docentes de grado como para docentes de las materias especiales. Además, se abre la posibilidad para que participen las y los asistentes escolares. La invitación a las y los asistentes escolares como porteros, secretarios, bibliotecarios, encargados y auxiliares de cocina (en caso de que la escuela cuente con comedor), entre otros, se fundamenta en que para lograr un cambio de paradigma que permita construir una escuela inclusiva es necesario trabajar al interior de las instituciones con todos los actores que conforman la comunidad educativa (Borsani, s.f.).

Se piensa trabajar interdisciplinariamente, siendo que quienes guían el espacio propuesto son un Psicólogo y un profesional de la educación (Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación o Licenciado en Educación).

En el campo de la psicología cada corriente, teoría o escuela psicológica posee su propio sistema conceptual y metodológico. Así mismo al interior de una teoría psicológica también puede haber divergencias en cómo definir ciertos conceptos. Los conceptos ayudan a pensar e indican cómo actuar. Por esto es importante definir desde dónde se posiciona epistemológicamente esta propuesta. A continuación se presentan ciertos conceptos claves que ayudan a comprender la justificación de la propuesta. Se comienza por lo que se comprende aquí como intervención, para continuar con qué se entiende por prevención. Luego se aborda sobre la reflexión docente, finalizando con algunos aportes de autores del campo del psicoanálisis que ayudan a reflexionar sobre la temática de niñas y niños diagnosticados con trastornos mentales.

Intervenciones que abren posibilidades

Como expresa Bloj (2010) no resulta una propuesta ingenua el hablar sobre el oficio del psicólogo para poder comenzar a plantear el tema de las intervenciones en el campo de la educación. De acuerdo con Menin (2000) el oficio se encuentra condicionado por la historia del trabajo. Éste es el trabajo habitual que realiza un obrero, un profesional o un artista en condiciones concretas pero cambiantes. El oficio implica una acción, en la cual se encuentra cierto tipo de trabajo distinto de otros. Siguiendo a Menin (2000), el psicólogo

como profesional cuenta con teoría e instrumentos distintivos, el cual le dan identidad por el trabajo que realiza y los problemas que aborda.

Augsburger (2000) retoma también a Menin (como se citó en Augsburger, 2000) y coincide con él en que el oficio del psicólogo en educación es básicamente trabajo y reflexión. Un trabajo que te implica personalmente y en el cual se debe estar dispuesto a

explorar alternativas metodológicas no siempre repetidas. Y una reflexión que se organiza en lo que respecta a los interrogantes que plantea el hacer cotidiano, el cual permite introducir reflexiones epistemológicas.

Se comprende así a la intervención desde una perspectiva crítica, dinámica, sostenida en el paradigma de la complejidad, ya que es desde esta perspectiva que se puede hablar de la práctica del psicólogo como un oficio, invocando a su sentido más artesanal. Desde esta óptica no se encuentra que la resolución de los conflictos están escritos de antemano y para toda situación, sino por el contrario aquí se requiere de una mirada que recorte y diferencie a las poblaciones sobre las que se pretenda intervenir (Bloj, 2010).

Bixio (2010) retoma una definición de intervención de Duschatzky y Corea en la cual definen a la intervención como el “conjunto de procedimientos que altera fundamentalmente a los sujetos involucrados en ella” (Duschatzky y Corea, 2002, como se citó en Bixio, 2010, p. 58). Es decir, las intervenciones producen transformaciones subjetivas y vinculares. Esta definición remite al concepto de implicación en tanto la intervención altera tanto al sujeto de la intervención como a los sujetos con los cuales se interviene.

Como expresa Schejter (2007) la intervención tiene que ver con el conocimiento, con la producción de nuevo conocimiento, por esto es que ella define a una intervención como un trabajo de investigación. Es una intervención-investigación compartida, participativa, en donde los propios actores institucionales participan en indagar eso que no saben del todo sobre su propia práctica y que le preguntan a los psicólogos. Los psicólogos no deben responder ya que los actores institucionales no son objetos a intervenir sino sujetos con los cuales realizamos el trabajo. Aquí se elucida la distancia epistemológica que se tiene en este trabajo de la perspectiva normativa, en donde el psicólogo se posiciona desde el lugar del experto que toma las decisiones y detenta el saber (Bloj, 2010).

La propuesta que aquí se plantea es la de instalar un dispositivo para que se pueda investigar juntos, es decir, se ayuda a crear las condiciones para que esta investigación-intervención se ponga en marcha. En la propuesta taller todos serán co-investigadores, ya que como dice Castaño (2010) “es con el otro, en el común, que las intervenciones se piensan, ya que no existe “La Intervención”, en tanto solución, sino las intervenciones que abren posibilidades” (p. 129).

¿Con qué elementos se trabaja? Siguiendo a la Psicología en Educación, la cual es nutrida por el análisis institucional, se trabaja con la categoría de analizador, siendo este cualquier evento, situación, cualquier elemento que pueda develar, descubrir, visibilizar la dinámica de la institución (Augsburger, 2010). Se busca hacer visible lo que acontece, lo que sucede en la institución. Se busca develar la lucha por el mantenimiento de ciertas formas de pensar, de actuar. Se anima a la construcción de nuevos modos de abordar la problemática.

A la hora de realizar una intervención en el campo de la educación, de acuerdo a la dimensión espacial se pueden encontrar diferentes niveles (Augsburger, 2010). Un nivel macro social, donde la intervención es a nivel de la estructura, es decir al nivel más general, el de las políticas. Un nivel meso social, donde se interviene en instituciones, organizaciones. Y por último un nivel micro social o singular, donde las intervenciones se delimitan a un grupo poblacional específico o a un individuo. En esta propuesta la intervención se realiza a un nivel meso social, institucional, donde no se interviene en un actor o vínculo interpersonal puntual, ni se propone en el nivel estructural, del sistema educativo y sus políticas, sino que se trabaja con los actores que pertenecen a la institución educativa.

donde el psicólogo y el o la profesional de la educación trabajan junto con las y los docentes y asistentes escolares.

Siguiendo a Bloj (2010) se proponen tres tiempos de la intervención:

- Un primer momento: el diagnóstico. Este es un momento de construcción de hipótesis provisionales de trabajo, el cual se realiza a partir de una interrogación colectiva del problema. Los sujetos involucrados son quienes analizan el problema, y el psicólogo aporta su mirada, su lectura, su análisis y lo comparte con el grupo. El psicólogo "en su análisis pone el énfasis en los aspectos psíquicos y en las particularidades de la comunidad educativa en cuestión" (Bloj, 2010, p. 24). Diagnóstico e intervención se entrelazan ya que en la comunicación de las hipótesis acerca de los condicionantes de la problemática se está interviniendo.

- Un segundo momento: las intervenciones propiamente dichas. Las intervenciones no son pensadas de una vez y para siempre, son concebidas en el marco de un proceso de trabajo, en donde las propuestas de trabajo tienen coherencia y vinculación al primer momento diagnóstico. La intervención convoca en sí misma a la acción. Se interviene cuando se hace lugar a las particularidades de cada experiencia, reconstruyendo su historicidad. Se interviene cuando se propone o se recupera otros modos de mirar, de leer, de interpretar determinadas situaciones, a través de una mirada más profunda, más ágil, más abarcativa, formulando así nuevos modos de interrogar e interpretar (en algunos casos se recuperan antiguos modos olvidados, descartados o poco valorados). Las intervenciones requieren así una construcción colectiva, donde entre todos se planteen nuevos posicionamientos ante las problemáticas que se construyen.

- Y por último un tercer momento: de evaluación, lectura y análisis de los efectos de dicha intervención. Este momento se entiende no sólo como un momento de conclusiones, sino también como un momento de reflexión y evaluación de apropiaciones que se hayan puesto en juego en un trabajo interdisciplinario.

Abordaje interdisciplinario y preventivo

La intervención se fundamenta en un trabajo interdisciplinario, ya que no se concibe a la intervención desde un modelo normativo en el cual el psicólogo se posiciona desde el lugar de experto y es quien determina las decisiones a tomar. Por el contrario, a la práctica se la piensa en el sentido de un proceso compartido a lo largo del tiempo, en donde cada quien aporta al trabajo colectivo desde su experticia, construyendo así tanto la evidencia de los patrones estancos de tratamiento de la problemática, como las nuevas modalidades de abordaje de la misma.

Las intervenciones se construyen colectivamente, interdisciplinariamente. Las respuestas preconcebidas no conducen, en general, más que a un fracaso directo (Bloj, 2010), por el contrario es el aporte y la consideración de los modos colectivos de representación de la propia problemática los que brindarán modalidades de abordaje propios para cada caso.

Las intervenciones tienen el propósito de que los actores institucionales puedan dilucidar sus propios modos de hacer. El psicólogo acompaña un proceso de elucidación crítica colectiva.

La presente propuesta taller se configura desde una perspectiva preventiva. El concepto de prevención que orienta este trabajo no es pensado desde un tiempo cronológico, en tanto anticipación o evitación de cierta situación problemática, sino como posibilidad de producción histórica que permita pensar(nos) en situación (Castaño, 2010). Como dice Bloj (1997), si los conflictos son inherentes a la vida de los sujetos, prevenir no significa evitar que se produzca determinado conflicto, sino partir de éste para poder así analizar la estructura que lo produce. Es preventivo intervenir en función de que el destinatario, sea un sujeto o una comunidad, pueda salir del circuito repetitivo de conflictos en los que se encuentra inmerso, y en donde pueda lograr articular recursos simbólicos que le permita restablecer la capacidad de amar y trabajar.

Esta concepción de prevención va en concordancia de la concepción de intervención que aquí se propone, ya que es necesario abandonar la figura del profesional que sabe y tiene herramientas para solucionar las problemáticas. Las intervenciones no son en el otro, sino con el otro. Aquí se deja ver que la concepción de sujeto que se sostiene es la de un sujeto activo, social e histórico.

Bloj (1997) señala que frente a las situaciones que irrumpen en la vida, el sujeto puede posicionarse tanto activa como pasivamente. Las intervenciones deben apuntar a ayudar al sujeto a salir del lugar de pasividad, marcando sus potencialidades, y que pueda así operar creativamente.

Habilidades profesionales fundamentales: la reflexión y el pensamiento El

espacio propuesto no brinda recetas o fórmulas rígidas (Bloj, 2010) sobre cómo trabajar con niñas y niños diagnosticados con trastornos mentales, la intención es abrir un espacio de reflexión y formación sobre la problemática diagnóstica en la escuela, donde se construya un conocimiento común propio al resignificar la práctica, de las cuales el docente podrá valerse según las circunstancias y en la medida de sus posibilidades (Paradiso, 2000) para así enriquecer su labor cotidiano.

Las profesionales en educación Castellanos y Yaya (2013) consideran que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza puede contribuir a que las y los docentes revisen críticamente su trabajo, que puedan explicar sus propias acciones y así reorientar sus prácticas pedagógicas. Las autoras retoman el trabajo de Shön (1998, como se citó en Castellanos y Yaya, 2013) sobre la reflexión en la acción. Dicho autor distingue el conocimiento proposicional, el cual es el tipo de conocimiento prescriptivo proveniente de modelos de intervención y de teorías, y el saber tácito, el cual es un tipo de conocimiento que se origina de la experiencia y está integrado a la acción. Afirma que el conocimiento proposicional tiene un valor limitado para el profesional.

El saber tácito se desarrolla a partir de la experiencia práctica del docente, cuando este se enfrenta a las condiciones indeterminadas del ejercicio profesional cotidiano a través de un proceso de reflexión en la acción, en el cual se integran conocimientos proposicionales y los saberes que surgen en la acción.

Las autoras destacan la importancia de dos ejercicios profesionales: la reflexión durante la acción, la cual consiste en preguntarse sobre la marcha, cuando se enfrentan circunstancias no previstas relativas al ejercicio profesional, lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, entre otras; y la reflexión sobre la acción, el cual es un tipo de reflexión en la que se observa a posteriori lo ocurrido, se puede tomar distancia y estudiar de forma completa las propias intervenciones.

A la reflexión sobre la acción se la puede vincular con el tercer tiempo o momento de la intervención, ya planteada como evaluación, lectura y análisis de los efectos de la intervención. Este tipo de reflexión toma a la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, o para compararla con lo que hicimos y lo que pudiéramos haber hecho, o lo que otro hizo o habría hecho, y aquí poder explicar la propia acción o hacer una crítica. La reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado, evaluarlo y reorientar las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido (Castellanos y Yaya, 2013).

Castellanos y Yaya (2013) agregan:

(...) en la posibilidad de explicar, problematizar e intervenir con razones lo que se hace, se desarrollan habilidades profesionales fundamentales: la habilidad de ser capaz de dar cuenta de lo que se hace, y la de poder distanciarse de las propias acciones para pensar sobre ellas y cualificarlas. (p. 5)

Dentro de la propuesta de trabajo se brinda un espacio donde juntos se pueda pensar cómo es el posicionamiento y cómo se aborda la problemática diagnóstica. Pero ¿qué es pensar?, ¿cómo evitamos que este espacio se convierta en un espacio de opinión y descargo?

11

Corea (2004) diferencia un espacio de opinión de un espacio de pensamiento. La semióloga señala que opinión y pensamiento son opuestos, no tanto por el contenido de los enunciados sino por el modo en que funcionan. Un enunciado es opinativo no por el tema que trata sino por su imposibilidad de cohesionar entre sí a sus interlocutores, así un enunciado opinativo producirá dispersión y, por lo tanto, será incapaz de *producir*³ a sus interlocutores. Esto significa que el interlocutor puede escuchar lo que le dicen pero esas palabras no producirán en él un efecto de pensamiento. Una opinión es una palabra que no toca subjetivamente a nadie. La opinión no tiene ninguna regulación, es una descarga: digo lo que se me ocurre porque todos tenemos derecho a dar nuestro punto de vista.

Entonces, si la diferencia entre la opinión y el pensamiento no es de contenido sino de funcionamiento, lo que hace la diferencia entre un tipo de enunciado y otro es el procedimiento y no los temas que se tocan.

El pensamiento no se ofrece de modo espontáneo, hay que producir sus condiciones. Una operación decisiva del pensamiento es declarar la pertinencia de los enunciados respecto de un problema: “No hay pensamiento si no hay problema común en torno al cual pensar. La pertinencia no dirá si este enunciado está bien o está mal, sino si sirve o no para seguir pensando” (Corea, 2004, p. 73). El pensamiento requiere que todos se hagan responsables de lo que dicen, para así evitar la dispersión del problema. En el ámbito institucional para pensar por sí mismo lo que se debe decir debe ser adecuado, es decir si vale para la situación, y no tanto si vale para expresarse a sí mismo.

Corea (2004) agrega que la subjetividad del pensamiento requiere un tiempo de retención de la información, los enunciados o las ideas para gestar la interioridad necesaria para pensar. Si lo propio del pensamiento es que transforma, entonces “tengo que darle tiempo a la idea para que se haga un lugar en mí” (Corea, 2004, p. 74). Se debe decidir cuándo participar, sólo comunicar lo que es útil para el pensamiento en esa situación, y una vez que se participó atenerse a los efectos que generó la intervención.

En el debate se debe poder distinguir una opinión, que no construye con el otro, y poder realizar juntos un pasaje hacia un ‘podemos pensar’, donde junto con otros se piense la práctica de un modo reflexivo.

Las infancias diagnosticadas con trastornos mentales, una problemática actual

“Otras formas de pensar - producir diagnóstico se configuran a partir de las reflexiones, viñetas clínicas, y experiencias y encuentros con la infancia, que renuevan el desafío de sostener su condición clínica, es decir, singular e implicada, capaz de dar cuenta de la complejidad, del dinamismo, de la provisoriedad, si se permite preservar el núcleo de enigma que le es inherente a toda subjetividad infantil y la potencialidad de desarrollo y transformación que es necesario suponer para que una diferencia pueda advenir” Daniel Korinfeld

A la hora de poner en la mesa la problemática diagnóstica en la infancia, se debe comprender que no se trata de meros debates teóricos, lo que está en juego son prácticas específicas, modos de producción de subjetividad (Korinfeld, 2005).

Diferentes autores contemporáneos nacionales (Gisela Untoiglich, Esteban Levin, Beatriz Janin, Bárbara Briguez, entre otros) señalan el auge que ha tomado en los últimos años la patologización y medicalización de la infancia. Se encuentra que niñas y niños que,

por presentar dificultades en alguna de las instituciones en las que participa (familia, escuela, club), son rotulados y a veces hasta medicados, sin que previamente se haya desplegado un dispositivo que aloje al niño, que lo escuche, que lo historice y contextualice, que lo comprenda y acompañe en sus conflictos.

Briguez (2021) escribe en la revista *El Cisne* que “existe una manera de mirar las infancias a través de una lupa llamada DSM” (p. 9), la cual es capaz de agrandar y

³ La cursiva es del autor.

12

cristalizar cualquier sintomatología, y en donde “toda diferencia es nombrada como deficiencia” (p. 9).

Existe un gran consenso en afirmar que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés), de la American Psychiatric Association (APA) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), de la Organización Mundial de la Salud (OMS), son los grandes sistemas de clasificaciones según los cuales, a nivel mundial, se determinan los criterios diagnósticos de los distintos ‘trastornos mentales’. Los criterios diagnósticos son las reglas o normas por las que se establece un juicio o se toma una determinación a la hora de realizar un diagnóstico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Ambos tratados dan cuenta del gran listado de clasificaciones diagnósticas que utilizan psiquiatras y otros profesionales del campo de la salud mental. Con estos manuales se pasó a nombrar al sufrimiento infantil como Trastorno (Briguez, 2021), y aparecen aquí las múltiples siglas que circulan en consultorios, escuelas y demás instituciones donde transitan niñas, niños y adolescentes: TEA, TDAH, TND, TOC, TCA, TD, TA⁴. Y como la patologización de la infancia cada vez se extiende más, en el nuevo DSM (DSM-V) si un niño no coincide del todo con la categoría diagnóstica se soluciona el problema denominándolo ‘no especificado’ (Levin, 2020).

Desde el psicoanálisis se piensa a las dificultades infantiles como expresión de malestares que pueden tener múltiples causas, y estas no pueden quedar reducidas en categorías estancas que nacen de una descripción de signos y síntomas.

Untoiglich (2020) sostiene que al diagnóstico se lo debe utilizar como una herramienta en el proceso de la clínica con niños, a modo de brújula, el cual le sirve al profesional para comenzar a pensar estrategias de trabajo a poner en marcha con el niño o niña, pero teniendo en cuenta que el diagnóstico es siempre temporal, y este debe escribirse a modo de hipótesis. Se debe ser muy cuidadoso al momento de escribir un diagnóstico, ya que un mal uso puede construir una marca indeleble en la vida del niño o niña.

Si un diagnóstico vuelve una y otra vez, sin contemplación, definiendo, estandarizando y clasificando a un niño o niña. Si un diagnóstico define taxativamente el desarrollo, la inteligencia, las posibilidades y las expectativas de la familia, de las y los docentes y de todo terapeuta que quiera trabajar con el niño o niña. Si un diagnóstico toma estas características se está ante un diagnóstico discapacitante, que inhabilita, ya que coloca en cuestión cualquier posibilidad de cambio, plasticidad o experiencia diferente al cuadro o síndrome que se diagnosticó en esa oportunidad (Levin, 2020).

Janin (2014) enfatiza que se debe ser muy cuidadoso para no fijar como estable un tipo de funcionamiento que puede ser transitorio o que se puede modificar con el trabajo con el niño o niña y sus vínculos. Por tal motivo todo ‘saber’, toda ‘certeza’ que traen los diagnósticos que se les adosan a un niño o niña se lo debe poner en duda, cuestionarlo. Instaurar preguntas que habiliten a una transformación de sus posibilidades.

“Muchas veces se tiende a obturar preguntas” (p. 5) afirma Janin (2014), cuando en lugar de interrogar por qué un niño o niña actúa como lo hace (desafiante, desanimado o triste, sin interés, solitario o estereotipadamente), se suele pensar en términos de ‘tiene tal o

cual diagnóstico', como que si eso explicara lo que le ocurre.

La subjetividad se construye en un intercambio. El niño es libidinizado por otros. Estos otros le transmiten normas, ideales, le dan modelos de identificación. Si al niño los otros lo miran y tratan como portador de un déficit, se pensará tempranamente en él como una persona con discapacidad, mucho antes de darle tiempo a desplegar sus posibilidades (Janin, 2014). Por tal motivo las intervenciones con los niños deben dar lugar para que “algo nuevo se construya, en tanto trabajamos con un psiquismo que, a la vez que está sujeto a la

⁴TEA: Trastorno del Espectro del Autismo; TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad; TND: Trastorno Negativista Desafiante; TOC: Trastorno Obsesivo-Compulsivo; TCA: Trastorno de la Conducta Alimentaria; TD: Trastorno Depresivo; TA: Trastorno de Ansiedad.

13

repetición de su historia, está en plena construcción y los otros inciden cotidianamente” (Janin, 2014, p. 5).

En el documento *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión* del entonces Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019), se afirma que el diagnóstico en el ámbito educativo “se vuelve una brújula que orienta, como un dato más entre otros, que colaborará en el proceso de búsqueda de mejores estrategias educativas” (p. 33).

Bermúdez y Antola (2020) retoman un estudio realizado por Castaño (2012, como se citó en Bermúdez y Antola, 2020) quien observó que en los futuros maestros con más conocimientos sobre la temática de discapacidad mostraron actitudes más positivas ante la inclusión. También retoman un estudio de Seva (2016, como se citó en Bermúdez y Antola, 2020), en el cual se concluyó que los estudiantes del profesorado en Educación Infantil que cursan el último año muestran mayor implicación personal que los de primer año ante la inclusión de alumnos con discapacidad. Se retoman aquí estos aportes ya que sostienen que si se contempla un espacio de reflexión y formación destinado a docentes, en donde se piensen nuevos modos de leer e interpretar la temática de niñas y niños diagnosticados con trastornos mentales, se contribuirá en la construcción de un conocimiento que enriquezca su labor cotidiano.

Objetivos General y Específicos

Objetivo general:

- Contribuir a la práctica docente mediante la propuesta de un espacio de reflexión y formación, en donde se piensen nuevos modos de leer e interpretar la temática de niñas y niños diagnosticados con trastornos mentales, aportando en la construcción de un conocimiento que enriquezca su labor cotidiano.

Objetivos específicos:

- Aportar sobre las nociones de los diagnosticados con trastornos mentales en las infancias y sobre las normativas vigentes de la educación inclusiva en Argentina. ● Recuperar las prácticas docentes en su hacer para con esta problemática, poniéndolas en movimiento para así poder cuestionarlas y descubrir las posibilidades y potencialidades que tienen como equipo docente en su práctica. ● Problematizar, junto a los docentes y asistentes escolares, la construcción de los diagnósticos en el ámbito escolar y habilitar nuevas formas de pensar el sufrimiento

infantil.

Acciones que se proponen realizar, sus plazos tentativos y recursos materiales y humanos

Objetivo General	Objetivos Específicos Acciones	Tiempo
Contribuir a la práctica docente mediante la propuesta de un espacio de reflexión y	Aportar sobre las nociones de los diagnosticados con trastornos mentales en Presentación: Formación llevada adelante por el profesional de la educación, en la cual se abordan las normativas vigentes de la	30 min.

<p>formación, en donde se piensen nuevos modos de leer e interpretar la temática de niñas y niños diagnosticados con trastornos mentales, aportando en la construcción de un conocimiento que enriquezca su labor cotidiano.</p>	<p>las infancias y sobre las normativas vigentes de la educación inclusiva en Argentina.</p>	<p>educación primaria y la inclusión escolar en Argentina. El psicólogo aporta nociones de los diagnósticos en las infancias en los debates y en los momentos del taller en los que brinda recortes de material académico.</p>	
	<p>Recuperar las prácticas docentes en su hacer para con esta problemática, poniéndolas en movimiento para así poder cuestionarlas y descubrir las posibilidades y potencialidades que tienen como equipo docente en su práctica.</p>	<p>Recuperación de saberes previos: Partiendo de la experiencia personal e institucional, se los invita a compartir desde su práctica situaciones que hayan vivido que les hayan presentado un desafío, que compartan cómo trabajaron, qué piensan que pudieran haber hecho, que modificarían y que volverían a hacer tal y cómo lo hicieron y por qué, con qué recursos cuentan para afrontar las situaciones que se les presentan.</p> <p>Dinámica grupal de trabajo: Invitación a la construcción de un Proyecto Institucional donde se contemple la problemática diagnóstica. Se invita a que se proyecten una 'escuela ideal' la cual, por un lado, los anime a nuevas prácticas y, por otro, les permita valorar las prácticas que vienen llevando a cabo.</p>	<p>1:00 hs.</p> <p>40 min.</p>

	<p>Problematizar, junto a los docentes y asistentes escolares, la construcción de los diagnósticos en el ámbito escolar y habilitar nuevas formas de pensar el sufrimiento infantil.</p> <p>Socialización: Espacios de debate y de circulación de la palabra.</p> <p>Interrogación colectiva del problema.</p> <p>Pensar la práctica de un modo reflexivo.</p> <p>Acompañamiento en el proceso de elucidación crítica colectiva.</p>	1:20 hs.
--	--	----------

Plazos tentativos:

Se planea llevar a cabo el taller a principio de año, en una de las primeras reuniones docentes o Jornada Institucional del mes de febrero, cuando las y los alumnos todavía no concurren a clases.

Para iniciar la jornada se programa compartir un desayuno para, de este modo, comenzar con un momento de encuentro en el cual puedan conocerse quienes no se conozcan y que se reencuentren quienes no se ven hace tiempo. Este momento espera crear un clima ameno entre los participantes. Durante la jornada cuentan con el desayuno como tentempié entre espacios de descanso.

Se programa que la jornada tenga una duración de cuatro horas, teniendo en cuenta el desayuno y los tentempiés.

Recursos materiales:

- Aula de la escuela (se utiliza el espacio físico con el que cuenta la escuela para las Jornadas Institucionales y reuniones de padres/familia, o un aula amplia con las comodidades y el espacio necesario y adecuado para el taller).
- Sillas.
- Dispositivos tecnológicos: Computadora y proyector.
- Artículos de librería: hojas, lapiceras, afiches, fibrones.
- Para el desayuno: mesa, termos con agua caliente, infusiones en saquitos (te, mate cocido), café, azúcar, edulcorante, bizcochos (con y sin TACC), frutas, vasos térmicos, cucharas, pava eléctrica.

Participantes:

- Grupo de docentes y asistentes escolares.
- Un psicólogo.
- Un profesional de la educación (Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación o Licenciado en Educación).

Evaluación general del proyecto

Este trabajo se posiciona desde el psicoanálisis, con una perspectiva epistemológica crítica, dinámica, sostenida en el paradigma de la complejidad. Como dice Augsburger (2010) el optimismo de confianza o aspiración a un buen funcionamiento institucional que atraviesa otros modelos epistemológicos, o de alcanzar una cierta concordancia entre las personas y la institución, no está aquí presente. Este escepticismo se sustenta en la pérdida de la ilusión de que las instituciones funcionarán adecuada y armoniosamente, ya que no existe un ideal de cómo deben funcionar.

No se puede anticipar y afirmar que luego de este espacio-taller el equipo docente trabajará distinto y que la escuela no excluirá a nadie en las inclusiones escolares (Levín, 2020). Las intervenciones en la escuela buscan abrir espacios de diálogo, de escucha, de circulación de la palabra, para que los actores institucionales, quienes constituyen y dan vida a la institución, logren un posicionamiento activo, que puedan involucrarse en lo que les pasa, ver el lugar que cada uno ocupa en la problemática y cómo puede aportar en ella.

Lo que se evalúa es la propuesta de intervención, no el equipo docente. Lo que permite dicha evaluación es el análisis del trabajo realizado en la construcción del proyecto institucional, y las devoluciones que hagan los participantes (ya que al finalizar la jornada se reparte una hoja y se deja un buzón en el salón para que docentes y asistentes escolares puedan llenar por escrito, de forma anónima y voluntaria, qué se llevan del espacio, qué esperaban y no se dió lugar y qué propondrían).

Al finalizar, el psicólogo y el profesional de la educación realizan por escrito una devolución a la institución escolar. Además, se le propone a la escuela la posibilidad de programar otro encuentro en donde puedan compartirse las repercusiones de esta primera jornada y se puedan abordar otros aspectos de la problemática que no pudieron atenderse aquí. En el caso de que la institución escolar lo solicite se le pedirá con anticipación un listado de temas o problemas que los convocan en relación a la problemática, para que el equipo interdisciplinario pueda preparar la jornada con aportes de material académico

pertinente. Este segundo espacio-taller contará metodológicamente con los mismos elementos: presentación, recuperación de saberes previos, dinámica grupal de trabajo, socialización.

Referencias bibliográficas

- Affonso Moyses, M. y Untoiglich, G. (2020). La máquina medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich (Ed.), *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz, La patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (pp. 25-44). Noveduc.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Augsburger, C. (2000). El oficio del psicólogo educacional. En O. Menin (Ed.), *El oficio del psicólogo educacional*. CG Editora.
- Augsburger, C. (2010). Modelos de intervención de la psicología en el campo de la educación. Confluencia de teorías y prácticas. En A. Bloj (Ed.), *Intervenciones en Psicología Educativa*. Laborde.
- Bermúdez, M. y Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2107. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Bixio, C. (2010). Estrategias de intervención psicológica. Los cuentos de hadas como instrumentos psicológicos de mediación en el proceso de intervención psicológica desde una perspectiva preventiva. En A. Bloj (Ed.), *Intervenciones en Psicología Educativa*. Laborde.
- Bloj, A. (1997). Prevenir ¿Práctica privativa del campo de la salud?. En Menin, O. (Ed.), *Problemas de aprendizaje, ¿qué prevención es posible?*. Homo Sapiens. Bloj, A. (2010). Tres momentos para pensar las intervenciones del psicólogo educacional. Diferentes

perspectivas. En A. Bloj (Ed.), *Intervenciones en Psicología Educacional*. Laborde.

Borsani, M. (s.f.). *De la integración a la inclusión educativa. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho*. <https://acortar.link/2Ywp17>

Briguez, B. (septiembre 2021). Miradas que posibilitan. *El Cisne*, (373), 9. Castaño, M. (2010). Primeros encuentros con la práctica del psicólogo en el campo de la educación. En A. Bloj (Ed.), *Intervenciones en Psicología Educacional*. Laborde. Castellanos, S. y Yaya, R. (julio-diciembre de 2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a6.pdf>

Corea, C. (2004). El agotamiento de la subjetividad pedagógica. En C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido, Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación*. UNICEF Argentina. <https://acortar.link/jZLSVr>

Gómez, N. y Toledo, G. (septiembre de 2016). *La institución escolar en Argentina : de la igualdad a la inclusión*. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <https://acortar.link/FK0yUI>

Goy, M. (7 de octubre de 2010). *Los "no docentes" ahora se llaman asistentes escolares*. El Litoral. Recuperado el 14 de septiembre del 2022 de <https://acortar.link/Ty854h>

Janin, B. (2014). *La patologización de la infancia y el lugar de los psicólogos*. Beatriz Janin. <https://acortar.link/PTKv6f>

Korinfeld, D. (2005). Introducción. En G. Untoiglich (Ed.), *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida. Inteligencia. Un debate desde la complejidad. Documento sobre ADD / ADHD*. Noveduc.

Levin, E. (2020). *Pinochos: marionetas o niños de verdad*. Noveduc.

Ley 1420 de 1884. Ley N° 1420 de Educación Común. 8 de julio de 1884. Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. B.O. N° 31062. Menin, O. (2000). El oficio del psicólogo educacional. En O. Menin (Ed.), *El oficio del psicólogo educacional*. CG Editora.

19

Ministerio de Cultura Argentina. (8 de julio de 2021). *Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina*. <https://acortar.link/N1T5IT>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, 1*. Argentina.gob.ar <https://acortar.link/EQRGEx>

Paradiso, J. (2000). El oficio del psicólogo en educación. En O. Menin (Ed.), *El oficio del psicólogo educacional*. CG Editora.

Resolución 311 de 2016 [Consejo Federal de Educación]. Resolución CFE N° 311/16. 15 de diciembre de 2016.

Schejter, V. (2007). ¿Qué es la intervención institucional?. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (25), 259-265. Recuperado a partir de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/441>

Untoiglich, G. (2020). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz, La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc. Wassner, M. (2019). Integración e inclusión escolar: problemas, paradojas e intervenciones. *Actualidad Psicológica*, (483).

